

Joanna M. Łukasik

<https://orcid.org/0000-0001-5530-5109>

Anna Mróz

<https://orcid.org/0000-0002-9109-1395>

Natalia Twardosz

<https://orcid.org/0000-0002-9549-778X>

Katarzyna Jagielska

<https://orcid.org/0000-0002-9953-5608>

Jacek Milczanowski

<https://orcid.org/0009-0005-0135-5852>

DOI: 10.34866/qfrr-fs94

Zjawisko *drop out* w zawodzie nauczyciela

The phenomenon of *drop out* in the teaching profession

Key words: teacher, teachers' drop out phenomenon, teaching profession, support for teachers.

Abstract: This article focuses on the phenomenon of teachers leaving (drop out) the profession. In the theoretical part, phenomenon of teachers leaving the profession, the phenomenon of leaving the profession is defined, the factors determining it in previous international research and the theoretical framework of the research project is defined. Based on the assumptions of the qualitative paradigm, the project focused on answering the research question: *What are teachers' experiences related to their decision to leave the profession?* The analysis and interpretation of the research material made it possible to determine the teachers' well-being in the workplace, opportunities for support in the workplace and the determinants of leaving the teaching profession. The final section identifies areas of necessary change to retain/attract the best teachers to work in the school.

Słowa kluczowe: nauczyciel, zjawisko *drop out*, zawód nauczyciela, wsparcie nauczycieli.

Streszczenie: W artykule skoncentrowano się na zjawisku odejścia (*drop out*) z zawodu przez nauczycieli. W części teoretycznej określono zjawisko odejścia z zawodu, czynniki je warunkujące w dotychczasowych badaniach międzynarodowych oraz określono teoretyczne ramy projektu badawczego. W projekcie bazującym na założeniach paradygmatu jakościowego skoncentrowano się na odpowiedzi na pytanie badawcze: *Jakie są doświadczenia nauczycieli związane z ich decyzją o odejściu z zawodu?* Analiza i interpretacja materiału badawczego umożliwiła określenie samopoczucia w miejscu pracy, możliwości uzyskania w nim wsparcia oraz czynniki warunkujące odejście z zawodu nauczyciela. W części końcowej wskazano obszary koniecznych zmian w celu zatrzymania/pozyskiwania najlepszych nauczycieli do pracy w szkole.

Wprowadzenie

Wśród oczywistych wyzwań wobec współczesnego systemu edukacji pojawia się nowe, dotychczas nieznane lub znane w bardzo małej skali: zjawisko rezygnacji nauczycieli z pracy w szkole. Odejście nauczycieli z zawodu jest identyfikowane na całym świecie jako poważne ryzyko w dziedzinie edukacji (Räsänen et al., 2020). W wielu krajach statystyki odejścia nauczycieli z zawodu w ciągu jednego roku wynoszą aż 13–15% (Räsänen et al., 2020). Zjawisko *odpadu szkolnego* (ang. *drop-out*) powszechnie kojarzone jest z niepowodzeniami edukacyjnymi uczniów (Madalińska-Michalak, 2017; Rumberger, 2011), jednak coraz częściej to nauczyciele opuszczają szkołę. Nauczycielski odpad to złożony problem, a równocześnie wielkie wyzwanie, przed którym staje obecnie polski system kształcenia. Według szacunków w 2020 roku w Polsce z pracy w szkole zrezygnowało 10 tys. osób, zaś w 2021 było to już 13 tys. W mediach społecznościowych funkcjonuje grupa zrzeszająca nauczycieli chcących zmienić zawód – w drugiej połowie 2022 roku liczyła ok. 22 tys. członków. Według różnych szacunków w roku szkolnym 2022/2023 w Polsce może brakować od 13 tys. do nawet 70 tys. nauczycieli. Zgodnie z raportem NIK o organizacji pracy nauczycieli w szkołach publicznych w latach szkolnych 2018/2019–2020/2021 blisko połowa dyrektorów (46%) zgłaszała trudności z zatrudnieniem nauczycieli o odpowiednich kwalifikacjach.

Drop-out nauczycieli to złożony problem, mający dla uczniów konsekwencje nie tylko edukacyjne (takie jak na przykład gorsze wyniki w nauce spowodowane brakiem realizacji części godzin danego przedmiotu) i psychologiczne (niepewność uczniów, a także ich rodziców), ale oddziałujący także na sferę ekonomiczną i organizacyjną szkoły i organu prowadzącego, a w szerszej perspektywie – otoczenia społecznego placówki.

W prezentowanym artykule dokonano charakterystyki zjawiska nauczycielskiego *drop-out*, a także na podstawie analizy danych zastanych podjęto próbę wyjaśnienia przyczyn rezygnacji z zawodu nauczyciela z uwzględnieniem charakterystyk nauczycieli na starcie oraz doświadczających wypalenia zawodowego jako najczęściej dokonujących *drop-outu*. W części empirycznej zaprezentowano założenia metodologiczne projektu badawczego oraz uzyskane w trakcie jego realizacji wyniki. Celem było poznanie oraz określenie kategorii i subkategorii opisujących indywidualne doświadczenia nauczycieli, którzy w roku szkolnym (2021/2022 i 2022/23) zrezygnowali z zawodu. Artykuł kończą konkluzje oraz charakterystyka limitacji metody.

Nauczycielski *drop-out* – charakterystyka zjawiska

Drop-out wśród nauczycieli jest ogólnie rozumiany jako dobrowolne i przedwczesne odejście z zawodu nauczyciela (Karsenti, Collin, 2013; Macdonald, 1999). Wpisany w definicję Macdonalda warunek dobrowolności (w oryginale: „voluntary”) rodzi pewne problemy, bowiem zakłada, że nauczyciele z własnej woli zmieniają zawód

– co z kolei może być naturalnym elementem rozwoju zawodowego – a nie są zmuszeni do poszukiwania innej pracy, na przykład z powodów ekonomicznych czy trudnych relacji z innymi nauczycielami. Jak pokazują wyniki badań prowadzonych na przykład w Kanadzie (Karsenti, Collin, 2013) czy Australii (Mercieca, Kelly 2018), powody odejścia nauczycieli z zawodu mogą być związane z brakiem wsparcia, szczególnie w pierwszych latach pracy, wobec trudności, na które rozpoczynająca karierę osoba nie była przygotowana.

Thierry Karsenti i Simon Collin zwracają uwagę na dwa rodzaje *drop-out-u*, które najczęściej są opisywane w literaturze pedeutologicznej, Pierwszy *drop out* jest charakteryzowany jako zjawisko typowe w każdym zawodzie, nieposiadające cech specyficznych dla danej profesji. W tym rozumieniu odpad wiąże się na przykład z tym, że nauczyciele uświadamiają sobie własny brak kompetencji, który utrudnia im pracę w takim stopniu, że postanawiają zmienić zawód. Ten rodzaj odpadu dotyczy przede wszystkim „nauczycieli na starcie” (w fazie indukcji – w pierwszych 7 latach pracy). Można przyjąć, że ten naturalny *drop out* młodych nauczycieli jest typowy dla przedstawicieli pokolenia Y, żyjącego w zglobalizowanym społeczeństwie, w którym pracę w szkole można uznać za jedynie element rozwoju zawodowego (OECD, 2005).

Drugi rodzaj *drop out-u* jest symptomatyczny tylko dla zawodu nauczyciela i jest to zjawisko bardzo niepokojące, ponieważ masowe odejście z zawodu nauczycieli w wielu krajach utrudnia funkcjonowanie systemu edukacji, obniżając jakość procesów kształcenia. Zwłaszcza nauczyciele przedmiotów ścisłych (przede wszystkim matematyki i biologii, chemii oraz fizyki) rezygnują z pracy w szkole (Denton et al., 2021). Nagły odpływ młodych nauczycieli z zawodu powoduje obniżenie jakości kształcenia, niższe wyniki w nauce uczniów; jest niebezpieczny dla systemu kształcenia, ponieważ może doprowadzić do jego zburzenia (Karsenti, Collin, 2013).

Przyczyny i konsekwencje odejścia nauczycieli z zawodu

Najogólniej czynniki związane z odejściem nauczycieli z zawodu można podzielić na (1) zewnętrzne – związane z systemem, otoczeniem socjoekonomicznym, oraz (2) wewnętrzne – związane z cechami osobowości nauczyciela.

Do czynników zewnętrznych należą na przykład zadania zawodowe, których realizacja sprawia nauczycielowi trudność; praca z młodzieżą sprawiającą problemy, zarządzanie trudnymi klasami, niesatysfakcjonujące warunki pracy, konieczność wykonywania zadań zawodowych w domu (Borman, Dowling, 2008; Certo, Fox, 2002, Kagan, 1992). Jednym z najistotniejszych zewnętrznych czynników powodujących rezygnację z pracy w zawodzie nauczyciela jest wysokość nauczycielskich pensji (Billingsley, 2004, Clotfelter et al., 2008, Gonzales et al., 2008). Ponadto, według badaczy, trudne relacje pomiędzy nauczycielami, a także pomiędzy nauczycielami i uczniami powodują rezygnację nauczycieli z pracy w zawodzie (Gonzales, 1995; Borman, Dowling, 2008). Z badań prowadzonych przez Katariinę Räsänen i współpracowników (2020) wynika, że najczęstszym powodem odejścia z zawodu fińskich

nauczycieli jest zbyt duże obciążenie zawodowe, brak zaangażowania zawodowego oraz czynniki związane z systemem edukacji.

Do czynników związanych z osobowością nauczyciela należy między innymi brak umiejętności radzenia sobie ze stresem, negatywnymi emocjami; posiadanie cech charakteru, które uniemożliwiają pracę w zawodzie nauczyciela (Chaplain, 2008; Ingersoll, 2001); uświadomienie sobie, po rozpoczęciu pracy, własną niekompetencję oraz różniące się od rzeczywistości wyobrażenia na temat pracy w szkole lub przedszkolu (Karsenti, Collin, 2013). Także wypalenie zawodowe jest bardzo częstym powodem rezygnacji z pracy wśród nauczycieli. Warto też podkreślić, że decyzja o odejściu nauczyciela z zawodu najczęściej spowodowana jest współistnieniem różnych czynników (Karsenti, Collin, 2013).

Podolsky i współpracownicy (2016) podają, że wśród przyczyn rezygnacji z zawodu wymienia się:

- Nieadekwatne przygotowanie zawodowe: nauczyciele, którzy nie czują się dostatecznie przygotowani do pracy w szkole rezygnują najczęściej w pierwszym/ drugim roku po rozpoczęciu pracy.
- Brak wsparcia dla młodych nauczycieli: nowi nauczyciele, którzy nie otrzymują mentoringu i innych form wsparcia, odchodzą ponad dwa razy częściej niż ci, którzy to otrzymują.
- Wyzwania zawodowe: według autorów badania nauczyciele skarżą się na brak wsparcia w miejscu pracy, brak współpracy z innymi nauczycielami, przy jednocześnie ciągle pojawiających się nowych wyzwaniach zawodowych.
- Niezadowolenie z wynagrodzenia: według szacunków Podolsky'ego i współpracowników początkujący nauczyciele zarabiają o 20% mniej niż osoby z takim samym poziomem wykształcenia w innych sektorach; luka płacowa może sięgnąć nawet 30% w przypadku nauczycieli w połowie kariery zawodowej.
- Lepsze perspektywy w innym zawodzie: więcej niż 1 na 4 nauczycieli, którzy zdecydowali o odejściu z zawodu, twierdziło, że robi to, aby skorzystać z innych możliwości zawodowych.
- Powody osobiste: więcej niż 1 na 3 nauczycieli, którzy odchodzą z zawodu, wymieniło powody osobiste (na przykład ciężką opiekę nad dzieckiem) jako niezwykłe lub bardzo ważne dla ich decyzji.

Sutcher, Darling-Hammond i Carver-Thomas (2016) uważają, że nauczyciele porzucają pracę w szkole z wielu powodów, między innymi – ponieważ nie czują satysfakcji z wykonanej pracy, z powodów związanych z rodziną i/lub osobistych (konieczność opieki nad dziećmi, starzejącymi się rodzicami, trudności z dojazdem do pracy z miejsca zamieszkania, niemożność utrzymania się w miejscowości, w której jest zlokalizowana szkoła i inne); ponieważ planują rozwój zawodowy w innej branży niż edukacyjna. Ponadto Ingersoll i May (2010) twierdzą, że nauczyciele matematyki i nauk przyrodniczych porzucają pracę w szkole z powodu zbyt niskich zarobków (w innych zawodach mogą z posiadaniem wykształceniem zdecydowanie więcej zarobić), częstych problemów z dyscypliną wśród uczniów. Kolejnymi powodami

rezygnacji z pracy w szkole są brak skutecznych liderów w szkole, brak wsparcia administracyjnego, problemy z dostępnością zasobów klasowych, niski poziom autonomii klas, nieadekwatność doskonalenia zawodowego w zarządzaniu klasą oraz w obszarach przedmiotowych.

Poszukując teorii wyjaśniających odejście nauczycieli z zawodu, należy zwrócić uwagę szczególnie na teorię kapitału ludzkiego (*human capital theory*; por. Nafukho, Hairston, Brooks, 2004), która zakłada, że decyzja o odejściu z pracy lub kariery jest dokonywana na podstawie tego, ile osoba w nią zainwestowała – w efekcie rozważając korzyści i koszty związane z dokonaniem zmiany (Tye, O'Brien, 2002). Zgodnie z założeniami tej teorii, im większy wysiłek włożony w kształcenie, a potem inicjację w zawodzie, tym mniejsze szanse na porzucenie zawodu. Oznacza to, że każdy kolejny rok pracy w szkole oddala nauczyciela od podjęcia decyzji o odejściu ze szkoły (Macdonald, 1999).

Innym czynnikiem sprzyjającym rezygnacji z zawodu nauczyciela jest zjawisko alienacji (Tye, O'Brien, 2002). Alienację w tym kontekście definiuje się jako połączenie poczucia izolacji, braku normy, bezsilności i bezsensu (Shoho, Martin, 1999). Nauczyciele, szczególnie młodzi, są narażeni na samotność, mając poczucie, że pracują sami, bez wsparcia – nie tylko wobec kryzysowych czy krytycznych (Łukasik, 2015) zdarzeń – ze strony współpracowników i liderów, przełożonych (Shoho, Martin, 1999). Badania Shoho i Martin (1999) pozwalają postawić tezę, że to nie zasoby nauczyciela decydują o jego odejściu ze szkoły, ale środowisko szkolne, które wobec wyzwań pozostawia go samego sobie, nie zapewniając wsparcia. Według autorów badania wszyscy nauczyciele w szkole czują się w jakimś stopniu wyobcowani.

O'Brien i Tye (2002) są zdania, że przyczyny odejścia z zawodu nauczyciela są systemowe, a wśród nich dominuje stres. Badaczki prowadziły wywiady i sondaże wśród nauczycieli, którzy zdecydowali o zmianie pracy i podjęciu zatrudnienia w innym zawodzie, oraz wśród tych, którzy rozważają odejście z zawodu. Wyróżniły następujące powody nauczycielskiego *drop-outu*:

- a) Nauczyciele, którzy porzucili pracę w szkole (w kolejności wskazań):
 - Odpowiedzialność za uczniów;
 - Ilość pracy z dokumentacją (*paperwork*);
 - Postawy uczniów;
 - Brak wsparcia ze strony rodziców;
 - Nieodpowiedzialna administracja (brak wsparcia, błędy administracyjne, za które odpowiada nauczyciel, praca administracyjna po stronie nauczyciela);
 - Niski status zawodu, brak prestiżu;
 - Niska wypłata.
- b) Nauczyciele rozważający odejście z zawodu (w kolejności wskazań):
 - Niska wypłata;
 - Ilość pracy z dokumentacją (*paperwork*);

- Odpowiedzialność za uczniów;
- Niski status zawodu, brak prestiżu;
- Nieodpowiedzialna administracja (brak wsparcia, błędy administracyjne, za które odpowiada nauczyciel, praca administracyjna po stronie nauczyciela);
- Postawy uczniów;
- brak wsparcia rodziców.

Konsekwencją rezygnacji nauczycieli z pracy w zawodzie może być obniżenie jakości edukacji. Denton i współpracownicy (2021) uważają, że odejście nauczycieli destabilizuje szkołę jako instytucję oraz ma bardzo poważny wpływ na proces nauczania-uczenia się, obniżając między innymi motywację uczniów oraz powodując ich niepewność, brak ciągłości poznawanych treści. Także Kacey Guin (2004) w swoich badaniach wskazała na istnienie statystycznie istotnych korelacji pomiędzy odejściem nauczycieli z zawodu oraz obniżeniem osiągnięć uczniów.

By poznać doświadczenia nauczycieli, którzy zdecydowali o odejściu z zawodu, zaprojektowano i przeprowadzono badania w paradygmacie idiograficznym. Interesowało nas przede wszystkim to, jakie doświadczenia nauczycieli na różnych etapach kariery zawodowej skłoniły ich do poszukiwania pracy w innym zawodzie.

Założenia metodologiczne badania

Celem badań, zgodnie z klasyfikacją celów badań społecznych zaproponowanych przez Earla Babbiego, była eksploracja oraz opis doświadczeń nauczycieli, którzy zrezygnowali z zawodu. Przedmiotem badania była zaś ich indywidualna perspektywa nauczycieli na temat tego zjawiska.

Główny problem badawczy przyjął postać pytania: *Jakie są doświadczenia nauczycieli związane z ich decyzją o odejściu z zawodu?* I został uszczegółowiony w następujących pytaniach: (1) Jakże pozytywne i negatywne aspekty pracy w szkole wyróżniają nauczyciele? (2) Jakże były powody odejścia nauczyciela z zawodu? (3) Kto wspierał nauczyciela w podejmowaniu tej decyzji?

W badaniu zastosowano metodę netnograficzną, technikę – wywiad skoncentrowany na problemie (częściowo ustrukturyzowany, internetowy – realizowany poprzez rozmowy w programie Skype)¹. Opracowano własne narzędzie badawcze w postaci zestawu dyspozycji do wywiadu.

W badaniach wzięło udział dziewięcioro nauczycieli z różnych szkół, różnych poziomów kształcenia, o różnym stażu pracy. Dobór próby miał charakter celowy. Badacze zaprosili chętnych uczestników kilku zamkniętych grup dedykowanych nauczycielom na portalu społecznościowym, zamieszczając informacje o badaniu, jego celu oraz pożądanych cechach osób badanych – do badania zaproszono więc

¹ Zob. *Metody badań jakościowych*. Red. N.K. Denzin, Y.S. Lincoln. Red. wyd. polskiego K. Podemski. T. 1–2. Warszawa: WN PWN, 2009. U. Flick: *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P. Tomanek. Warszawa: WN PWN, 2012, s. 13.

nauczycieli, którzy w roku szkolnym 2021/2022 lub 2022/2023 zdecydowali o odejściu z pracy w szkole. Nie wszyscy nauczyciele, którzy odpowiedzieli na zaproszenie do udziału w badaniu, zdecydowali się ujawnić swoje dane socjometryczne (staż pracy, nauczany przedmiot, stan cywilny, posiadanie dzieci itd.), jednak te informacje nie były konieczne dla osiągnięcia celu badania. Kluczowe bowiem były doświadczenia, w tym szczególnie powody, związane z odejściem z zawodu nauczyciela. Specyfika badań jakościowych nie pozwala na uogólnianie wyników.

W badaniu udział wzięło sześć kobiet i dwóch mężczyzn.

Charakterystyka biorących udział w badaniu nauczycieli jest następująca:

- N1: kobieta, duże miasto.
- N2: kobieta, 12 lat pracy w zawodzie przed odejściem, nauczycielka języka polskiego, małe miasto.
- N3: mężczyzna, 10 lat pracy w zawodzie przed odejściem.
- N4: mężczyzna, 5 lat pracy w zawodzie przed odejściem, nauczyciel informatyki.
- N5: kobieta, 13 lat pracy w zawodzie, nauczycielka języka angielskiego i logopedka, wieś.
- N6: kobieta, 7 lat pracy w zawodzie, nauczycielka języka polskiego, duże miasto.
- N7: kobieta, 20 lat pracy w zawodzie, nauczycielka języka polskiego, duże miasto.
- N8: kobieta, 11 lat pracy w zawodzie, nauczycielka matematyki, duże miasto.
- N9: kobieta, nauczycielka języka polskiego, duże miasto.

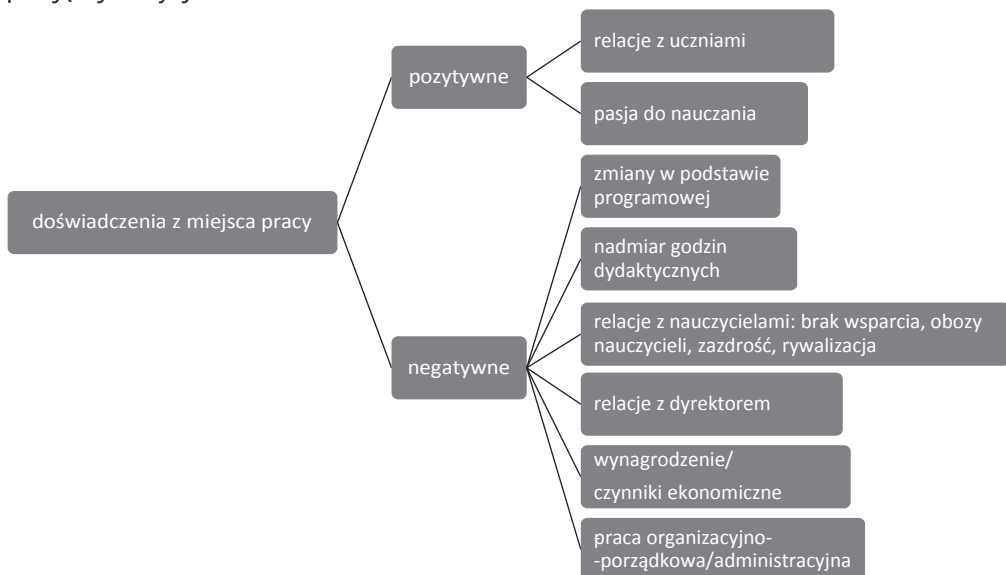
Odejście z zawodu nauczyciela w perspektywie indywidualnych doświadczeń

Zgromadzony podczas badania materiał poddano analizie zgodnie z wyodrębnionymi pytaniami szczegółowymi. Zastosowana analiza treści narracji umożliwiła wyróżnienie znaczących dla rozpoznania zjawiska kategorii, które tworzą polisemiczny obraz doświadczeń nauczycieli, którzy na początku roku szkolnego 2021/2022 oraz 2022/23 podjęli decyzję o odejściu z zawodu nauczyciela. W analizie – ze względu na ograniczone ramy artykułu naukowego – nie przytaczano wypowiedzi nauczycieli. Natomiast wyłonione kategorie z ich wypowiedzi sygnowano zgodnie z nadanymi im kodami (kolejność prowadzenia wywiadów: od N1 do N9). W związku z tym kategorie opatrzone kodami wg zapisu, np. [N1], [N2]... [N9].

Jako pierwsze poddano analizie doświadczenia nauczycieli odnoszące się bezpośrednio do pracy w szkole (wyodrębnione kategorie zaprezentowano na rysunku 1). Uznano bowiem, że doświadczenia pozytywne mogą decydować o pozostaniu w zawodzie nauczyciela, mimo na przykład niskiego uposażenia ekonomicznego.

Z narracji nauczycieli wynika, że pozytywne doświadczenia w pracy dawały im relacje z uczniami [N1], [N2], [N4], miłość do uczniów [N9] („Uwielbiałam chodzić do szkoły. Moi uczniowie dodawali mi energii” [N2]), a także pasja do nauczania przedmiotu wynikająca z wewnętrznej motywacji zarówno już przy wyborze kierunku studiów, jak i zawodu i miejsca pracy [N9]. Doświadczenia te były też czynnikiem, który był rozważany w związku z odejściem z zawodu, mianowicie, satysfakcja z re-

lacji i poczucie spełnienia w pracy z uczniami były traktowane jako strata z powodu podjętej decyzji.



Rys. 1. Doświadczenia nauczycieli związane z pracą w szkole

Źródło: badania własne.

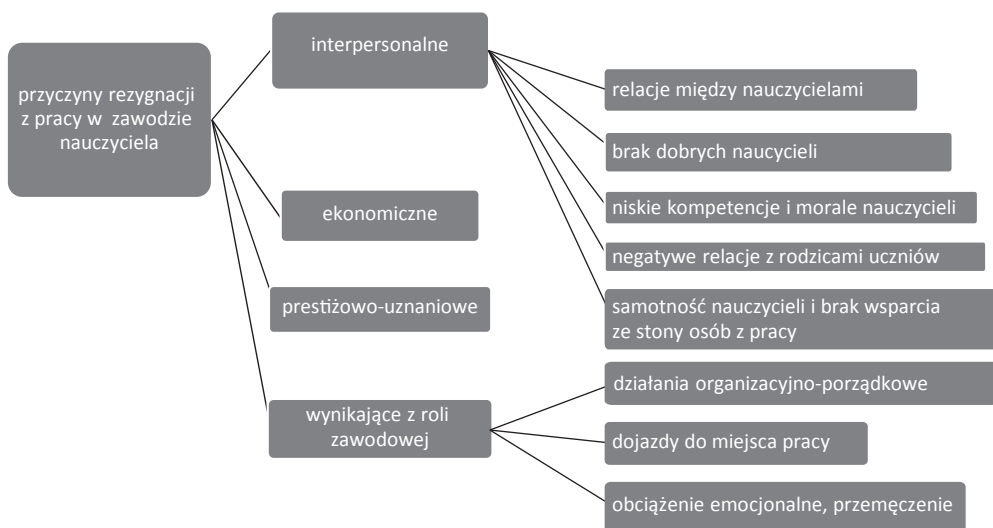
Wśród czynników negatywnych decydujących o odejściu z zawodu pojawiały się głównie z obszaru administracyjno-organizacyjnego, interpersonalnego oraz ekonomicznego. Zatem badani deklarowali, że znacznie obciążała ich działalność administracyjna, organizacyjno-porządkowa i metodyczna, bowiem wiele zadań z nich wynikających musieli realizować w domu, zazwyczaj wieczorami [N1, N4]. Wynikało to w ich opinii z wadliwej organizacji pracy szkoły oraz nieodpowiedzialnego administrowania nią, czego konsekwencje ponoszą nauczyciele [N6]. Dodatkowo destrukcyjny dla ich życia osobistego i zawodowego był nadmiar godzin dydaktycznych [N5], a także zbyt rozbudowana podstawa programowa i niemożność zrealizowania jej z jak najlepszymi efektami dla uczniów.

Sytuację i doświadczenia nauczycieli w szkole opisywały również ich odczucia wynikające z relacji interpersonalnych zarówno wzajemnie między nauczycielami, jak i nauczycielami i dyrekcją. Niestety doświadczenia te miały charakter destrukcyjny („skostniałe środowisko pracy, przełożony, z którym trudno współpracować” [N1], „Większość bywała jakaś taka, nie wiem, jak to nazwać, zazdrosna, donosiła dyrekcji, próbowała przytąpać na jakimś błędzie...” [N2]). Nie mogli liczyć na wzajemność czy wsparcie, kiedy tego potrzebowali („Tu trzeba budować bardzo mocne sieci partnerskie. Bardzo mocne. Tu potrzebni są mądrzy dyrektorzy liderzy, którzy nie będą bać się rozbić w szkole hierarchię. Tylko będą prowadzić jakby zespół jako zespół, a nie jak stado do poganiania. Bardzo potrzebny jest dialog z rodzicami i słuchanie uczniów. Jeżeli my nie zbudujemy takich sieci, nie wskresimy mądrze takie instytucje jak rady szkoły, no to będzie kiepsko” [N7] oraz [N1, N4, N 2, N7]).

Zwracali uwagę na stronnicość np. dyrekcji, która nie stawała po stronie nauczycieli w sytuacji konfliktu z rodzicami ucznia bądź z uczniem, czy też podważała kompetencje w obecności innych podmiotów, na co zwrócił uwagę jeden z badanych w wypowiedzi: „presja na oceny i wyniki egzaminacyjne – rodzice dostają fioła, a dyrekcja swoje dokłada, podważanie kompetencji przez rodziców, dyrekcję” [N8] (podobnie [N8], [N9]).

Swoje samopoczucie w miejscu pracy określali również przez czynniki ekonomiczne, szczególnie zwracali wagę na niskie wynagrodzenie. „Trudne było to, gdy po miesiącu pracy otrzymywałam wynagrodzenie! Wysiętek i czas wkładany w pracę, zaangażowanie, odpowiedzialność, nijak się ma do zarobków. Ale nie tylko zarobki są fatalne” [N9]. Jak zauważa badany, wynagrodzenie nie jest równoważne nakładowi czasu i zaangażowania w pracę, co demotywuje do rzetelnego wykonywania obowiązków zawodowych. Jednakże czynniki ekonomiczne nie są kluczowe i decydujące o samopoczuciu w szkole. Dominują w tym zakresie czynniki osobowe (relacje społeczne).

Kolejnym polem analiz uczyniono kategorię rezygnacji z pracy w zawodzie nauczyciela oraz wyłoniono subkategorie ją charakteryzujące.



Rys 2. Przyczyny rezygnacji z pracy w zawodzie nauczyciela

Źródło: badania własne.

Wśród czynników, które w pierwszej kolejności zdecydowały o rezygnacji z pracy w zawodzie nauczyciela, były ekonomiczne, w tym niskie zarobki i prestiżowo-uznaniowe (brak docenienia finansowego powoduje w ich rozumieniu brak społecznego i osobistego uznania dla zawodu). Nauczyciele w swych wypowiedziach ujmowali zarobki nauczycieli m.in. mówiąc: „Zostałabym w szkole, gdyby nie śmieszna pensja [...] Byłam nauczycielką pasjonatką. Musiałam wiecznie dorabiać” [N1]; „to

nie praca, ale hobby" [N4]; „Zarobki są tak niskie, że trudno mieć szacunek wobec samego siebie (...) żadna szanująca się osoba nie powinna pracować za takie pieniądze, jakie podstawowe, bez nadgodzin, oferuje szkoła" [N5], podobnie [N2] i [N4]; „Nawet nie było mowy, żebym była rozczarowana finansami, bo to był jakiś żart" [N6]. Badani zatem swoją sytuację ekonomiczną określali jako „żart”, „śmieszność” i rozczarowanie, zabierające godność pracy i zawodu. Niskie wynagrodzenie zmuszało ich niejednokrotnie do podejmowania dodatkowej pracy, stąd decyzja o odejściu i podjęciu pracy w jednym miejscu za wynagrodzenie adekwatne do wykonywanych zadań. Ponadto czynniki ekonomiczne zdaniem badanych łączą się z prestiżem zawodowym i społecznym szacunkiem, uznaniem. Badani mówili o tych odczuciach słowami: „Nikt nie szanuje nauczycieli" [N4], „nie ceni się naszej pracy. Stereotyp nauczyciela to wiecznie zmęczona i sfrustrowana pani, która wrzeszczy na uczniów, takie jest moje zdanie. Tak nas widzi społeczeństwo. Mam wykształcenie, potrafię naprawdę wiele, nie chcę być odbierany jak ktoś, kto tylko narzeka i nic nie potrafi" [N4] (podobnie wypowiedział się nauczyciel [N2]); „Wtedy poczułam, że w tym systemie ja jako osoba nic nie znaczę, moja rodzina nic nie znaczy (...) Poczulałam frustrację, bezcelowość tej pracy" [N5]; „słowo «autorytet», który w powiązaniu ze słowem «nauczyciel» brzmi dla mnie jak oksymoron. Dzieci doskonale wiedzą, ile zarabiamy" [N3]. Brak poczucia uznania, społecznego szacunku uwarunkowany głównie sytuacją ekonomiczną nauczycieli przyczynił się do wypowiedzenia „gorzkich słów o zawodzie” i podjęcia decyzji o odejściu.

Kolejny czynnik decydujący właściwie w tym samym stopniu co warunki ekonomiczne o odejściu z zawodu to relacje interpersonalne w gronie nauczycieli. Jedna z badanych mówi: „to nie zarobki są główną przyczyną, że nauczyciele rezygnują z pracy (...) Wszechmogąca dyrekcja. Myślę, że w wielu szkołach można spotkać panią dyrektor lub pana dyrektora, który jest traktowany niczym święta krowa, łamie zasady Kodeksu Pracy, ale nikt nie reaguje, wszyscy jak stado baranów się temu podporządkowują" [N3]; „Powodem byli ludzie. Powodem była dyrekcja – jednej placówki i drugiej" [N7]. Inni dodają specyfikę relacji wśród nauczycieli w szkole, jak: zła komunikacja, obmawianie czy niewspółmierne do zarobków i zysków współzawodnictwo. Ponadto czynnikiem decydującym o odejściu z zawodu były niskie kompetencje nauczycieli oraz pracujący w szkołach „mierni” nauczyciele („lenistwo niektórych kolegów z pracy. Tak, to nie do końca prawda, że w walce rząd/ społeczeństwo – nauczyciel, ci drudzy są wyłącznie dobrzy. Bo są i tacy, którzy pracownikami są miernymi. Fatalne, przestarzałe metody nauczania, przychodzenie do szkoły tylko po to, żeby wysiedzieć swoje i wyjść to całkiem powszechne zjawisko i nie widzę powodów, żeby to przemilczeć" [N3]). „Mierni” nauczyciele i niskie wynagrodzenie powoduje, że z zawodu odchodzą najlepsi, a odpowiedzialność za kształcenie biorą osoby niekompetentne. Problem tkwi w tym, że najlepsi i najślabi nauczyciele dostają takie samo wynagrodzenie (ci ostatni czasami nawet znacząco wyższe, bo mają stopień nauczyciela dyplomowanego). Niestety brak zróżnicowania w zakresie wynagrodzenia, brak inwestycji finansowych w nauczycieli dobrych, zaangażowanych, powoduje, że mimo tego, iż praca z dziećmi jest ich pasją, od-

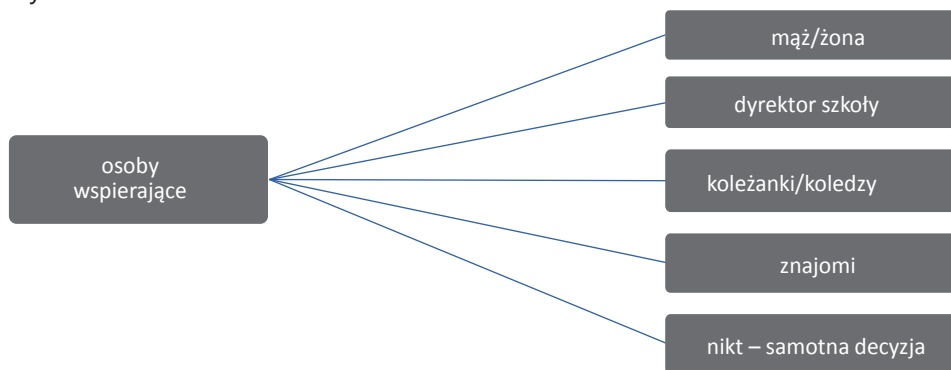
chodzą do innego, wysokopłatnego zawodu („Uwielbiam uczyć, robię to z zamiłowaniem i zaangażowaniem, niestety moje poświęcenie spotykało się z systemem, które nie promuje takich nauczycieli. Nie inwestuje w ludzi, którzy chcą robić coś więcej, niż tylko minimum” [N9]). Najślabi nauczyciele nigdy nie zmieniają pracy i zatrudnienia, z powodu niskich kompetencji i świadomości, że w innym miejscu nie będzie tolerowany brak kompetencji i brak motywacji do pracy nad sobą na rzecz rozwoju. Decyzję o odejściu z zawodu w wielu przypadkach poza wymienionymi czynnikami zdecydowały negatywne relacje z rodzicami uczniów („Roszczeniowi rodzice, którzy myślą, że znają się lepiej na mojej pracy niż ja sam, choć ani jednego dnia w szkole nie przepracowali. Mają odrealnione oczekiwania” [N3]).

Wśród czynników zaliczanych do interpersonalnych badani wskazali jeszcze na dwa, decydujące o odejściu z zawodu, mianowicie samotność nauczycieli na lekcji i w miejscu pracy („W szkole nie miałam kontaktu z ludźmi. To była bardzo samotna praca mimo tego, że miałam godziny lekcyjne” [N6]) oraz wynikający z niej brak wsparcia od innych nauczycieli w sytuacjach trudnych, kryzysowych, czy doświadczania wypalenia zawodowego („Ubolewam nad tym, że nauczyciele również nie mogą liczyć na wsparcie w sytuacji kryzysu, nie mogą się zwrócić do osób, które im pomogą przetrwać trudny czas, wesprą, doradzą...” [N9]).

Ostatnią grupą czynników decydujących o odejściu z zawodu były te związane z rolą zawodową. Przede wszystkim nauczyciele czują się zmęczeni nadmiarem pracy (szczególnie tej związanej z dokumentacją, choć nie tylko). Jedna z nauczycielek odeszła z powodu nadmiaru godzin wynikających z przydziału zajęć („Mnie do odejścia ze szkoły zmusiło chroniczne zmęczenie. Miałam za dużo pracy jako anglistka i logopeda (...). Ja nie narzekałam na pensję, choć przyznaję, że jest niska dla większości nauczycieli. Mieszkam na wsi, pensja była OK, jest też mąż, on nieźle zarabia, na wszystko raczej nam starczało. Ale też może dlatego, że już miałam dyplomowanego i dużo nadgodzin, więc zarobki były w porządku (...) tylko może nakład pracy nieadekwatny, bo naprawdę czułam się, jakbym tylko pracowała, na nic więcej nie miałam czasu” [N5]). Inne zaś powody odejścia z zawodu wiązały z nadmiarem zajęć organizacyjnych i koniecznością dokumentowania działań nauczycieli („praca w szkole nigdy się nie kończy, ani w nocy, ani w weekendy” [N1]; „będąc w pracy myślałam o tym, że chciałabym zająć się moimi dziećmi, w domu zamiast nimi się zajmować, bawić się, musiałam myśleć o tym, co trzeba przygotować do szkoły, odpisać rodzicom, przygotować na studia podyplomowe. Nie miałam wolności” [N5]). Nadmiar zadań wynikających z pracy w szkole powodował znaczne obciążenie nauczycieli, zmęczenie, w tym emocjonalne, wynikające z odpowiedzialności za pracę i poczucia obowiązku wobec powierzonych zadań („Czyli nawet jeżeli nie jestem w szkole, a jestem przedmiotowcem, nie mam żadnych dodatkowych uprawnień. Mam się zajmować wszystkim. Mam się zajmować tym – czy oni weszli do bramy, czy oni są przygotowani do zajęć pod kątem takim też dobrostanu – psychicznego, dobrostanu fizycznego” [N6]) i niską efektywność pracy przy równocześnie niskim wynagrodzeniu. Dlatego też zdecydowały się na odejście z zawodu.

W tej grupie czynników pojawił się dojazd do pracy („Konieczność dwa razy dziennie jechania do pracy na radę, zebranie, szkolenie itd. (wysokie koszty paliwa). Konieczność dorabiania po godzinach pracy w szkole i przez to uczucie ciągłego bycia w pracy. Prywatnie zarobię więcej niż w szkole i będę mieć komfortowe warunki pracy” [N8]), który znacznie dezorganizował życie nauczycielki i dodatkowo obciążał ekonomicznie.

Ostatnim polem kategoryalnym wyznaczającym analizę treści wywiadów było źródło wsparcia przy podejmowaniu decyzji o rezygnacji z pracy w zawodzie nauczyciela. Kategorie i określające je subkategorie zaprezentowano w ujęciu graficznym na rysunku 3.



Rys. 3. Osoby wspierające decyzję o rezygnacji z pracy w zawodzie nauczyciela

Źródło: badania własne.

Decyzję o odejściu z zawodu nauczyciele podejmowali w porozumieniu (po przeanalizowaniu, przedyskutowaniu) i przy wsparciu męża/żony, bowiem to właśnie najbliżsi najlepiej tę decyzję rozumieli („Mój mąż od początku wspierał mnie w tej decyzji. Powiedział, że widzi, że ta praca mnie już nie satysfakcjonuje, więc bez sensu, żebym w niej tkwiła” [N2], podobnie [N1]; „powiedziałem żonie, że chcę poszukać innej pracy, z lepszymi zarobkami. Ale to będzie się wiązało z tym, że nie będę po pracy o 13, być może jak pójde gdzieś pracować na etat to nie będę mógł pomagać w domu czy przy dzieciakach. Powiedziała, że chce, żebym się dobrze czuł, a widzi, że praca w szkole nie daje mi już radości, głównie przez zarobki. Łatwiej dzięki jej wsparciu było mi podjąć tą decyzję” [N4]). Ponadto wsparcie w decyzji otrzymywali od koleżanek/kolegów z pracy, a nawet w przypadku jednej nauczycielki od dyrekcji szkoły („Moje koleżanki z pracy powiedziały, że bardzo żałują, że ja – mężczyzna, których w szkole jest tylko kilku – rezygnuję z pracy, ale rozumieją to. Dowiedziałem się też, że gdybym zmienił zdanie, to mogę na nie liczyć, pomogą mi wrócić do zawodu” [N4], podobnie [N5], [N6]; „Pani dyrektor powiedziała mi zresztą wtedy: «Rozumiem, nie dziwię się, wielka szkoda. Gdybyś chciała wrócić – zawsze pomogę Ci znaleźć miejsce.» Rozpłakałam się wtedy w gabinecie, naprawdę nie chciałam odchodzić” [N1]). Jedna z badanych powiedziała, że wspierała ją w decyzji znajoma spoza kręgu zawodowego [N9] oraz dwie z badanych decyzje podjęły samotnie,

samodzielnie bez konsultacji i porozumienia z kimkolwiek („Jestem już na takim etapie, że ja nie potrzebuję żadnego wsparcia” [N7]; „Sama podejmuję decyzję znając swoją wartość, kompetencje i umiejętności. Nie potrzebuję pokłasku nikogo, ale fajnie, że rodzina mnie wspiera (pewnie wiedzą, że i tak zrobię po swojemu” [N8]).

Konkluzje i wnioski

Analiza narracji nauczycieli na temat czynników decydujących o odejściu z zawodu pokazuje, że przede wszystkim zdecydowały o tym: relacje interpersonalne w miejscu pracy, warunki ekonomiczne, brak prestiżu i społecznego uznania oraz obciążenia wynikające z roli zawodowej (szczególnie zaś praca administracyjna). Można uznać, że czynniki interpersonalne (negatywne relacje w gronie nauczycieli i relacje nauczyciel – dyrektor), które jak podkreślali badani są właściwie równoważne z ekonomicznymi, szczególnie często pojawiają się w badaniach pedeutologów, jako źródło złego samopoczucia w miejscu pracy, poczucia osamotnienia i braku wsparcia w sytuacjach trudnych (lęk przed dzieleniem się nimi w miejscu pracy) (Łukasik, 2013, 2020a, 2020b, 2021a, 2021b, Mróz, 2022). Mimo iż decyzja nie była łatwa i poprzedzona przeanalizowaniem różnych jej konsekwencji, badani zdecydowali się na zmianę zawodu i pracy. Czynniki ekonomiczne (Piwowski, 2018) oraz połączony z nim doświadczany i odczuwany brak społecznego uznania, szacunku, prestiżu osobistego w zawodzie zdecydował ostatecznie o odejściu ze szkoły. Warto dodać, o czym też mówiła jedna z badanych zamieszkująca środowisko wiejskie, że choć zarobki polskich nauczycieli są zróżnicowane w bardzo niewielkim stopniu (zależne od dodatków do pensji), to standard życia nauczycieli różni się od siebie i zależy m.in. od tego, w jakiej miejscowości mieszka dany nauczyciel. Dlatego też zjawisko *drop out* częściej odnosi się do nauczycieli pracujących w dużych aglomeracjach miejskich, a nie w miasteczkach czy na wsiach.

By uniknąć odejścia nauczycieli z zawodu konieczne jest zatem rozwiązanie systemowe w postaci zmiany zasad rekrutacji do zawodu nauczyciela (w celu wyeliminowania wskazywanych przez badanych „miernych” nauczycieli) oraz wynagradzania, zróżnicowanego ze względu na zaangażowanie w pracę i osiągnięcia nauczycieli, a także ilości powierzonych zadań, dodatkowych funkcji. Ponadto należy – już w procesie kształcenia nauczycieli – pomóc im radzić sobie ze stresem, którego mogą doświadczać w codziennej pracy (Diliberti, Schwartz, Grant, 2021). Ponadto, aby uniknąć odpadu szkolnego nauczycieli, powinno się prowadzić profilaktykę wypalenia zawodowego (Lloyd, Sullivan, 2012). Wypalenie zawodowe, a wśród nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie wypalenie przedzawodowe, może prowadzić do rezygnacji z pracy w szkole i poszukiwania zatrudnienia w innych sektorach.

Należy pamiętać, że – zgodnie ze statystykami – w wielu krajach w ciągu pierwszych trzech do pięciu lat pracy z zawodu odchodzi nawet jeden na czterech początkujących nauczycieli (Boyd, et al., 2008; Allen et al., 2017; Burghes et al., 2009, Lynch et al., 2016). To zjawisko nauczycielskiego odpadu z systemu szkolnego jest

niepokojące i wymaga wysiłku wielu podmiotów edukacyjnego dyskursu, by przeciwdziałać temu zjawisku. Jest ono bowiem niekorzystne zarówno dla nauczycieli, jak i ich uczniów, a także negatywne z socjoekonomicznego punktu widzenia (kwestie związane z kształceniem nauczycieli, zastępstwami w szkole, poszukiwaniem wykwalifikowanej kadry w trakcie trwania roku szkolnego).

Limitacje metody i dalsze badania

Zastosowana przez nas metoda badawcza podobnie jak każda inna, ma swoje ograniczenia i słabe strony. Przede wszystkim, zebrane podczas badania dane nie mogą być generalizowane. W związku z zastosowaniem podejścia idiograficznego wyłonione w narracjach powody odejścia z zawodu, cechy osób wspierających nauczycieli, są właściwe tylko dla kontekstu badań. Warto zatem zaplanować i zrealizować badania w podejściu nomotetycznym, co pozwoli rozpoznać szeroki kontekst zjawiska *drop-out-u* nauczycieli w Polsce. Przede wszystkim należy poznać i opisać powody odejścia nauczycieli z zawodu – inne poza oczywistym, ekonomicznym. Warto również prowadzić badania podłużne, korelując ze sobą motywów wyboru zawodu oraz to, czy nauczyciele pozostaną w zawodzie, czy zdecydują się odejść i dlaczego. Aby uniknąć negatywnych konsekwencji odpływu nauczycieli, takich jak obniżenie poziomu nauczania, trzeba koniecznie znaleźć rozwiązanie systemowe, które nie tylko zatrzyma już pracujących w zawodzie nauczycieli, ale także zachęci kolejnych kandydatów do zawodu do podjęcia studiów na kierunkach nauczycielskich.

Bibliografia

1. Allen R., Burgess S. and Mayo J. (2017). The teacher labour market, teacher turnover and disadvantaged schools: new evidence for England. *Education Economics*, 26 (1), 1–20.
2. Babbie E. (2014). *The practice of social research* (14th ed.). CENGAGE Learning Custom Publishing.
3. Billingsley B.S. (2004). Special education teacher retention and attrition: A critical analysis of the research literature. *Journal of Special Education*, 38(1), 39–55. doi:10.1177/00224669040380010401
4. Borman G.D., & Dowling N.M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. doi:10.3102/0034654308321455.
5. Boyd D., Grossman P., Lankford H., Loeb S., Wyckoff J., & National Bureau of Economic Research, C. (2008). *Who leaves? Teacher attrition and student achievement*. NBER Working Paper No. 14022. National Bureau of Economic Research, (ERIC Document Reproduction Service No. ED501989) Retrieved March 13, 2009, from ERIC database.
6. Burghes D., Howson J., Marenbon J., O'Leary J., Woodhead C. (2009). *Teachers Matter: Recruitment, Employment and Retention at Home and Abroad*. The Report of the Politeia Education Commission (London, Politeia).
7. Chaplain R.P. (2008). Stress and psychological distress among trainee secondary teachers in England. *Educational Psychology*, 28(2), 195–209. doi:10.1080/01443410701491858;
8. Certo J.L., Fox J. (2002). Retaining quality teachers. *High School Journal*, 86(1), 57–75.
9. Clotfelter C., Glennie E., Ladd H., Vigdor J. (2008). Would high salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. *Journal of Public Economics*, 92(5–6), 1352–1370. doi:10.1016/j.jpubeco.2007.07.003

10. Diliberti M.K., Schwartz H.L., Grant D. (2021). *Stress Topped the Reasons Why Public School Teachers Quit, Even Before COVID-19*. Santa Monica, CA: RAND Corporation, 2021. https://www.rand.org/pubs/research_reports/RRA1121-2.html.
11. Denton D.W., Baliram N. S., & Cole, L. (2021). Understanding why math and science teachers quit: Evidence of cognitive errors. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(2), 163–180.
12. Denton D.W., Baliram N.S., & Cole L. (2021). Understanding why math and science teachers quit: Evidence of cognitive errors. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*, 9(2), 163–180. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1166> <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1293192.pdf>
13. Flick U. (2012). *Projektowanie badania jakościowego*. Tłum. P.Tomanek. Warszawa: WN PWN.
14. Gonzales L., Brown M.S., & Slate J.R. (2008). Teachers who left the teaching profession: A qualitative understanding. *The Qualitative Report*, 13(1), 1–11.
15. Gonzales P. (1995). *Factors that influence teacher attrition*. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED389127).
16. Guin K. (2004). Chronic teacher turnover in urban elementary schools. *Education Policy Analysis Archives*, 12(42), 1–25. doi:10.14507/epaa.v12n42.2004
17. Hine C. (2008). Virtual ethnography: Modes, varieties, affordances. W: Fielding, N., Lee, R.M. i Blank, G. (red.), *The SAGE Handbook of Online Research Methods*. Los Angeles – London – New Delhi – Singapore: Sage.
18. Ingersoll R.M., & May H. (2010). *The magnitude, destinations, and determinants of mathematics and science teacher turnover*. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania, Consortium for Policy Research in Education.
19. Ingersoll R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. doi:10.3102/00028312038003499
20. Ingersoll R.M. (2006). Understanding supply and demand among mathematics and science teachers. In J. Rhoton & P. Shane (Eds.), *Teaching Science in the 21st Century* (pp. 197–211).
21. Johnson S.M., & Birkeland S.E. (2003). Pursuing a 'sense of success': New teachers explain their career decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617. doi:10.3102/00028312040003581. <https://doi.org/10.46328/ijemst.1166>
22. Kagan D.M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62(2), 129–169. doi:10.3102/00346543062002129
23. Karsenti T., Collin S. (2013). *Why are New Teachers Leaving the Profession? Results of a Canada-Wide Survey*.
24. Lynch S., Worth J., Bamford S. and Wespieser K. (2016). *Engaging Teachers: NFER analysis of teacher retention* (Slough, NFER).
25. Łukasik J.M. (2013). *Doświadczenie życia codziennego – narracje nauczycielek na przelomie życia*. Wydawnictwo Impuls, Kraków.
26. Łukasik J.M. (2015). Edukacja nauczyciela refleksyjnego przez zdarzenia krytyczne. W: S. Kowal, M. Mądry-Kupiec (red.), *Przygotowanie do wykonywania zawodu nauczyciela: w stronę edukacji spersonalizowanej*. [Będzin] : Wydawnictwo internetowe e-bookowo, s. 43–57.
27. Łukasik J.M. (2021). *Konkursy pamiątkarskie w pedeutologii. Tradycje. Tendencje. Perspektywy Badań*. Wydawnictwo Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków.
28. Łukasik J.M. (2020). Moral space and social capital of "teachers' lounge communities". W: K. Jagielska, A. Mróz, N.G. Pikuła (eds.), *Challenges of Modern Education. Education-Teacher-Learner. International Forum for Education*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń, s. 97–106

29. Łukasik J.M. (2021). Prestiż zawodu nauczyciela w perspektywie kształcenia. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, J.M. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*. Wydawnictwo Impuls, Kraków, s. 251–265.
30. Łukasik J.M. (2020). Zaufanie w miejscu pracy. *Czas Kultury*, nr 1, s. 49–56.
31. Macdonald D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 835–848. doi:10.1016/S0742-051X(99)00031-1
32. Madalińska-Michalak J. (2017). Zjawisko przedwczesnego kończenia nauki i jego ograniczanie [Phenomenon of Early School Leaving and Its Reduction]. *Studia Edukacyjne* nr 43, 2017, Poznań 2017, pp. 81–97. Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. DOI: 10.14746/se.2017.43.5
33. Mercieca B., Kelly N. (2018). Early career teacher peer support through private groups in social media. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 46:1, 61–77, DOI: 10.1080/1359866X.2017.1312282
34. Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.). (2009). *Metody badań jakościowych*. Tłum. K. Podemski. T. 1–2. Warszawa: PWN:
35. Mróz A. (2022). Wspieranie nauczycieli jako kategoria znacząca w dyskursie pedeutologicznym. W: K. Jagielska (red.), *Ważne obszary badawcze w pedagogice*. Scriptum: Kraków.
36. Nafukho F.M, Hairston N. & Brooks K. (2004). Human capital theory: implications for human resource development. *Human Resource Development International*, 7:4, 545–551, DOI: 10.1080/1367886042000299843
37. Organization for Economic Co-operation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*. Paris, France: OECD Publications.
38. Podolsky A., Kini T., Bishop J., & Darling-Hammond L. (2016). *Solving the Teacher Shortage: How to Attract and Retain Excellent Educators*. Palo Alto, CA: Learning Policy Institute.
39. Räsänen K., Pietarinen J., Pyhältö K., Soini T., Väisänen P. (2020). Why leave the teaching profession? A longitudinal approach to the prevalence and persistence of teacher turnover intentions. *Social Psychology of Education*, 23:837–859. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09567-x>
40. Rumberger R.W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Harvard University Press. DOI: 10.4159/harvard.9780674063167
41. Shoho A.R., Martin N.K. (1999). *Alienation Among Alternatively Certified and Traditionally Certified Teachers*, ERS Spectrum, Summer 1999, pp. 27–33.
42. Tye B.B., & O'Brien L. (2002). Why are Experienced Teachers Leaving the Profession? *Phi Delta Kappan*, 84(1), 24–32. <https://doi.org/10.1177/003172170208400108>
43. <https://bip.brpo.gov.pl/pl/content/brakuje-nauczycieli-prawo-do-nauki-zagrozone-rpo-pisze-do-mein-resort-nastapil-wzrost> [dostęp: 25.10.2022]
44. https://archipel.uqam.ca/12263/1/2013_Karsenti%2C%20T%20et%20Collin%2C%20S_Education.pdf

dr hab. Joanna M. ŁUKASIK, prof.

Uniwersytet Rolniczy im. Hugona Kołłątaja w Krakowie

dr Anna MRÓZ, Natalia TWARDOSZ,

dr Katarzyna JAGIELSKA, Jacek MILCZANOWSKI

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie