



UMCS

**UNIWERSYTET MARII CURIE-SKŁODOWSKIEJ
W LUBLINIE**

Wydział Pedagogiki i Psychologii

Kierunek: **Pedagogika**

Sławomira Laskowska

**Podmiotowe korelaty postaw nauczycieli
wobec doskonalenia zawodowego**

ROZPRAWA DOKTORSKA

napisana w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki

pod kierunkiem

dr hab. Joanny Wierzejskiej

promotor pomocniczy
dr Grzegorz Sanecki

LUBLIN 2023

Spis treści

Streszczenie i słowa kluczowe w języku polskim	3
Streszczenie i słowa kluczowe w języku angielskim	5
Wstęp	7
Rozdział I. Charakterystyka pracy zawodowej nauczyciela	12
1. Zawód nauczyciela- analiza pojęcia	12
2. Osobowość nauczyciela.....	19
3. Kompetencje zawodowe nauczyciela.....	29
4. Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych	39
5. Rozwój i doskonalenie zawodowe nauczycieli	44
Rozdział II. Teoretyczne podstawy kształtowania postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego	49
1. Postawy – analiza pojęcia.....	49
2. Struktura i cechy postaw.....	52
3. Operacjonalizacja pojęcia „postawy wobec doskonalenia zawodowego”	57
4. Mechanizm kształtowania postaw	59
5. Możliwości zmiany postaw	64
Rozdział III. Podmiotowe uwarunkowania postaw	71
1. Samoocena.....	71
2. Otwartość na nowe doświadczenia.....	80
3. Motywacja osiągnięć zawodowych	86
4. Nadzieja na sukces.....	97
Rozdział IV. Metodologiczne podstawy badań własnych.....	105
1. Przedmiot i cel badań	105
2. Problemy badawcze i hipotezy robocze	105
3. Metody, techniki i narzędzia badawcze.....	110
4. Teren i organizacja badań.....	112
5. Charakterystyka osób badanych	113
Rozdział V. Postawy badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego	116
1. Przekonania badanych nauczycieli dotyczące doskonalenia zawodowego.....	116
2. Zadowolenie badanych nauczycieli z możliwości doskonalenia zawodowego	125

3. Zaangażowanie badanych nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego	132
4. Typy postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego	136
Rozdział VI. Podmiotowe korelaty analizowanych postaw badanych nauczycieli	140
1. Samoocena badanych nauczycieli	140
2. Otwartość na doświadczenia badanych nauczycieli.....	144
3. Motywacja osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli	148
4. Nadzieja na sukces badanych nauczycieli.....	159
Rozdział VIII. Zależności między postawami wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich podmiotowymi korelatami – weryfikacja hipotez roboczych	166
1. Postawy wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich samoocena	166
2. Postawy wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich otwartość na doświadczenia.....	168
3. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli a ich motywacja osiągnięć zawodowych	171
4. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich nadzieja na sukces.....	181
Podsumowanie	186
Bibliografia.....	197
Spis tabel i rysunków	218
Aneks.....	221

Streszczenie i słowa kluczowe w języku polskim

Dynamiczne przemiany w życiu społecznym powodują stałą potrzebę doskonalenia zawodowego. Dotyczy to szczególnie zawodów, w których wysokie kompetencje, kreatywne postawy i innowacyjne działania są kluczem do sukcesu. Do zawodów tych należy profesja nauczycielska. Biorąc pod uwagę znaczenie stałego wzbogacania wiedzy i umiejętności zawodowych nauczycieli dla ich rozwoju zawodowego i jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej przedmiotem mojej pracy uczyniłam postawy wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich i szkół podstawowych. Problematykę tę rozpatrywałam w kontekście wybranych podmiotowych korelatów: samooceny, otwartości na nowe doświadczenia, motywacji osiągnięć zawodowych i nadziei na sukces. Wnioski z niniejszych badań mogą wzbogacić wiedzę zarówno z zakresu andragogiki, jak i pedeutologii oraz stać się użyteczne do praktyki edukacyjnej.

Praca składa się z siedmiu rozdziałów. Rozdział pierwszy poświęcony jest charakterystyce pracy zawodowej nauczyciela. Dokonano w nim analizy pojęcia zawodu nauczyciela, przedstawiono sylwetkę osobowościową oraz kompetencje współczesnego nauczyciela. Zwrócono również uwagę na wyzwania edukacyjno-wychowawcze stojące przed przedstawicielem tej profesji, a także opisano proces rozwoju i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

W rozdziale drugim poruszono zagadnienia dotyczące teoretycznych podstaw kształtowania postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Dokonano na podstawie literatury przedmiotu analizy pojęcia postawy, opisano strukturę oraz cechy postaw. Opracowano również definicję operacyjną „postaw wobec doskonalenia zawodowego”. Ponadto wskazano na mechanizmy kształtowania się postaw i możliwości ich zmiany.

Rozdział trzeci został poświęcony podmiotowym uwarunkowaniom postaw wobec doskonalenia zawodowego. Scharakteryzowano w nim ujęte w badaniach zmienne: samoocenę, otwartość na nowe doświadczenia, motywację osiągnięć zawodowych oraz nadzieję na sukces.

W rozdziale czwartym omówiono założenia metodologiczne przyjęte w badaniach własnych oraz sprecyzowano przedmiot, cel badań, problemy badawcze, hipotezy i zmienne. Znalazł się w nim opis metody, techniki i narzędzi służących zebraniu materiału

empirycznego. Przedstawiono charakterystykę badanej zbiorowości pod kątem cech społeczno-demograficznych. Zaprezentowano zastosowane w pracy analizy statystyczne.

Rozdział piąty rozpoczynający empiryczną część pracy zawiera charakterystykę postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Opisano w nim przekonania dotyczące doskonalenia zawodowego, zadowolenie z możliwości korzystania z tego aspektu funkcjonowania zawodowego oraz zaangażowanie się respondentów w zakresie własnego doskonalenia warsztatu nauczyciela. Ostatnia część tego rozdziału prezentuje typy postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego.

W rozdziale szóstym scharakteryzowano podmiotowe uwarunkowania postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli, którzy wzięli udział w badaniach: samoocenę, otwartość na doświadczenia, motywację osiągnąć oraz nadzieję na sukces.

Ostatni, siódmy rozdział zawiera analizę korelacji typów postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego z przyjętymi w założeniach czynnikami podmiotowymi. Dokonano również weryfikacji przyjętych hipotez roboczych.

W zakończeniu podsumowano i zinterpretowano otrzymane wyniki badań własnych. Sformułowano i zaproponowano wnioski praktyczne, które znajdują swoje zastosowanie w edukacji: kształceniu i doksztalcaniu nauczycieli. Zaprezentowany stan i uwarunkowania postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych respondentów odnajduje swój wymiar nie tylko poznawczy, ale przede wszystkim praktyczny. Uzyskana wiedza może stanowić ważny aspekt pomocny w przygotowywaniu przyszłych kadr nauczycielskich oraz organizacji struktury i procesu systemu doskonalenia nauczycieli w Polsce.

Praca została zaopatrzona w bibliografię, spis tabel i rysunków. W Aneksie zamieszczono narzędzia badawcze zastosowane w badaniach.

słowa kluczowe: *nauczyciel, doskonalenie zawodowe, postawy wobec doskonalenia zawodowego, samoocena, otwartość na nowe doświadczenia, motywacja osiągnąć zawodowych, nadzieja na sukces*

Streszczenie i słowa kluczowe w języku angielskim

Dynamic transformations in social life cause a constant need for professional development. This is especially true for professions in which high competence, creative attitudes and innovative actions are the key to success. These professions involve, for instance, a teaching profession. Taking into account the importance of the constant enrichment of teachers' knowledge and professional skills for their professional development and the quality of their teaching and educational work, I have chosen as the subject of my paper the attitudes towards professional development of secondary and elementary school teachers. I have considered this issue in the context of the selected subjective correlates: self-evaluation, openness to new experiences, motivation for professional achievement and hope for success. The conclusions of this research can enrich the knowledge of both andragogy and pedeutology and become useful for educational practice.

The paper consists of seven chapters. Chapter One is devoted to the characteristics of the teacher's professional work. It analyses the concept of the teaching profession, presents the personality profile and competencies of the modern teacher. Attention has been also paid to the teaching and educational challenges facing the representative of this profession, and the process of development and professional training of teachers has been described.

Chapter Two deals with issues concerning the theoretical foundations of the formation of teachers' attitudes towards professional development activities. On the basis of the literature, an analysis of the concept of attitude has been carried out and the structure and characteristics of attitudes have been described. An operational definition of "attitudes toward professional development" has been also developed. In addition, the mechanisms for the formation of attitudes and the possibility of changing them have been pointed out.

Chapter Three is devoted to the subjective determinants of attitudes towards professional development. It characterizes the variables included in the research: self-evaluation, openness to new experiences, motivation for professional achievement and hope for success.

Chapter Four discusses the methodological assumptions made in own research and specifies the object, purpose of the research, research problems, hypotheses and variables. It includes a description of the method, technique and tools used to collect empirical material. It provides characteristics of the surveyed population in terms of the socio-demographic aspects. The statistical analyses used in the research have been presented.

Chapter Five starting the empirical part of the work contains the characteristics of the attitudes of the surveyed teachers towards professional development. It describes opinions on professional development activities, satisfaction with the opportunity to benefit from this aspect of professional functioning, and the respondents' involvement in their own development of the teacher's skills. The last part of this chapter presents the types of attitudes of the surveyed teachers toward professional development activities.

Chapter Six characterizes the subjective determinants of the attitudes toward professional development of the teachers who participated in the surveys: self-evaluation, openness to experience, achievement motivation and hope for success.

The final Chapter analyses the correlation of the types of teachers' attitudes toward professional development with the assumed subjective factors. Verification of the adopted working hypotheses have been also carried out.

The conclusion summarizes and interprets the obtained results of own research. Some practical conclusions have been formulated and proposed which can be applied in education: training and professional development of teachers. The presented state and conditions of attitudes towards professional development of the respondents surveyed has not only cognitive but above all practical dimension. The knowledge obtained can be an important aspect to help prepare future teaching staff and organize the structure and process of the system of professional development activities in Poland.

The paper is accompanied by a bibliography, a list of tables and figures. The Annex includes the research tools used in the research.

Keywords: *teacher, professional development, attitudes toward professional development, self-evaluation, openness to new experiences, motivation for professional achievement, hope for success*

Wstęp

Dynamiczne przemiany w życiu społecznym powodują stałą potrzebę doskonalenia zawodowego. Dotyczy to szczególnie zawodów, w których wysokie kompetencje, kreatywne postawy i innowacyjne działania są kluczem do sukcesu. Do zawodów tych należy profesja nauczycielska. Stawia się bowiem wysokie wymagania przed współczesnym nauczycielem. Dotyczą one nie tylko wysokich walorów społeczno-moralnych, intelektualnych, ale także bogatej wiedzy merytorycznej, kompetencji dydaktyczno-wychowawczych i twórczych postaw. Oczekuje się od nauczyciela, że będzie cechować go „(...) wiele przymiotów, jak: inteligencja, błyskotliwość, twórcze myślenie, pomysłowość, innowacyjność i odwaga w działaniu. W stosunku do powierzonych zadań ma być: aktywny, pracowity, odpowiedzialny, sumienny, skromny, rzetelny, systematyczny, rzeczowy i pilny. Natomiast wobec uczniów: sprawiedliwy, wymagający i jednocześnie pomocny, empatyczny, przyjazny, wyrozumiały, tolerancyjny, cierpliwy, życzliwy i otwarty. Nauczyciel powinien też być: dynamiczny, samosterowny, dobrze zorganizowany, mający aspiracje i powołanie do zawodu, autentyczny, otwarty na zmiany, rzeczowy, praktyczny, pełen godności, zainteresowany kulturą i nowoczesny oraz posiadać satysfakcjonujące poczucie wartości, co pozwoli mu być osobą autentyczną” (za: Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015, s.7).

Aby sprostać tym wysokim oczekiwaniom społecznym nauczyciel powinien zdobyć niezbędną wiedzę i umiejętności w procesie przygotowania zawodowego, mieć ukształtowane w toku edukacji akademickiej pożądane walory osobowościowe oraz stale dążyć do własnego rozwoju w toku pracy, angażując się w różne formy doskonalenia zawodowego. Zmienia się nasze życie społeczne oraz polska szkoła w związku z ciągle wprowadzanymi zmianami programowo-organizacyjnymi. Zachodzi więc potrzeba pogłębiania przez nauczyciela wiedzy specjalistycznej i kompetencji dydaktycznych oraz społeczno-wychowawczych. Doświadcza on ciągłych zmian przepisów i uregulowań prawnych, których znajomość jest niezbędna do realizacji powierzonych mu zadań. Status społeczny i materialny tego zawodu nie napawa optymizmem. Mimo często niekorzystnej sytuacji i dużego obciążenia obowiązkami nauczyciel musi stawać się aktywnym podmiotem zmian systemowych oraz kreatorem rzeczywistości edukacyjnej w swoim środowisku. Aby tak się stało niezbędna jest jego aktywność w zakresie doskonalenia zawodowego. W sposób kompetentny będzie wówczas mógł funkcjonować zawodowo, efektywnie realizować powierzone mu zadania oraz czerpać satysfakcję z pracy.

Nabywane nowe kwalifikacje formalne i związane z nimi umiejętności stanowić będą podstawę rozwoju obejmującego także awans zawodowy

Problematyka ta wymaga stałego monitorowania. Badania dotyczące nauczycieli odnoszą do różnych aspektów ich funkcjonowania zawodowego. Między innymi: modelu współczesnego nauczyciela (Kujawska, 2013; Gajdzica 2013), kształcenia zawodowego i roli nauczyciela we współczesnej edukacji (Dudak, Klimkowska, Różański, 2012; Kamińska, Oleśniewicz, 2015), etyki i profesjonalizmu w tym zawodzie (Michalak, 2010; Madalińska-Michalak, 2021), oczekiwań zawodowych (Taradejna, 2013), skuteczności w edukacji szkolnej (Pankowska, Sokołowska-Dzioba, 2015), poczucia odpowiedzialności zawodowej (Michalak, 2003), odczuwanego stresu i doświadczanego wypalenia zawodowego (Tucholska, 2009; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg, 2013), asertywności (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015) czy możliwości rozwoju w szkolnym środowisku pracy (Bera, 2021).

Biorąc pod uwagę znaczenie stałego wzbogacania wiedzy i umiejętności zawodowych nauczycieli dla ich rozwoju zawodowego i jakości pracy dydaktyczno-wychowawczej przedmiotem mojej pracy uczyniłam postawy wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich i szkół podstawowych. Problematykę tę rozpatrywałam w kontekście wybranych podmiotowych korelatów: samooceny, otwartości na nowe doświadczenia, motywacji osiągnięć zawodowych i nadziei na sukces. Wnioski z niniejszych badań - w moim przekonaniu – mogą wzbogacić wiedzę zarówno z zakresu andragogiki, jak i pedeutologii oraz stać się użyteczne do praktyki edukacyjnej.

Praca ma charakter empiryczny i sytuuje się w paradygmacie badań ilościowych. Składa się ze wstępu, siedmiu rozdziałów, podsumowania, bibliografii i załączników.

W rozdziale pierwszym dokonałam przeglądu literatury i scharakteryzowałam pracę zawodową nauczyciela. Dokonałam analizy tego zawodu przywołując konstatacje między innymi B. Śliwerskiego i Z. Kwiecińskiego (2006), W. Okonia (1991), Kwiatkowskiej (2008), Kupisiewicza (1994), Lewowickiego (2007) czy Konarzewskiego (1998), próbując odpowiedzieć na ile praca nauczyciela jest typowym zawodem a na ile powołaniem, ze względu na doniosłą misję społeczną - edukacji młodego pokolenia. Mając świadomość znaczenia cech osobowości nauczyciela dla efektywności jego funkcjonowania zawodowego przedstawiłam w ujęciu historycznym poglądy dotyczące tej kwestii między innymi: J.W. Dawida, S. Szumana, S. Baleya, Z. Mysłakowskiego, M. Kreutza, M. Grzegorzewskiej oraz w ujęciu współczesnym między innymi: A. Wiłkomirskiej, W. Okonia, J. Madalińskiej-Michalak, A. de Tchorzewskiego czy D.

Pankowskiej. W dalszej części zawarłam analizę kompetencji zawodowych nauczyciela, wskazując na różnicę dwóch pojęć: kwalifikacje a kompetencje. Okazuje się, że w ostatnich latach mamy do czynienia niekiedy z odmienną typologią istotnych dla pracy zawodowej nauczyciela wymagań profesjonalnych oraz podkreślaniami różnych aspektów jego pracy. Są one jak zauważa D. Pankowska (2016) wynikiem wielu orientacji teoretycznych w sferze edukacji oraz reakcji na zmiany we współczesnym świecie. Ważnym dopełnieniem tych treści jest ukazanie współczesnych wyzwań przed jakimi stoi nauczyciel w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społeczno-kulturowej, a także jego rola i znaczenie permanentnej edukacji zawodowej. Doskonalenie profesjonalne nauczycieli stanowi bowiem podstawę wzbogacania jego zasobów osobistych, rozwoju i jakości prowadzonej działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej.

Rozdział drugi poświęcony został przedstawieniu teoretycznych podstaw kształtowania postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Zdefiniowałam postawy i dokonałam analizy tego pojęcia przywołując różne teorie i koncepcje w tym zakresie. Przyjęłam za podstawę moich badań empirycznych strukturalną koncepcję postaw S. Nowaka (1973). Scharakteryzowałam, z godnie z tym podejściem badawczym, trzy komponenty postaw: poznawczy, emocjonalno-oceniający i behawioralny. Znalazły się tu także najczęściej dokonywane klasyfikacje postaw uwzględniających wartość poszczególnych jej komponentów. Na tej podstawie dokonałam operacjonalizacji pojęcia „postawy wobec doskonalenia zawodowego” nauczycieli i określiłam poszczególne ich komponenty. Kolejne analizy ujmują mechanizm kształtowania postaw oraz możliwości ich zmiany. Szczególnie podkreśliłam znaczenie zmiany postaw poprzez zmiany w sferze poznawczej, jako najważniejszej przesłanki wyjaśniającej zmianę postaw. Czyli przekształceń zespołu przekonań na temat doskonalenia zawodowego nauczycieli, jego organizacji i poziomu merytorycznego oraz możliwości własnego wzbogacania przez pedagogów wiedzy i umiejętności w różnych formach doskonalenia profesjonalnego.

Z kolei rozdział trzeci stanowi przegląd literatury dotyczącej wybranych podmiotowych korelatów badanych postaw. W pierwszej kolejności zdefiniowałam samoocenę jako postawę wobec samego siebie oraz określiłam jej rodzaje. Opisałam otwartość na nowe doświadczenia oraz motywację osiągnięć zawodowych, stanowiącą istotny stymulator dążenia do rywalizacji ze „standardami doskonałości”, a także nadzieję na sukces wyrażającą się siłą woli i umiejętnością znajdowania rozwiązań. W prowadzonych analizach uwzględniono czynniki demograficzno-społeczne jako zmienne niezależne pośredniczące.

Metodologiczne podstawy badań własnych omówiłam w kolejnym rozdziale. Określiłam przedmiot i cel badań oraz postawiłam problemy (pytania) badawcze, a także sformułowałam hipotezy robocze w odniesieniu do pytań dotyczących zależności między badanymi zmiennymi, określiłam także ich wskaźniki. Model zależności między badanymi zmiennymi został przedstawiony w formie graficznej. Opisałam zastosowaną metodę oraz techniki i narzędzia badawcze: Autorski Kwestionariusz Ankiety (AKA) do pomiaru postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli, Skalę Samooceny Rosenberga pozwalającą ocenić ogólny poziom samooceny nauczycieli, Skalę Otwartości na Doświadczenia, stanowiącą jedną z pięciu skal Testu NEO FFI, Kwestionariusz do Badania Motywacji Osiągnięć, Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Ponadto przedstawiono zastosowane w badaniach elementy statystyki opisowej i statystyki korelacyjnej. Dla cech jakościowych do wykrycia zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi zastosowano test Chi kwadrat. Sprawdzenie normalności rozkładu zmiennych w badanych grupach służył test normalności Shapiro-Wilka. Do porównania trzech typów postaw wykorzystano test nieparametryczny Kruskala-Wallisa. Do zweryfikowania zależności między badanymi zmiennymi stosowano także test r-Persona i R-Spermeana.

Rozdział piąty poświęcony jest diagnozie postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego jako istotnego aspektu ich rozwoju i funkcjonowania zawodowego. Zgodnie z przyjętymi założeniami teoretyczno-metodologicznymi określiłam interesujące mnie postawy nauczycieli na podstawie ich przekonań dotyczących doskonalenia zawodowego, odczuwanego zadowolenia z możliwości doskonalenia profesjonalnego oraz przejawianego zaangażowanie w tym zakresie. Kolejno więc analizowałam poszczególne komponenty tych postaw i na podstawie uzyskanych danych dokonałam ich typologizacji uznając, iż jest to najbardziej adekwatny sposób klasyfikacji cech. W prowadzonych analizach uwzględniono jako zmienne niezależne pośredniczące- czynniki demograficzno-społeczne.

W rozdziale szóstym zostały scharakteryzowane podmiotowe korelaty badanych postaw. W pierwszej kolejności określiłam ogólny wskaźnik samooceny badanych nauczycieli na skali stenowej, a następnie jej poziom. Podobnie opisana została otwartość na nowe doświadczenia. Natomiast w przypadku motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli ustaliłam ogólny poziom tej zmiennej, strukturę poszczególnych zmiennych szczegółowych opisujących motywację osiągnięć oraz ich poziom. Ostatnią analizowaną zmienną jest nadzieja na sukces. Tu również zdiagnozowany został ogólny

poziom tej zmiennej, opisane i scharakteryzowane zostały jej komponenty: siła woli i umiejętność znajdowania rozwiązań. W prowadzonych analizach uwzględnione były zmienne niezależne pośredniczące.

Ostatni rozdział pracy stanowi weryfikację postawionych hipotez roboczych dotyczących zależności postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli (zmiennej zależnej) od wybranych podmiotowych korelatów obejmujących: samoocenę, otwartość na nowe doświadczenie, motywację osiągnięć zawodowych i nadzieję na sukces (zmienne niezależne). Przeprowadzone analizy pozwoliły rozwiązać główny problem badawczy i zweryfikować ogólną hipotezę roboczą, a także rozwiązać problemy szczegółowe dotyczące zależności między badanymi zmiennymi i zweryfikować odpowiadające im szczegółowe założenia hipotetyczne. W tym celu wykorzystane zostały testy statystyczne adekwatne do zastosowanych skal pomiarowych.

Całość dysertacji zwieńczona została podsumowaniem zawierającym uogólnienia i konkluzje z badań, a także użyteczne rekomendacje. Ponadto w pracy zawarto bibliografię, spis tabel i rysunków oraz aneks zawierający zastosowane narzędzie badawcze.

Rozdział I.

Charakterystyka pracy zawodowej nauczyciela

1. Zawód nauczyciela- analiza pojęcia

Pojęcie zawodu, jak wyjaśnia Tadeusz Tomaszewski, „oznacza jednostkę z zakresu struktury społecznej. Ma ona podstawowe znaczenie przy omawianiu takich problemów, jak problemy polityki zatrudnienia, organizacji zakładu pracy, polityki płac, a także organizacji szkolnictwa i innych. Jest rzeczą zrozumiałą – pisze autor – że definicje tego pojęcia są sformułowane głównie przez socjologów, którzy udowadniają głównie rolę, jakie różne zawody spełniają w życiu społecznym oraz wymagania, jakie społeczeństwo stawia ludziom wykonującym dany zawód, takie jak: wykształcenie, wiek, płeć, staż zawodowy itp.” (Tomaszewski, 1975, s. 3). W ujęciu pedagogicznym „zawód to wykonywanie czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny” (Nowacki, 1999, s. 480).

W społecznym podziale pracy wyodrębniły się poszczególne zawody - ze względu na treść pracy oraz wymagane przygotowanie zawodowe. Do najstarszych zawodów zalicza się zawód nauczyciela. Przez wieki zadania, wykształcenie i praca nauczyciela zmieniały się w sposób znaczący. Początkowo - co zostało do dziś - nauczyciel nie był tylko wykładowcą, ale mistrzem, który brał do siebie ucznia, żeby ten, obserwując, porównując i dyskutując z mistrzem, osiągnął biegłość w jakiejś dziedzinie. Obecnie ten typ aktywności polega na konsultacjach, a system oświaty znacznie sformalizował wymagania, obowiązki, zadania i funkcje nauczyciela (Hebda i in. 2004).

Znaczenie zawodu nauczyciela zmieniało się na przestrzeni wieków. Zawsze jednak zasadniczą funkcją było uspołecznienie wychowanków i przekazywanie im dziedzictwa kulturowego, tak aby byli oni przygotowani do funkcjonowania w społeczeństwie (Gutkowska-Wyrzykowska i in. 2016, s. 173). Początkowo łączono je ze starszyzną rodową, później kapłanami, guwernerami, a przez ostatnie wieki z profesjonalnymi nauczycielami. Jak pisał już John Dewey „każdy nauczyciel powinien

uświadomić sobie dostojność swojego powołania, powinien czuć się sługą społecznym, wyznaczonym do utrzymania porządku społecznego i przyczynienia się do właściwego postępu społecznego” (Dewey, 2012, s. 30).

Wraz z rozszerzaniem zadań zawodowych zmieniały się wymagania dotyczące ich wykształcenia. Początkowo wystarczyło, aby nauczyciel poznał to, czego nauczał. Do nauczania wystarczała znajomość treści, które były przedmiotem nauczania, a umiejętność przekazu wiedzy traktowano jako sztukę, będąca bardziej darem niż rezultatem wyuczenia. Wraz z rozwojem wiedzy, postępowaniem w technologii i rozwojem kultury, wymagania wobec nauczycieli rosły. Poza przekazywaniem wiedzy zaczęto wymagać od nauczycieli spełniania wobec dziecka nie tylko funkcji poznawczych, sprawnościowych czy opiekuńczych, ale także egzystencjalnych. Oto nauczyciel musi uczyć jak żyć, jak radzić sobie z problemami, jak samemu się uczyć i dokonywać rezultatów swojej pracy. Gdy edukacja stała się masowa, nauczyciel musiał uzyskać przygotowanie z zakresu metod nauczania, a zbiegiem lat wiedzę psychologiczną o dziecku, podstawach jego rozwoju, mechanizmach i prawidłowościach nauczania i wychowania (Kwiatkowska, 2008, s. 25; 45-46). W związku z tym następuje ewolucja definicji zawodu nauczyciela, który określany jest jako „odpowiednio przygotowany specjalista do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (nauczającej) w instytucjach oświatowo-wychowawczych” (Wołoszyn, 1993, s. 439). Z kolei Wincenty Okoń określa nauczyciela, jako „kogoś, kto uczy innych, przekazuje im wiadomości, bądź naucza kogoś, jak ma żyć (Okoń, 1991, s.266). Według Tadeusza Malinowskiego „zawód nauczycielski jest zawodem praktyczno-teoretycznym, który można opanować ucząc się, tj. przyswajając określoną wiedzę i zdobywając odpowiednie umiejętności. W pewnych zakresach pracy pedagogicznej zawód ten jest również sztuką, w której indywidualne właściwości nauczyciela i jego osobisty kunszt oddziaływania pedagogicznego ma niezmiernie istotne znaczenie” (Malinowski, 1998, s. 327). Bogusław Śliwerski mówi o nauczycielu „jako osobie, której profesjonalna działalność obejmuje przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw i umiejętności, sprecyzowanych w programach kształcenia. Jest on jednym z podstawowych czynników procesu kształcenia, jako profesjonalnie wykwalifikowany pracownik pedagogiczny, współodpowiedzialny za przygotowanie, organizację i wyniki tego procesu” (Śliwerski, 2006, s. 295).

Obecnie pojęcie „zawód nauczyciela” określa więc ogół osób zatrudnionych w placówkach oświatowo-wychowawczych i opiekuńczych, wykonujących czynności

nauczania, wychowania, opieki oraz inne. Nauczycielem jest więc osoba, która posiada kwalifikacje do nauczania i wychowania, dzieci, młodzieży i dorosłych. Nauczyciel kształci, wychowuje i wspomaga rozwój znajdujących się pod jego opieką osób. Efekt jego pracy jest uzależniony od uczniów, systemu edukacji, ale przede wszystkim od niego samego (Okoń, 1998, s. 761).

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) uznaje, że „nauczycielami są osoby których profesjonalna działalność obejmuje przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw umiejętności, które są sprecyzowane w formalnych programach kształcenia dla uczniów i studentów określonych instytucji edukacyjnych. Kategoria „nauczyciel dotyczy jedynie pracowników, którzy prowadzą bezpośrednie kształcenie uczniów (Śliwerski, 2006, s. 295). Tak więc nauczyciel to odpowiednio przygotowany specjalista do pracy dydaktyczno-wychowawczej w instytucjach oświatowo-publicznych i niepublicznych (Milerski i in., 2000, s. 131). Poza „wyuczalnością” zawodu nauczyciela istnieje opinia, że zawód nauczyciela należy do „posłanniczych”, wymagających wrodzonych predyspozycji. Niewątpliwie tacy nauczyciele istnieją – potocznie nazywa się ich „nauczycielami z powołania” – gdyby jednak tylko oni pracowali w szkole, wówczas nie byłaby ona ogólnodostępną instytucją powszechną na swoich niższych szczeblach, a na wyższych masową. Przeczy temu edukacyjna praktyka. Zatem najczęściej przyjmuje się tezę, że zawodu nauczycielskiego można się nauczyć i z powodzeniem go wykonywać. Choć nie wszystkim, którzy się tego podejmują udaje się to w równym stopniu, a niektórym nie udaje się w ogóle (Kupisiewicz, 1994).

Pełnienie tego zawodu nie należy do łatwych. Do obowiązków nauczyciela należy przede wszystkim wspieranie ucznia w rozwoju, zapewnienie mu do tego odpowiednich warunków - przy czym musi brać pod uwagę jedno możliwości i uwarunkowania środowiskowe. Mówiąc o zawodzie nauczyciela należy wskazać na jego podstawowe funkcje do spełnienia w procesie edukacji: funkcję edukacyjną, wychowawczą, opiekuńczą, środowiskową, badawczą i ukierunkowania życiowego młodzieży. W każdej z tych funkcji zawierają się określone zadania i czynności, które powinien on wykonywać (Szempruch, 2001, s. 107).

Powszechnie dostrzega się, że zawód nauczyciela jest trudny i odpowiedzialny, mający spełnić wiele ważnych, wspomnianych tu funkcji. Często podkreśla się również, że

praca nauczycielska wymaga samodzielności, inwencji i tworzenia własnych metod postępowania. Działalność zawodową nauczyciela określa się więc mianem sztuki, co eksponować ma ów kreatywny charakter poczynąń (Lewowicki, 2007, s. 57).

Praca nauczyciela obejmuje wszystkie sfery funkcjonowania w systemie edukacji. Obok przekazywania wiedzy doświadczenia, nauczyciel ma obowiązek pobudzać do aktywności sił twórczych, wzmacniać zdolności uczniów, rozwijać i wzbogacać ich system aksjologiczny, kształtować postawy, charakter, rozwijać zainteresowania, a także ma pomagać w tworzeniu planów zawodowych i życiowych (Kirenko i in. 2011, s. 7-8). Anna Wiłkomirska wymienia listę zadań edukacyjnych stanowiących podstawę podniesienia jakości edukacji na wszystkich etapach kształcenia: a) przygotowanie uczniów do odpowiedzi na wyzwania współczesnego świata, w tym zwłaszcza sprostania wymaganiom społeczeństwa informacyjnego i gospodarki opartej na wiedzy; b) umiejętności łączenia wiedzy ogólnej i zawodowej w programach kształcenia; c) stale ulepszanie i podwyższanie poziomu standardu wymagań, w tym zwłaszcza wymagań egzaminacyjnych; d) wspomaganie uczniów, aby uczyli się przez całe życie, poczynając od wczesnej edukacji oraz zapewnienie drożności i spójności między nimi; e) tworzenie warunków do coraz lepszej współpracy między nauczycielami i rodzicami (Wiłkomirska, 2005, s. 17).

W codziennej praktyce nauczyciel przekazuje wiedzę, ocenia zachowanie swoich podopiecznych, wskazuje normy moralne i zachowania społecznie pożyteczne, wyjaśnia negatywne zjawiska, jest źródłem oświecenia, ingeruje w proces poznania pozaszkolnego, wartościuje i selekcjonuje zdobyte informacje, organizuje proces poznania w czasie lekcji, wyznacza uczniom do wykonania w domu określone prace i je sprawdza, stwarza warunki do rozwoju zainteresowań uczniów, a także podejmuje różnego rodzaju działania w celu kształtowania środowiska wychowawczego. Stąd, jak się uważa dość powszechnie, nauczyciel powinien czuć jednak powołanie do tego zawodu, gdyż każdy uczeń i rodzic chce postrzegać nauczyciela, nie tylko jako osobę, która naucza, ale i kogoś, kto będzie rozwijał sferę poznawczą i wszelkie możliwości intelektualne, będzie pomagał w rozwoju sfery emocjonalnej, pomagał w dorastaniu do własnych celów, będzie starał się wzmocnić u ucznia umiejętności radzenia sobie w różnych sytuacjach. Dlatego tak niezbędne jest poczucie powołania do tej profesji, bo sama wiedza i umiejętności, bez pełnego zaangażowania są niewystarczające by sprostać wciąż rosnącym oczekiwaniom społecznym wobec tego zawodu. Nauczyciel – jak zauważa Janowska – musi odznaczać się umiejętnością słuchania, właściwego przekazywania informacji zwrotnych, chęcią

udzielania pomocy. Taki nauczyciel powinien być przede wszystkim autentycznym w tym co robi i otwartym, budującym silne poczucie zaufania do niego jego podopiecznych (por. Janowska, 1998, s. 87-89).

W opinii społecznej zawód nauczyciela określa się mianem swoistego, gdyż nadaje mu się znaczenie „(...) misji, sztuki czy też powołania. Jest zawodem wymagającym szczególnych predyspozycji osobowych. (...) w charakter pracy nauczyciela wpisane jest, że wnosi on do niej nie tylko wiedzę zdobytą w trakcie kształcenia, ale też, a może przede wszystkim, własną osobę, wraz z określonym sposobem rozumienia, uwarunkowany jego biografią”. Zawód ten cechuje „świadomość służby społecznej, wyjątkowe powołanie, w tym także stanie na straży obowiązujących systemów normatywnych. Od nauczycieli wymaga się nie tylko wysokich kwalifikacji zawodowych, ale również odpowiednich postaw (...) decydującą rolę odgrywa czynnik osobowy (Rudnicki i in. 2008, s.30; 37; 49).

Według Ewy Sokołowskiej, aby być skutecznym nauczycielem należy traktować ten zawód jako coś więcej niż zwykłą profesję, dostrzegać w nim misję społeczną, rodzaj powołania. Autorka podkreśla, że „daje on niesamowitą szansę, by pracować z kimś kto zmieni się i po prostu wydorosłeje”. Trudy zawodu nauczycielskiego często procentują w przyszłości. Pedagoga uznać można za osobę wypełniającą liczne zadania względem wychowanków. Przede wszystkim pełni funkcję: poznawczą, opiekuńczą i sprawnościową oraz egzystencjalną. Ostatnie z nich odnoszą się do sensu życia, umiejętności samodzielnego uczenia się, radzenia sobie z problemami i oceniania rezultatów swojej działalności (Sokołowska, 2007, s. 5). A zatem „nauczyciel to powołanie, to zdolności wrodzone i wyuczone, to odpowiedni zbiór cech osobowości i temperamentu, to umiejętność poświęcania się dla dobra innych osób, to miłość do dzieci. Praca w zawodzie powinna przynosić nauczycielowi przyjemność i satysfakcję, bez względu na różne okoliczności i sytuacje np. materialną” (Muszkieta, 2001, s. 7).

Podobne przekonanie wyraża Wanda Dróżka wskazując, iż nauczyciel z powołania to ktoś, kto „dąży do mistrzostwa osobistego” i które staje się głównym źródłem jego wewnętrznej motywacji do nieustannego rozwoju praktyki zawodowej oraz samodoskonalenia się. Często od edukatora społeczeństwo domaga się kreatywnej, odkrywczej i nowatorskiej pracy, a przy tym rozwiązywania i kierowania odpowiednio rozwojem podopiecznych. Nauczyciel, który nie dokonuje procesu doskonalenia zawodowego, nie wzbogaca swojej wiedzy i umiejętności, nie doskonali warsztatu

dydaktyczno-wychowawczego będzie niezdolny do efektywnego działania, ponieważ nie nadaży za zmianami w życiu społecznym i rozwoju edukacji. Dlatego powinien on patrzeć na swój zawód jak artysta, który spogląda na swoje dzieło i sztukę, podejmuje wiele aktów twórczych, niekonwencjonalnych wychodząc poza ogólnie przyjęte schematy (por. Dróżka, 2017, s.9).

W interesujący sposób misję współczesnego nauczyciela definiuje M. Taraszkiewicz, podkreślając, iż współcześni nauczyciele nie funkcjonują już jako eksperci przedmiotowi, ale stają się „ekspertami od nauczania, aktywnymi przewodnikami ucznia, doradcami edukacyjnymi, wykorzystującymi potencjał ucznia dla realizacji jego kariery edukacyjnej, w pełni akceptują fakt, że każdy człowiek jest inny i ma prawo do wyboru własnej drogi życiowej”. Nauczyciel nie tylko naucza, ale przede wszystkim pomaga uczniom odnaleźć w sobie to, co najlepsze (Taraszkiewicz, 1998, s. 18).

Społeczna doniosłość spełnianych przez nauczyciela zadań czyni z jego profesji szczególną misję społeczną wynikającą z edukacji młodego pokolenia. Decyzja osoby postanawiającej pracować w zawodzie nauczyciela powinna być racjonalna, wynikać z zamiłowania do pracy z dziećmi i młodzieżą, stanowić świadomy i odpowiedzialny wybór własnej ścieżki rozwoju zawodowego. Niezbędne w tym zawodzie stają się predyspozycje osobowościowe, a zwłaszcza kreatywność, cierpliwość, empatia, cierpliwość, umiejętność słuchania swoich uczniów i pokazania im, że są oni dla niego ważni, a także przyjazny i sympatyczny stosunek motywujący do nauki (Ziółkowski, 2016, s. 33-34). Jak kiedyś pisał Janusz Korczak by zasłużyć na miano pedagoga należy „posiadać kryształową moralność, nieograniczoną tolerancję, do pasji posuniętą pracowitość, dążyć do ciągłego uzupełniania swojego wykształcenia i pomagać innym”(za: Szewczuk, 1999, s. 54). W obecnym świecie rozchwiania ładu aksjonormatywnego ten postulat jawi się jako niezbędny warunek efektywnego funkcjonowania zawodowego współczesnego nauczyciela. Zdaniem W. Konarzewskiego „Nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, być sprawiedliwy, ale w każdym znaleźć coś dobrego, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z poświęceniem pracować – doksztalać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką” (Konarzewski, 1998, s. 148).

Każdy więc nauczyciel powinien traktować swoją pracę jako służbę innym (poprzez niesienie pomocy i wsparcia dziecku w jego rozwoju). Powinien z szacunkiem i tolerancją odnosić się do innych, być aktywnym w życiu szkoły oraz autentycznym w swoich działaniach. Ważne jest również, aby zawsze pracował nad własnym rozwojem i ciągle wzbogacał swój pedagogiczny warsztat (Żebrowski, 2007, s. 172). W praktyce jednak te postulaty znajdują różne zastosowanie. Jak pisze Szczęsna „(...) tylko w najstarszym pokoleniu nauczycieli traktowano jako służbę społeczną z szerokim zaangażowaniem w działalność pozaszkolną. W średnim pokoleniu nauczyciele oddalali się od tego wzorca w kierunku autonomii i podmiotowości. Natomiast w najmłodszym pokoleniu nauczycieli zawód postrzegany jest w kategoriach czysto profesjonalnych, bez angażowania się w inne role niż szkolne” (Szczęsna, 2010, s. 32). Okazuje się, iż sytuacja społeczna, polityka oświatowa, permanentne reformy powodują, że dostrzega się wiele niepokojących zjawisk i tendencji dotyczących zawodu nauczyciela. Wskazać tu można: a) brak klarownych modeli kształcenia i doskonalenia nauczycieli; b) brak podmiotowości nauczyciela; c) spadek prestiżu zawodu nauczyciela i pogorszenie się warunków pracy; d) poczucie osamotnienia nauczycieli, atmosfera niepokoju, obaw, zagubienia (Szczęsna, 2010, s.40).

Nauczyciel zmuszony jest więc obecnie do dużej samodzielności, do radzenia sobie w słabo określonych i wciąż zmieniających się sytuacjach - w szkole, w społeczności lokalnej, w systemie oświaty. Jednocześnie oczekuje się od niego aby był twórcą koncepcji pedagogicznych i ich realizatorem, refleksyjnym praktykiem, który potrafi analizować i poprawiać własną pracę, ale na niego nakłada się wiele innych obowiązków zawodowych i społecznych. Dlatego wszystkim tym powinnościom może sprostać tylko lepiej przygotowana edukacja nauczycielska poprzez kształcenie i doksztalcanie zawodowe (Lewowicki, 2007, s. 43). Niech zatem przyświeca ciągle myśl i optymizm Aleksandra Kamińskiego, który stwierdził, że „(...) wśród pracowników tego zawodu – bardziej niż w innych zawodach – dziś i w przyszłości znajdować się będą i lgnąc do tej pracy ludzie, dla których wychowawstwo jest czymś więcej niż zawodem. Ludzie, którzy życie własne zespolą z życiem gromady powierzonych im dzieci, którzy swój czas, myśli, uczucia, nadzieje i sens swojego życia odnajdą w pracy pedagogicznej. Ceniąc rzeczowy trud dobrze przysposobionych nauczycieli, ceńmy szczególnie tych, którzy z trudem tym zespalają swe życie” (Kamiński, 1959, s. 4).

2. Osobowość nauczyciela

Jak pisze Christopher Day „nauczyciele znajdują się w samym centrum procesu edukacyjnego. Im większe znaczenie przypisujemy edukacji - rozumianej jako przekazywanie elementów kultury, wzmacnianie społecznej spójności i sprawiedliwości oraz kształcenie kadry pracowniczej, tak ważnej we współczesnych, opartych na technologii gospodarkach – tym większą rolę odgrywają nauczyciele, którzy są odpowiedzialni za tę edukację” (Day, 2004, s. 16). Często więc słyszy się o ideale nauczyciela, czyli o człowieku, który powinien mieć określone cechy, posiadać wiedzę profesjonalną, mądrość życiową, odpowiednie podejście do ludzi – szczególnie do dzieci i młodzieży, posiadać określone zdolności, zainteresowania i pasję poznawczą. To idealistyczne, ale społecznie ugruntowane przekonanie sprawia, że od „dobrego” nauczyciela oczekuje się:

- a) aktywności samowychowawczej – czyli planowej i dobrowolnej pracy nad własnym rozwojem i doskonaleniem cech osobowości;
- b) powagi i odpowiedzialności moralnej – czyli postępowania według określonych społecznie zasad i norm;
- c) skuteczności w realizowaniu programu dydaktyczno-wychowawczego;
- d) partnerstwa w relacji z uczniami;
- e) nieustannego samokształcenia i samodoskonalenia się i wzbogacania własnego warsztatu pracy (por. Wiłkomirska, 2002, s. 71).

Tak więc posiadanie przez nauczyciela określonych zasobów osobowościowych umożliwia mu tworzenie warunków sprzyjających rozwojowi uczniów.

Jak się okazuje poglądy na genezę cech charakteryzujących osobowość nauczyciela były różne. Jedni twierdzili, że są to cechy wrodzone, inni dowodzili, że w cechy te można wyposażać nauczyciela w procesie kształcenia. Podstawowymi właściwościami dobrego nauczyciela jest wczuwanie się w psychikę ucznia, optymizm pedagogiczny, pamięć przeżyć i wzruszeń. Maria Grzegorzewska wyróżniła dwa typy osobowości: a) typ osobowości nauczyciela wyzwalającego; b) typ nauczyciela hamującego (Grzegorzewska, 2021).

Nauczyciel wyzwalający oddziałuje na ucznia przez przyjaźń, sympatię, chęć pomocy. Stwarza on klimat pogody, ładu, życzliwości, podczas gdy nauczyciel hamujący

oddziałuje za pomocą rozkazu, przymusu, co wytwarza klimat obcości pomiędzy nauczycielem a uczniem. Być dobrym nauczycielem znaczy racjonalnie kierować zespołem uczniowskim. Im zespół ma większą swobodę, tym mocniej nauczyciel pobudza jego aktywność. I odwrotnie, im bardziej nauczyciel tłumi ucznia, tym niższa jest jego motywacja do działania (por. Kowalski, 2005).

Jan Władysław Dawid w rozprawie „O duszy nauczycielstwa” napisanej w 1912 roku, za istotę nauczycielstwa uznał „miłość dusz ludzkich”, czyli miłość do ludzi, oczywiście przede wszystkim do uczniów. Jest to dar indywidualny, raczej wrodzony. Jego zdaniem dominującą cechą, wywierającą ogromny wpływ na kierunki i efektywność oddziaływania pedagogicznego nauczyciela jest bardzo osobliwy, emocjonalno-intelektualny stosunek do ucznia. Z miłości tej wypływają inne cechy - poczucie odpowiedzialności i obowiązku oraz potrzeba doskonałości. Wiąże się to z refleksją nad celami własnych działań i sposobami ich osiągnięcia. W sferze duchowej istotny jest rozwój moralny prowadzący do odważnej walki o swoje ideały (Dawid, 1962, s. 36). Z jego rozważań wynika, iż o miłości tej świadczy bezinteresowne czynienie czegoś dobrego dla drugiego człowieka, oświecanie go i doskonalenie pod względem duchowym.

Zygmunt Mysłakowski uważał, że kluczową rolę pełni, jako zasób osobowościowy decydujący o skuteczności pracy nauczyciela, jego „talent pedagogiczny”. Talent jest – zdaniem autora – wrodzoną dyspozycją psychofizjologiczną, dzięki której osobnik pewne szczególne typy działalności lub produkcji uprawiać może w sposób bardziej wydajny niż w przypadku zajmowania się czymś innym. Utalentowanie wynika ze specyficznego ukształtowania się dziedzicznych dyspozycji (Mysłakowski, 1962, s. 74). Okazuje się, że podobnie jak talent w ogóle, także i talent pedagogiczny jest dyspozycją wrodzoną, szczególnie sprzyjająca wypełnianiu zadań wychowawczych. Istnieje – jak podkreśla Mysłakowski – wyraźna cecha odróżniająca postępowanie wychowawcze człowieka pedagogicznie uzdolnionego i nieuzdolnionego. Jest to cecha „kontaktowości”, która polega przede wszystkim na łatwości nawiązywania kontaktu i porozumienia, na pewnej współpracy umysłowo-emocjonalnej między nauczycielem a uczniem. Na talent pedagogiczny składają się bowiem następujące cechy: żywotność wyobraźni, łatwość i bogactwo z jakim skojarzenia przebiegać mogą w różnym kierunku, a obrazy ulegać dysocjacji i wchodzić w skład nowych syntez. Obok żywotności wyobraźni i zdolności do obserwacji ruchów ekspresyjnych u innych, w skład uzdolnienia pedagogicznego wchodzi jeszcze szereg składników i cech. Spośród nich można wymienić: dane instynktu (pedagog

powinien posiadać w większym niż przeciętnym stopniu instynkt rodzicielski), dane uczuciowe, dane dotyczące całkowitego nastawienia naszej psychiki indywidualnej (Mysłakowski, 1962, 74-81).

Stefan Szuman polemizując z Mysłakowskim stwierdza, że talent pedagogiczny nie da się sprowadzić do określonych, wrodzonych, specyficznych dyspozycji. Mimo to, nie twierdzi, że talent pedagogiczny nie istnieje, bowiem słusznym jest pogląd utrzymujący, że jedni ludzie są bardziej predysponowani do zawodu nauczyciela niż inni. Szuman próbował nie wymagać od nauczyciela wszelkiej doskonałości, lecz wskazać kilka najistotniejszych cech. Pedagog musi mieć bogatą osobowość (nabytą) i zachowywać własny styl, indywidualne metody, osobiste możliwości, własny język porozumiewania się z wychowankami, a także własny wpływ. Wychowanie nie polega jednak na narzucaniu swoich ideałów, lecz na dążeniu, by „poznać indywidualne ideały osobowości swoich wychowanków” (Szuman, 1962, s. 121). Ludzie predysponowani do zawodu nauczyciela zostają wybitnymi pedagogami na podstawie nie tylko swego wykształcenia i wyrobienia w tym kierunku - pisze Szuman – ale dzięki wrodzonej naturze, która to im ułatwia na tle specjalnej osobowości, która doskonale harmonizuje z funkcjami i celami zawodu nauczycielskiego i wychowawczego. Zagadnienie talentu pedagogicznego można więc sprowadzić do zagadnienia osobowości nauczyciela, z której, o ile jest odpowiednia, utalentowany pedagog, jako z głównego źródła, czerpie możliwość wybitnej działalności w swym zawodzie (Szuman, 1962, s. 105-106).

Jak zauważył Wincenty Okoń przy całej relatywności swego stanowiska Szuman zakłada jednak konieczność występowania dwóch elementów w osobowości „doskonałego nauczyciela”. Pierwszym jest to, co nauczyciel-wychowawca posiada i ma do rozdania, a więc bogactwo jego osobowości, drugim- sposób rozdawania, umiejętność oddziaływania na innych. Bogata osobowość, dojrzały charakter, wielka wiedza i piękna dusza nie stanowią jeszcze talentu, podobnie jak umiejętność oddziaływania, „zdolność agitacyjna” lub „kontaktowość”. Dopiero harmonijne współwystępowanie obydwu elementów warunkuje pełną osobowość nauczyciela (Okoń, 1962, s. 15). Według Okonia jeśli podejmie się wysiłek w celu określenia jakiego nauczyciela uważać należy za doskonałego z punktu widzenia jego wartości osobistej, to można stwierdzić, że pod tym względem najlepszy będzie nauczyciel, który w stopniu wysokim poznał i wcielił w życie wiedzę o świecie oraz podstawowe normy społeczno-moralne i estetyczne, a więc taki, jaki ucieleśnia w swoim życiu ideały dobra, prawdy i piękna. Jakże często można spotkać

„nauczycieli”, to przede wszystkim razi nas u nich elementarny brak wiedzy lub niski poziom moralny i estetyczny, a niekiedy wszystko na raz (Okoń, 1962, s. 18-19).

Z kolei Mieczysław Kreutz zasadniczo rezygnując ze stosowania pojęcia „talent pedagogiczny” zastanawiał się nad osobowością nauczyciela- wychowawcy ukształtowaną w sposób predysponujący daną osobę do wykonywania zawodu nauczyciela. Szukając odpowiedzi na pytanie, jaka osobowość nauczyciela jest warunkiem niezbędnym jego wpływu wychowawczego przedstawił on kilka dowodów na to, że wpływ warunkuje posiadanie przez nauczyciela trzech dyspozycji. Zalicza do nich: miłość ludzi, skłonność do społecznego oddziaływania oraz zdolność sugestywną. Według Kreutza każdy wybitny nauczyciel wkłada w swą pracę pedagogiczną wiele wysiłku i trudu i znacznie więcej, które o takim zachowaniu się decydują, nie znajdziemy równie silnego jak miłość, żadnego, który by mógł ten bezinteresowny trud wyjaśnić (Kreutz, s. 166).

Stefan Baley używa terminu „osobowość nauczyciela”. Lecz obok stosowania tego terminu stosuje także pojęcie „psychika nauczyciela” lub nawet „talent pedagogiczny”. Uważa on, iż najmocniejszą cechą dobrego nauczyciela jest zdolność wychowawcza, będąca swoistym zbiorem cech umożliwiających wychowywanie. Do tych cech zalicza on” przychylność dla wychowanków, rozumienie ich psychiki, nastawienie na systematyczne zajmowanie się nimi, potrzebę obcowania z ludźmi (typ społeczny), powinowactwo duchowe z dziećmi, cierpliwość, takt pedagogiczny, postawę pełną entuzjazmu, swoistą zdolność artystyczną i inne. Wychowawcę, który posiadałby wszystkie pożądane właściwości w stopniu ponadprzeciętnym nazywa Baley wychowawcą „integralnym” (za: Okoń s. 16-17).

Powinien także eksponować swoją osobowość i gruntowną wiedzę, doświadczenie i umiejętności dydaktyczno-wychowawcze, myśleć krytycznie i być nowatorem zarówno w projektowaniu indywidualnych programów, doskonaleniu metod pracy z uczniem, szczególnie w zakresie jego motywowania, wprowadzania w świat wartości, rozbudzania pasji i zainteresowań (por. Magda-Adamowicz, 2014). Najczęściej wskazuje się na wysokie kompetencje o profilu adekwatnym do pełnionej roli w szkole, kompetencje uwzględniające potrzebę edukacji całościowej oraz rozwój powiązany z mobilnością nauczyciela wzbogacającą jego doświadczenie. A zatem o kompetencjach nauczyciela decyduje nie tylko jego wykształcenie formalne, potwierdzone dyplomem lub certyfikatem, ale nade wszystko cały zasób doświadczeń, jakie zdobył przed podjęciem

pracy w charakterze pedagoga oraz w toku dalszej pracy. Na filary jego pracy składa się po pierwsze wiedza przedmiotowa, psychologiczno-pedagogiczna, diagnostyczno-badawcza, prawna, moralna i etyczna. Po drugie praktyka nauczycielska obejmująca wiele aspektów funkcjonowania pedagoga: umiejętności przywódcze i związane z zarządzaniem, podejmowaniem samodzielnych decyzji, organizowaniem, kontrolą i ocenianiem procesów edukacyjnych, budowaniu relacji i wywieraniem wpływu na podopiecznych, współpracy i współdziałania, umiejętności wychowawczo-opiekuńcze i profilaktyczne. Po trzeci nie bagatelną rolę pełnią też umiejętności dydaktyczne, integracji teorii i praktyki, cyfrowe, adaptacyjne oraz emocjonalno-społeczne, kulturowe i komunikacyjne (por. Madalińska-Michalak, 2017; Nowak-Dziemianowicz, 2005; Kosyrz, 1997).

Trudno zostać dobrym nauczycielem, nie każdy może nim być. Największe szanse na osiągnięcie mistrzostwa w pracy nauczycielskiej mają osoby, u których występują określone cechy osobowości (Muszkieta, 2001, s. 12). Zdaniem W. Strykowskiego „nauczyciela należy uznać za podstawowy element decydujący o jakości pracy szkoły. To on służy wiedzą, inspiruje do pracy, stymuluje rozwój. To on jest wreszcie realizatorem strategicznej dziś wizji świadomego własnego potencjału, samodzielnego, przygotowanego do funkcjonowania w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości” (Strykowski, 2003, s. 208). W pełni podziela ten pogląd Andrzej de Tchorzewski, który stwierdza, że „w złożonych warunkach współczesnej rzeczywistości, której właściwością jest zmienność i rozwój, powinno się wymagać od nauczyciela, aby był osobowością otwartą i zaangażowaną, poszukującą i zdolną do ciągłej autokreacji” (Tchorzewski, 2009, s. 200).

W związku z realizacją funkcji edukacyjnej i wychowawczej przez szkołę i pracę nauczyciela istotnym jest aby na płaszczyźnie etycznej osobowość nauczyciela była postrzegana przez uczniów jako wysokiej klasy wzorzec wychowawczy. Nauczyciel ma być przede wszystkim dojrzałym człowiekiem, wolnym od nałogów, irracjonalnych schematów, nastawień czy lęków. Powinien zaimponować uczniom (nie starając się o to specjalnie) odwagą, inicjatywą, zaradnością życiową, wysoką kompetencją zawodową, efektywnością pracy, jasno określonymi i w pełni realizowanymi we własnym życiu zasadami moralnymi oraz wartościami szczególnie oczekiwanymi przez dzieci (Rusiecki, 2003, s.11).

W literaturze przedmiotu można odnaleźć różne katalogi cech czy predyspozycji jakimi powinien charakteryzować się dobry nauczyciel-wychowawca. I tak na przykład fiński pedagog Haavio wymienia następujące cechy dobrego nauczyciela:

- a) Swoboda pedagogiczna – dostosowanie najbardziej właściwego sposobu nauki dla każdego ucznia, indywidualizacja ucznia;
- b) Zamiłowanie pedagogiczne – troska o ucznia, pomaganie gdy zachodzi taka potrzeba, ochrona, wsparcie;
- c) Świadomość zawodowa – nauczyciel odnajduje cel swojego życia w pracy zawodowej, chociaż praca pochłania nauczyciela, to jest on usatysfakcjonowany.

Cechy te, odróżniają zaangażowanych w swoją pracę nauczycieli, którzy dobrze „kształcą” od osób które jedynie „nauczają”. Dla tych ostatnich jest to jedynie praca zawodowa, nie swoista misja społeczna. Pierwsi natomiast, troszczą się o swoich wychowanków, angażują się emocjonalnie, kochają dzieci i młodzież. Poddają oni również krytycznej refleksji, te aspekty, które wydają się być niezbędne. Gdy obserwujemy w klasie nauczyciela, który posiada pasję na pewno nie zauważymy jakichkolwiek niespójności pomiędzy tym co pochodzi z serca, a tym co umyślne. Tak więc „źródłem pasji jest powołanie do służby innym ludziom oraz przekonanie, że możemy mieć istotny wpływ na jakość życia uczniów, o tyle jej trwałość związana jest z zachowaniem uczniów, ich poczuciem własnej wartości, wsparciem oraz poczuciem docenienia ze strony współpracowników i całej szkolnej społeczności (za: Day, 2008, s. 34-35).

Jak pisze K. Piórek „dobry nauczyciel” winien spełniać co najmniej następujące dwa warunki: być dobrze przygotowanym merytorycznie i lubić swoją pracę. Wówczas będzie szanował swoich uczniów, bez względu na płeć, urodę, ubiór i inteligencję. Także wówczas, gdy nie zawsze wypełniają jego polecenia. Zadaniem nauczyciela jest wspomagać ucznia w kształtowaniu i rozwijaniu jego osobowości. Natomiast brak szacunku dla ucznia, obrażanie się na niego, skutecznie uniemożliwia wykonywanie tego zadania. Nauczyciel zatem winien sam wypełniać te normy i obowiązki, których wypełniania oczekuje od swoich wychowanków. Przychodzi na lekcje na czas i jest przygotowany, dotrzymuje ustalonych terminów, przestrzega praw i regulaminów obowiązujących w szkole. Niezwykle ważne jest aby nie narzucał nikomu swoich upodobań i poglądów, ale konsekwentnie przekazywał uczniom różne wzorce estetyczne i etyczne, zachęcał do dyskusji nad nimi i umożliwiał przemyślaną, ale

samodzielny wybór. Nie powinien także realizować w swoich uczniach swych własnych niespełnionych ambicji. Powinien pomagać uczniom w rozpoznaniu i rozwijaniu ich zdolności, upodobań i marzeń. Tym samym kształtować twórcze osobowości (por. Piórek, 1998, s. 14-15).

W prowadzonych analizach wskazuje się także na następujące cechy „dobrego nauczyciela”:

- a) dobry nauczyciel-wychowawca to ktoś, komu zależy na uczniach i nie żałuje dla nich czasu, miłych słów - a wszystko po to, aby zachęcić ich do większego wysiłku;
- b) osoba potrafiąca stwarzać dobry nastrój i poczucie, że każdy wychowanek jest niezwykle ważny dla niego i świata;
- c) dobry nauczyciel-wychowawca nie okazuje wyższości, ale identyfikuje się z zespołem, stwarza możliwości wyrażania tego, co myślą i czują wychowankowie;
- d) to także ktoś, kto swoim zachowaniem sprawia, że wszyscy czują się potrzebni, a każdy ma jakieś szczególne i wyjątkowe zalety, ale także, że wszyscy popełniają błędy;
- e) dobry nauczyciel-wychowawca to ktoś, kto posiada szerokie horyzonty i interesuje go wiele spraw, dąży do nieustannego rozwoju, odważnie przyjmuje wyzwania;
- f) potrafi rozmawiać, jest otwarty na argumenty, umie słuchać innych (Objatek, 2001; s. 12-13).

Obszerną charakterystykę „dobrego nauczyciela” przedstawia również E. Wojda:

- a) dobry nauczyciel to taki, który wywiera duży wpływ wychowawczy na uczniów i odnosi powodzenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej;
- b) dobry nauczyciel powinien odznaczać się intuicją i taktem pedagogicznym, na który składa się zdolność wnikliwego wycucia i odpowiedniego ustosunkowania się do ucznia. Powinien wszystkich uczniów traktować równo, wyróżniać się znajomością ludzi i darem obserwacji. Nie powinien wyróżniać uczniów, którzy są w pewien sposób związani z jego prywatnym życiem, nie może też inaczej traktować w szkole uczniów rodziców wpływowych i uczniów pochodzących z rodzin biednych. Nie może wypominać uczniom mniej zdolnym braku zdolności lub stale chwalić i wyróżniać ucznia zdolnego;

- c) dobry nauczyciel nie może okazywać niechęci uczniowi, nie może wyśmiewać jego odpowiedzi i używać wobec niego krzywdzących określeń czy przezwisk. Nauczyciel powinien unikać kar i gróźb, stosować zachętę, nie dopuszczać do tego, by nauce towarzyszył lęk, powinien stosować tzw. pedagogikę sukcesu;
- d) dobry nauczyciel powinien odznaczać się empatią, optymizmem, konsekwencją, pewnością siebie, spokojem w działaniu, zwłaszcza w sytuacjach trudnych. Powinien działać przez miłość, sympatię, chęć pomocy, obustronne zaufanie, szacunek, życzliwość, lecz być przy tym wymagającym, znać powierzone sobie dzieci, być zawsze rozsądnym, zrównoważonym i cierpliwym ich doradcą;
- e) podstawą autorytetu nauczyciela są także gruntowana wiedza, umiejętności dydaktyczne i wysoka kultura. Nauczyciel powinien pogłębiać swoją wiedzę teoretyczną, doskonalić swoje metody pedagogiczne, rozwijać swoją kulturę i zapobiegać rutynie, odznaczać się wysokim poziomem moralnym. Powinien znaleźć czas na czytanie literatury pięknej i popularnonaukowej oraz korzystać z rozrywek kulturalnych;
- f) dobry nauczyciel nie może przenosić swych trosk i zmartwień rodzinnych do szkoły, nie może odbijać na uczniach swoich przykrości i euforii, ale nie powinien też być oziębły i nieprzystępny. Nie powinien opowiadać uczniom o swoich prywatnych sprawach, unikać chwaleń się swoimi powodzeniami, narzekania na trudności materialne, nie poruszać przed uczniami spraw innych nauczycieli, podważając ich autorytet, nie może krytykować stosunków we własnej szkole lub w innych placówkach. Powinien ciągle panować nad sobą, nie dawać młodzieży powodu do kpin i szyderstwa, nie pozwalać na żadne pochlebstwa ze strony uczniów ani w stosunku do siebie, ani w stosunku do innych nauczycieli;
- g) życzliwość i uznanie ze strony uczniów nie może objawiać się w słowach i pochlebstwach w stosunku do nauczycieli, przekraczających normy uprzejmości i poważnego zachowania. Ich uznanie dla nauczyciela może się wyrażać w dbałej i sumiennej pracy, tj. nauce i zachowaniu. Nauczyciel nie może żądać od uczniów żadnych usług dla siebie, jeśli spostrzeże, że kryje się za tym np. chęć przypodobania się, zwrócenia na siebie szczególnej uwagi lub pojawi się jakaś interesowność;
- h) dobry nauczyciel powinien być bezinteresowny i sprawiedliwy, jego uwaga powinna być podzielna. Na lekcji nauczyciel powinien utrzymywać nastrój powagi pracy i wysiłku, połączony z zachętą i budzeniem u uczniów zaufania we własne

siły, ale też ma wywierać umiarkowany nacisk na sumienne wykonywanie obowiązków, na pobudzanie dobrej woli i wysiłku ucznia;

- i) dobry nauczyciel powinien posługiwać się językiem poprawnym gramatycznie, logicznym, jasnym i prostym, a jednocześnie bogatym, wystrzegać się wszelkich nawyków językowych, przestrzegać odpowiedniego tempa mówienia, modulacji głosu, akcentowania rzeczy szczególnie istotnych;
- j) dobry nauczyciel powinien odznaczać się miłym wyglądem, skutecznością, skromnością, poczuciem humoru, starannością, systematycznością, uczciwością, szczerością, wyrozumiałością, powagą, pracowitością, wytrwałością i punktualnością (Wojda, 2001, s. 9-11).

Zdaniem Zbigniewa Gasia warunkiem koniecznym skutecznego działania „dobrego nauczyciela” jest prezentowanie w kontakcie wychowawczym sześciu cech osobistych oraz pięciu warunków niezbędnych dla wspomaganego rozwoju ucznia. Do cech osobistych Z. Gaś zaliczył: świadomość siebie i swojego systemu wartości, przeżywanie i okazywanie uczuć, pełnienie funkcji modelowych dla wspomaganego, zainteresowanie ludźmi i sprawami społecznymi, jasne zasady etyczne oraz poczucie odpowiedzialności. Natomiast konieczne warunki to: empatia, ciepło i opiekuńczość, otwartość, pozytywny stosunek i szacunek dla wspomaganego oraz konkretność i specyficzność (Gaś, 2001, s. 17).

Według autora pierwszą z podstawowych cech nauczyciela powinna być jego świadomość siebie i swojego systemu wartości, co oznacza poszukiwanie odpowiedzi na dwa zasadnicze pytania: „Jaki jestem?” i „Jaki jest mój system wartości?” Poznanie własnych odpowiedzi pozwala następnie na szczerze pokazanie siebie swoim uczniom. Wiedza bowiem o sobie, o mechanizmach własnego działania stanowi najważniejsze zabezpieczenie przed stosowaniem manipulacji w procesie wychowania. Z kolei doświadczanie przeżyć uczuciowych jako efekt między innymi kontaktu z uczniami i prowadzonymi oddziaływaniami. Pozbawianie się uczuć lub wmawianie sobie - jak konstatuje Z. Gaś - iż nauczyciel winien zachować chłód emocjonalny i dystans wobec ucznia, prowadzi z jednej strony do zaniku wrażliwości, a z drugiej do niekonwencjonalnych przeniesień i projekcji. W sytuacji, gdy nauczyciel przekazuje uczniom zarówno w sposób werbalny, jak i poza werbalny komunikaty o swoim samopoczuciu i odczuciach, wówczas uczeń osiąga wyższy poziom poczucia bezpieczeństwa i przejawia skłonność do nawiązywania bliższych relacji z nauczycielem. Natomiast świadomość nauczyciela, że dostarcza uczniom wzorów zachowania powoduje,

iż motywuje go do konstruktywnego i satysfakcjonującego życia osobistego i społecznego. Niezwykle ważne jest także skuteczne wspomaganie uczniów poprzez wykazywanie nimi zainteresowania i ich problemami. Odnalezienie w sobie elementów altruistycznych i prospołecznych w działaniach wychowawczych. Z tymi cechami muszą współwystępować zasady etyczne, które powinny charakteryzować nauczyciela. Chodzi o maksymalną jasność swoich norm moralnych i zasad życia społecznego. Ostatnią z podstawowych cech osobistych nauczyciela jest jego poczucie odpowiedzialności za własne działanie, jak i za zachowanie podopiecznych, proporcjonalnie do poziomu indywidualnej dojrzałości (por. Gaś, 2001, s. 17-19).

Dugą grupę – jak pisze Z. Gaś - stanowią warunki charakteryzujące jakość podmiotowego kontaktu z uczniem. Chodzi tu o empatię będącą podstawową drogą do zrozumienia ucznia, okazania tego zrozumienia i sprawienia, że czuje on, iż nauczyciel potrafi właściwie identyfikować jego problemy. Towarzyszyć temu powinno ciepło i opiekuńczość ze strony pedagoga. Niezwykle ważną staje się otwartość nauczyciela jako warunek współdziałania i zachęcania ucznia do otwartego wyrażania swoich myśli i uczuć. Obowiązuje tutaj prawidłowość, że im wyższy stopień wzajemnej otwartości nauczyciela i ucznia, tym wyższy poziom zaufania między nimi. Istotnym warunkiem relacji podmiotowych jest także pozytywny stosunek i szacunek ze strony nauczyciela. Oznacza on postawę nieoceniającą i pozbawioną zastrzeżeń, dzięki czemu uczeń ma swobodę bycia sobą, czuje się zrozumiany oraz doświadcza troski i szacunku ze strony nauczyciela. W relacjach nauczyciel - uczeń konieczna staje się dokładna i jasna komunikacja wzajemna (por. Gaś, 2001, s. 22).

Towarzyszyć temu powinno akceptowanie indywidualności ucznia, stwarzanie mu poczucia bezpieczeństwa, warunków do wyrażania siebie oraz ekspresji jego osobowości (Puślecki, 2002). Oznacza więc pozytywne nastawienie do uczniów, prawidłowe komunikowanie się z nimi i budowanie przyjaznych, podmiotowych relacji, umiejętność dostosowania stylu kierowania klasą do stopnia dojrzałości uczniów, tworzenie zgranego zespołu oraz posiadanie umiejętności w zakresie poznawania wychowanków i indywidualizowania oddziaływań wychowawczych, pobudzania uczniów do samodoskonalenia, wzmacniania poczucia własnej wartości, kształtowania społecznie pożądanych postaw, radzenia sobie z problemami i pomaganie w pokonywaniu niepowodzeń dydaktycznych i innych trudności życiowych (por. Pankowska, 2010). Okazuje się, że charakteryzujący się tymi cechami i umiejętnościami nauczyciel jest w

stanie zapewnić warunki rozwojowe podopiecznych i doświadczać poczucia skuteczności własnego działania oraz satysfakcji zawodowej. Deficyty w tym zakresie powodują stres i dyskomfort psychiczny oraz brak pozytywnych efektów dydaktyczno-wychowawczych .

3. Kompetencje zawodowe nauczyciela

Współczesny nauczyciel powinien nie tylko eksponować swoją osobowość, ale musi posiadać gruntowną wiedzę, doświadczenie i umiejętności dydaktyczno-wychowawcze, myśleć krytycznie i być nowatorem zarówno w projektowaniu indywidualnych programów, doskonaleniu metod pracy z uczniem, szczególnie w zakresie jego motywowania, wprowadzania w świat wartości, rozbudzania pasji i zainteresowań (por. Magda-Adamowicz, 2014). Podstawą przygotowania zawodowego nauczyciela są jego kwalifikacje formalne, przez które W. Okoń rozumie zakres i jakość przygotowania niezbędnego do wykonywania zawodu nauczyciela. Wyróżnia on trzy czynniki składające się na kwalifikacje zawodowe: poziom wykształcenia ogólnego, wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, a zwłaszcza stopień wprawy oraz umiejętność organizowania i usprawniania pracy (Okoń, 2004, s. 200). Kwalifikacje są powiązane z umiejętnościami umysłowymi, sprawnością ruchową, wiedzą, praktyką oraz wartościami moralnymi. Kwalifikacje zdobywa się w toku studiów akademickich na kierunku (specjalności) zgodnie z nauczonym przedmiotem lub prowadzonymi zajęciami oraz przygotowaniem pedagogicznym.

Tak więc kwalifikacje formalne określane są rangą dyplomu. Jednak w praktyce liczą się po spełnieniu formalnych wymagań kwalifikacje rzeczywiste wynikające z funkcjonowania zawodowego pracownika, czyli umiejętności rozwiązywania konkretnych problemów oraz uzyskiwanych rezultatów. Mówiąc o kwalifikacjach rzeczywistych chodzi o kompetencje zawodowe, które stanowią kategorię podmiotową, obejmującą wiedzę, umiejętności i postawy konkretnej osoby bądź grupy osób, zdobywa się je w toku „doświadczenia życiowego” oraz w czasie celowego i przemyślanego nauczania i wychowania. Tak więc osoba kompetentna, to osoba przygotowana aby efektywnie wykonywać daną pracę (por. Pszczołowski, 1978; Nowacki, 2004, s. 117; Wiatrowski, 2005, s. 107). Kompetencje stanowią bowiem „nieformalną jakość pracownika, wynikającą z uzdolnień i umiejętności spożytkowania wiedzy i praktyki do poprawnego realizowania zadań zawodowych w zmieniających się warunkach, które

wymagają twórczego podejścia do napotkanych problemów” (Woźniak, 2002, s. 28). Według Marii Czerepaniak –Walczak, kategorię tę można rozumieć dwojako: po pierwsze- jako zakres uprawnień osób, grup, instytucji; po drugie - jako dyspozycję podmiotu osiąganą przez wyuczenie określonych sprawności (Czerepaniak-Walczak, 2001, s.68). Tak więc „być osobą kompetentną to tyle, co posiadać uprawnienia do realizowania określonego działania, co oznacza, że osoba taka ma odpowiedni zakres wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności, by móc wypełniać powierzone jej zadania. Osoba kompetentna jest więc osobą posiadającą pełne kwalifikacje w zakresie szerokiego spektrum cech, postaw, potencjału, możliwości czy zdolności” (Rura, 2007, s.186). Czyli kompetencje zawodowe to coś więcej niż same umiejętności czy sprawności nabyte w drodze wyuczenia. Bez kwalifikacji nie można być kompetentnym, natomiast bez kompetencji nie można wykorzystać swoich kwalifikacji. Nauczyciel kompetentny to pedagog wykształcony, świadomy celów i zadań na nim spoczywających, pełen wiary w efektywność działań kształcących i wychowawczo-opiekuńczych.

Najczęściej wskazuje się na wysokie kompetencje o profilu adekwatnym do pełnionej roli w szkole, kompetencje uwzględniające potrzebę edukacji całościowej oraz rozwój powiązany z mobilnością nauczyciela wzbogacającą jego doświadczenie. Na filary jego pracy składa się po pierwsze wiedza przedmiotowa, psychologiczno-pedagogiczna, diagnostyczno-badawcza, prawna, moralna i etyczna. Po drugie praktyka nauczycielska obejmująca wiele aspektów funkcjonowania pedagoga: umiejętności przywódcze i związane z zarządzaniem, podejmowaniem samodzielnych decyzji, organizowaniem, kontrolą i ocenianiem procesów edukacyjnych, budowaniu relacji i wywieraniem wpływu na podopiecznych, współpracy i współdziałania, wychowawczo-opiekuńcze i profilaktyczne. Po trzeci nie bagatelną rolę pełnią też umiejętności dydaktyczne, integracji teorii i praktyki, cyfrowe, adaptacyjne oraz emocjonalno-społeczne, kulturowe i komunikacyjne (por. Madalińska-Michalak, 2017).

Z analizy literatury przedmiotu wynika, że w sposób dość różnorodny podejmowane są próby wyszczególnienia i opisywania kompetencji nauczycielskich. Mają one charakter bardzo ogólny odnoszący się do różnych obszarów działalności pedagogicznej lub dość szczegółowy, instrumentalny, bardzo pragmatyczny. W procesie kształcenia zawodowego nauczycieli i ich dalszego doskonalenia problem osobowości i kompetencji jest kluczowy. Zasady europejskie, opisując wizję nauczyciela w demokratycznym państwie i społeczeństwie, określają następująco jego kompetencje zawodowe:

- zawód nauczyciela to profesja szczególna, wymagająca wysokich kwalifikacji o profilu adekwatnym do pełnionej roli w szkole;
- kompetencje nauczyciela powinny uwzględniać potrzebę edukacji całościowej i w tym kontekście być rozpatrywane;
- rozwój zawodowy powinien być powiązany z mobilnością nauczyciela gwarantującą wzbogacanie jego doświadczenia (za: Kuśpit, 2017, s.76).

Krystyna Duraj-Nowakowa zaznacza, że nauczyciel, w toku swej ścieżki edukacyjnej, powinien zdobyć możliwie bogatą wiedzę ogólną, powinien uzyskać wszechstronną wiedzę zawodową, aby być w wyniku studiów człowiekiem o dużej erudycji, solidnym wykształceniu specjalistycznym, które ma stać się podstawowym czynnikiem powodzenia w pracy. Po drugie, od edukacji nauczycielskiej oczekuje się, że osoby wykonujące ten zawód przygotowani są do tej trudnej pracy zarówno w zakresie wiedzy profesjonalnej, ale także ukształtowanych pożądaných w tym zawodzie postaw, rozwijania własnych zainteresowań, zdolności i motywacji. Po trzeci, edukacja ta stworzy szansę na zdobycie (czy ukształtowanie) rozmaitych sprawności, które przydać się mogą w codziennej działalności dydaktyczno-wychowawczych. Wreszcie, wobec zmienności wiedzy i zawodności wyćwiczonych sprawności zawodowych, edukacja nauczycielska stworzy nadzieję na dobre przygotowanie do tego zawodu i do życia w ogóle, tak aby nauczyciel dostrzegał, adekwatnie określał i rozwiązywał problemy edukacyjne i wychowawcze (por. Duraj-Nowakowa, 2000, s. 32-32).

Bogusława D. Gołębiak wskazuje na najważniejsze wymiary praktyki nauczycielskiej, które determinować powinny adekwatną wiedzę i umiejętności pedagogiczne oraz postawy zawodowe. Przede wszystkim nauczyciel powinien być nastawiony na działanie, refleksyjny, romantyczny i pragmatyczny. Elementy te są - jej zdaniem – silnie powiązane ze sobą. Dlatego proponuje określenie stylu działania nauczycielskiego jako „refleksyjnego praktyka” i „romantycznego pragmatyka”. W konsekwencji za narzędzia niezbędne dla warsztatu nauczyciela profesjonalisty uznaje następujące umiejętności: diagnozowania i monitorowania rozwoju ucznia, mierzenia indywidualnego progresu, rozpoznawania szczególnych uzdolnień i potrzeb edukacyjnych, formułowania wobec uczniów oczekiwań odpowiednich do ich wieku, zdolności, poziomu rozwoju oraz budowania, ewaluowania i poprawiania programów. Ponadto planowania zajęć i stosowania różnorodnych strategii edukacyjnych, tworzenia materiałów do

kształcenia, kreowania środowiska uczenia się, a także porozumiewania się (używanie jasnego, klarownego języka oraz korzystanie z innych kodów komunikacyjnych) i selekcjonowania i odpowiedniego korzystania z różnorodnych źródeł, włącznie z technologią informacyjną (Gołębniak, 1998, s. 160-161).

Bogusław Śliwerski i Zbigniew Kwieciński (2006) uważają, że zawód nauczyciela wymaga wyraźnie sprecyzowanych kompetencji, które powinni nabyć w toku przygotowania zawodowego. Obejmują one następujące kompetencje: interpretacyjne, moralne, komunikacyjne, postulacyjne, metodyczne i realizacyjne. Trzy pierwsze mieszczą się w grupie kompetencji praktyczno-moralnych. Kompetencje interpretacyjne to „zdolność rozumiejącego odnoszenia się do świata”. Umożliwiają one zadawanie pytań, dzięki którym poznajemy świat. Kompetencje moralne dają z kolei zdolność prowadzenia refleksji moralnej, a komunikacyjne porozumiewania się między sobą. Trzy kolejne kompetencje mają charakter techniczny. Kompetencje postulacyjne dają umiejętność podejmowania wyboru, opowiadania się za jednym bądź za drugim. Kompetencje metodyczne to nic innego jak umiejętność postępowania według reguł, stanowiących pewien porządek, zaś realizacyjne „to umiejętność doboru środków i tworzenia warunków sprzyjających osiągnięciu celu” (Kwaśnica, 2003).

Czesław Banach wyróżnia siedem kompetencji nauczyciela, które umożliwiają mu efektywne funkcjonowanie zawodowe:

- a) *Kompetencje merytoryczne (rzeczowe)* - wyrażające się w wiedzy jaką posiada pedagog i umiejętności przekazywania jej uczniom;
- b) *Kompetencje prakseologiczne* (dydaktyczne i psychologiczno-pedagogiczne) - skupiające się na skuteczności nauczyciela w organizowaniu, planowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych;
- c) *Kompetencje komunikacyjne* - umożliwiające stosowanie poprawnych zachowań językowych, umiejętność nawiązywania dialogu i wpływania na stosunki międzyludzkie;
- d) *Kompetencje współdziałania* – pozwalające na niestandardowe ,ale skuteczne działania edukacyjne;
- e) *Kompetencje medialne, informatyczne i techniczne* - pozwalające na sprawne korzystanie z nowoczesnych źródeł i technik informacyjnych;

- f) *Kompetencje moralne* - stanowiące zdolność kształtowania własnych powinności etycznych wobec uczniów oraz kierowania własnym rozwojem (Banach, 1995, s. 3).

Z kolei Stanisław Dylak wskazuje na trzy grupy kompetencji zawodowych nauczyciela:

- 1) *Kompetencje bazowe*, które umożliwiają sprawne komunikowanie się. Należą do nich na przykład: właściwy poziom rozwoju społecznego, umysłowego i moralnego, a także umiejętność opanowania i respektowania zasad społecznych i etycznych. Kompetencje te pozwalają na porozumiewanie się nauczyciela z dziećmi, młodzieżą i współpracownikami.
- 2) *Kompetencje konieczne*, ułatwiające wykonanie zleconych zadań edukacyjnych. Należą do nich kompetencje nabywane podczas kształcenia zawodowego. Są to: umiejętności interpretacyjne, realizacyjne oraz autokreacyjne. Kompetencje konieczne to te, bez których osoby uprawiające zawód nauczyciela nie mogłyby skutecznie wypełniać szkolnych zadań edukacyjnych. Okazuje się, że nauczyciel, który działa w różny sposób, ale zawsze adekwatnie do określonych sytuacji, jest pedagogiem kompetentnym interpretacyjnie w zakresie trzech wymienionych komponentów. Dzięki kompetencjom autokreacyjnym nauczyciel jest twórcą własnej wiedzy pedagogicznej. Natomiast najbardziej obszerne są umiejętności realizacyjne, dzięki którym pedagog urzeczywistnia podejmowane przez siebie zadania edukacyjne.
- 3) *Kompetencje pożądane*, rozumiane jako zdolności jakie wyróżniają nauczyciela na tle innych kandydatów na owe stanowisko np. przygotowanie do gry na gitarze. Nieposiadanie ich nie wyklucza możliwości pracy w zawodzie. Jednak z perspektywy osoby zatrudniającej stanowią one walor danej jednostki i należą do cech jakie zapewne zainteresują przyszłego szefa. Kompetencje pożądane są niezbędne w zawodzie nauczyciela ponieważ pomagają mu w realizacji funkcji dydaktyczno-wychowawczej czy opiekuńczej. Należą do nich zainteresowania i umiejętności związane ze sportem, sztuką, życiem społecznym (Dylak, 1995, s. 38-39; 2004, s. 559).

Natomiast Robert Kwaśnica dokonuje podziału kompetencji nauczyciela w oparciu o podejście wynikające z dwóch racjonalności, a więc tego co doświadczenie ludzkie

tworzy w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Na tej podstawie kompetencje nauczyciela obejmują:

1. *Kompetencje praktyczno-moralne*, do których zalicza:

- kompetencje interpretacyjne, które pozwalają widzieć świat, jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, bezustannego wydobywania na jaw jej sensu; kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, dzięki którym rozumienie świata staje się nie mającym końca zadaniem;
- kompetencje moralne, stanowiące zdolność prowadzenia refleksji moralnej, a nie tylko wiedza o normach i nakazach moralnych; kompetencje te są zawarte w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania;
- kompetencje komunikacyjne - będące zdolnością do bycia w dialogu z innymi i z samym sobą, zdolność do dialogowego sposobu bycia, przy czym dialog nie jest tu rozumiany tylko jako zdolność prowadzenia dyskusji, raczej jako rozmowa przełamująca anonimowość wypowiedzi i będąca próbą rozumienia siebie oraz tego co nas wspólnie ogarnia.

2. *Kompetencje techniczne*, obejmujące:

- kompetencje postulacyjne (normatywne), rozumiane jako umiejętność opowiadania się za określonymi celami, umiejętność identyfikowania się z nimi; mogą one oznaczać naśladowanie celów osiągniętych przez innych, ale przede wszystkim wybór celów zgodnych z akceptowaną rolą, bądź zdolność ustanawiania celów indywidualnych;
- kompetencje metodyczne - będące umiejętnościami działania według reguł, które określają optymalny porządek pewnych czynności; treścią tych reguł jest przepis działania mówiący, co i w jakiej kolejności trzeba wykonać, aby osiągnąć zamierzony cel;
- kompetencje realizacyjne - rozumiane jako umiejętność doboru odpowiednich środków i tworzenia takich warunków, które sprzyjają osiągnięciu celu; nauczycielowi służą one do opracowania materiału nauczania oraz organizowania czasu, przestrzeni i uczestników procesu dydaktycznego w sposób zapewniający skuteczność działania (Kwaśnica, 2003, s. 300-301).

Według tej koncepcji główną rolę pełnić mają kompetencje praktyczno-moralne, nad kompetencjami technicznymi. W praktyce często znaczenie tych kompetencji jest odwrócone na czym cierpi jakość edukacji i wprowadzanie uczniów w świat wartości.

Natomiast Waław Strykowski opisując kompetencje współczesnego nauczyciela wskazuje na obszary (kategorie kompetencji) jakie jego zdaniem powinien posiadać współczesny nauczyciel. Autor ten stwierdza, że jego lista ma charakter otwarty i obejmuje:

1. *Kompetencje merytoryczne (rzeczowe)*. Nauczyciel kompetentny merytorycznie to taki, który dobrze i dogłębnie opanował i zrozumiał materiał będący treścią nauczania w ramach danego przedmiotu, bloku przedmiotowego lub ścieżki edukacyjnej. Kompetencje te zdobywa nauczyciel w toku studiów, a także poprzez ustawiczne samokształcenie w tym zakresie. Kompetencje te decydują w istotnym stopniu o swobodzie poruszania się w zagadnieniach przedmiotu, rozwiązaniach metodycznych stosowanych na lekcji i rezultatach kształcenia;
2. *Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne* – chodzi tu o bardzo rozległy obszar wiedzy psychologicznej i pedagogicznej współczesnego nauczyciela, pozwalający mu znaleźć kontekst teoretyczny (podstawę teoretyczną) do działań diagnostycznych, dydaktycznych i wychowawczych. Nauczyciel musi posiadać wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej, a także umiejętność wykorzystania tej wiedzy dla poznania uczniów, organizowania procesu kształcenia i wychowania w szkole oraz kontrolowania i oceniania uczących się. Organizacja tych procesów oparta jest zawsze na określonych założeniach teoretycznych, niezależnie od tego czy są one przemilczane, czy też dokładnie uświadamiane przez nauczyciela;
3. *Kompetencje diagnostyczne* – wszelka praca dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela powinna być poprzedzona działalnością rozpoznawczą uczniów. Przedmiotem poznania są zarówno cechy rozwojowe ucznia, jak i jego cechy indywidualne, do których należą: inteligencja, zainteresowania, styl poznawczy, poziom aspiracji, motywacja uczenia się. Obok cech rozwojowych i indywidualnych uczniów konieczne jest również poznanie środowiska społeczno-wychowawczego, zwłaszcza rodziny i grupy rówieśniczej, a czasem i środowiska lokalnego;
4. *Kompetencje planistyczne i projektowe* - aby działalność dydaktyczna i wychowawcza nauczyciela była działalnością celową i dobrze zorganizowaną, niezbędne są jego kompetencje w tym zakresie przejawiające się wiedzą i umiejętnościami

opracowywania programów, planów i projektów działań dydaktyczno-wychowawczych. Są one szczególnie ważne dla tzw. technologicznego podejścia do realizowanych zadań i podejmowanych czynności, które muszą uwzględniać prakseologię oraz teorię organizacji i zarządzania.

5. *Kompetencje dydaktyczno-metodyczne* – dotyczą wiedzy operacyjnej na temat istoty, zasad i metod realizacji procesu kształcenia. Proces nauczania – uczenia się zapewnia tym lepsze efekty, w im większym stopniu nauczyciele respektują określone prawidłowości przyswajania wiedzy i umiejętności. Proces ten powinien być realizowany za pomocą różnych i w danej chwili najbardziej adekwatnych metod i środków dydaktycznych, które powinny być dostosowane do celów zajęć i charakteru materiału nauczania, a także właściwości i możliwości uczniów;
6. *Kompetencje komunikacyjne* - stanowią wiedzę na temat procesu komunikowania się, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów. Komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi pedagogami i osobami w szkole. Informacje w procesie komunikowania się przekazywane są w formie sygnałów werbalnych i niewerbalnych. W procesie kształcenia i wychowania chodzi o wejście w jak najbliższy kontakt i współuczestnictwo w realizacji podjętych zadań;
7. *Kompetencje medialne* – związane są z organizowaniem warsztatu pracy nauczyciela i ucznia i możliwie pełnym wykorzystaniem mediów w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Efektywność stosowania mediów zależy nie tylko od wyposażenia szkół w urządzenia i materiały dydaktyczne: filmy, programy komputerowe i multimedialne, dostęp do Internetu, ale również od wiedzy i umiejętności metodyczno-technicznych nauczycieli, nie tylko w zakresie wykorzystania sprzętu, ale także radzenia sobie w sytuacjach prostych i typowych awarii sprzętu i oprogramowania;
8. *Kompetencje kontrolne i ewaluacyjne* – kontrolowanie i ocenianie jest niezbędnym ogniwem dobrze zorganizowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego. Kompetentny w tym zakresie nauczyciel potrafi dobrać narzędzia ewaluacji do rodzaju decyzji dydaktycznej lub wychowawczej, wytworzyć narzędzia diagnozy, stosować narzędzia pomiaru osiągnięć uczniów, procedury oceniania osiągnięć uczniów wyrażone w stopniach szkolnych oraz interpretować uzyskane wyniki, przedstawiać je uczniom i rodzicom, dyrekcji szkoły i innym nauczycielom;
9. *Kompetencje oceniania programów i podręczników szkolnych* - obejmować powinny wiedzę i umiejętności oceny programów i podręczników w wielu aspektach:

merytorycznym i formalnym (aby były zgodne z postawą programową), psychologiczno-pedagogicznym (aby uwzględniały procesy uczenia się i różnice indywidualne uczniów), metodycznym i konstrukcyjnym (znajomość zasad budowania programów), ewaluacyjnym (umiejętność ustanawiania kryteriów i posługiwania się narzędziami oceny);

10. *Kompetencje autoedukacyjne* – budują prestiż nauczyciela, a także pozwalają mu skuteczniej realizować zadania dydaktyczne i wychowawcze. Kompetencje te mają charakter kompetencji normatywnych i dyrektywnych. Normatywne, wyznaczają odpowiednie wartości - cele autokreacji nauczyciela, dyrektywne zaś wskazują na sposób realizacji wartości, a więc różnego rodzaju czynności i działania pozwalające realizować standardy własnego ja (por. Strykowski, 2005, s. 18-27).

Dorota Pankowska analizując różne koncepcje kompetencji zawodowych nauczycieli i ich typologie dochodzi do wniosku, że ta różnorodność jest wynikiem wielu orientacji teoretycznych w sferze edukacji oraz reakcji na zmiany we współczesnej rzeczywistości. Uznała, że koncepcje te w określonym zakresie można uporządkować, ale i wzbogacić wykorzystując ich zróżnicowanie kryterialne. Opracowała więc własną strukturę kompetencji nauczycielskich i podjęła się próby syntezy wyróżniając trzy kryteria. Pierwsze kryterium to rodzaje kompetencji, odnoszące się do przedmiotowego aspektu kompetencji, czyli rodzaju oraz zakresu wiedzy i umiejętności będących podstawą działania praktycznego, czyli osiągnięcia celów i wykonywania zadań edukacyjnych.

Według autorki kompetencje podstawowe uznać można za niezbędne, ponieważ dotyczą działań wynikających z istoty zawodu i odnoszą się do każdego nauczyciela, bez względu na typ szkoły czy poziom kształcenia. Zalicza do nich kompetencje: moralne, komunikacyjne, merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne, wychowawcze, informacyjno-medialne i diagnostyczno-badawcze. Wskazuje więc, że kompetencje moralne i komunikacyjne są wspólne dla wszystkich zawodów, które wymagają nawiązywania relacji z innymi, zwłaszcza gdy jedna ze stron jest w pewien sposób zależna od drugiej. Z kolei kompetencje merytoryczno-poznawcze, dydaktyczno-organizacyjne i wychowawcze obejmują wiedzę, umiejętności, postawy, które umożliwiają realizację wewnętrznych funkcji szkoły (kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej). W ich ramach można wyróżnić bardziej szczegółowe kompetencje, jak wiedza merytoryczno-przedmiotowa, umiejętności i motywację do samokształcenia, kompetencje z zakresu organizowania procesu kształcenia i pracy wychowawczej. Do grupy kompetencji

podstawowych Pankowska zalicza, jednocześnie wyróżniając jako odrębną kategorię, kompetencje diagnostyczno-badawcze stanowiące podstawę diagnozowania i ewaluacji różnych aspektów czy obszarów działań pedagogicznych. Wskazuje także na istotne znaczenie kompetencji informacyjno-medialnych biorąc pod uwagę rozwój nowoczesnych technologii i możliwości ich wykorzystania w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Z kolei kompetencje dodatkowe (specyficzne) wiążą się jej zdaniem ze szczególnymi obszarami działalności zawodowej nauczyciela. Autorka zalicza do nich kompetencje obywatelskie, zdrowotne i ekologiczne, terapeutyczne i kulturowe związane z edukacją integracyjną, wielokulturową, regionalną czy z perspektywą płci i rodzaju kształcenia.

Drugie kryterium kompetencji w typologii D. Pankowskiej to charakter kompetencji, który dotyczy zarówno struktury działania, jak i jego jakości. Wymienia tu kompetencje interpretacyjne odnoszące się do analizy, rozumienia i oceniania rzeczywistości społecznej oraz siebie samego, kompetencje działaniowe innymi słowy koncepcyjno-realizacyjne, które są podstawą skutecznego działania dydaktycznego, wychowawczego i organizacyjnego na każdym etapie: planowania, realizacji i ewaluacji. Ponadto kompetencje transgresyjne, które wiążą się z przekraczaniem ograniczeń i tworzeniem nowych jakości w aspekcie: autokreacji, innowacyjności i twórczości pedagogicznej.

Ostatnim, trzecim kryterium przyjętym w tej koncepcji jest wymiar kompetencji. Autorka nawiązuje do postulatów pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej. Odnosi się do kierunku działania nauczyciela wobec siebie samego (wymiar podmiotowy), zadań i funkcji zawodowych (wymiar edukacyjny) i szerszego środowiska (wymiar społeczno-kulturowy).

Na podstawie zaproponowanej struktury kompetencji D. Pankowska buduje „siatki kompetencji” mające praktyczne zastosowanie w czterech zakresach: 1) analizy teoretycznych wzorców modeli kompetencji; 2) projektowania i ewaluacji systemów, standardów czy programów kształcenia nauczycieli; 3) oceniania i samooceny kompetencji profesjonalnych konkretnych nauczycieli; 4) prowadzenia badań pedeutologicznych (Pankowska, 2016, s. 194-196).

W podsumowaniu należy stwierdzić, że obszary wiedzy, umiejętności i właściwości podmiotowych nauczyciela nie wyczerpują obrazu jego kompetencji zawodowych. Zestaw ten może być ciągle wzbogacany przez kolejnych badaczy o różne

aspekty. Zmienia się bowiem rzeczywistość społeczna, dynamika procesów społecznych i edukacyjnych, powstają nowe obszary wiedzy i treści nauczania co sprawia, że nie można formułować zamkniętego zbioru elementów nauczycielskich kompetencji. Nauczyciel ciągle musi stawiać czoła nowym wyzwaniom cywilizacji informacyjnej i globalnej oraz wysokim oczekiwaniom społecznym.

4. Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych

Dynamiczne zmiany społeczno-kulturowe stawiają przed edukacją i zawodem nauczyciela nowe wyzwania. Jak pisze Roman Schultz „w zaawansowanych stadiach modernizacji, na fali zmian społeczno-kulturowych dokonują się pewne istotne przeobrażenia w uniwersum pracy ludzkiej (...) od pracy odtwórczej (replikacyjnej) do pracy twórczej (innowacyjnej). W warunkach nowoczesnego społeczeństwa stopniowo maleje więc znaczenie prac o charakterze odtwórczym, coraz bardziej zyskują na znaczeniu i coraz bardziej się rozpowszechniają prace o charakterze innowacyjnym, twórczym” (Szultz, 1989, s. 106). Zmiany te implikują konieczność modyfikacji zadań edukacyjnych i roli nauczyciela w tym procesie. Zachodzące przemiany spowodowane są zwłaszcza: rewolucją informacyjną, przeobrażeniami systemu wytwórczego, zmianami w strukturze społecznej i we wzorach życia zbiorowego, a ponadto nastąpił rozkwit i upowszechnienie kultury symbolicznej. Są to zmiany powodujące konieczność modyfikacji warunków, w których zachodzą procesy edukacyjne: nowy uczeń, nowy nauczyciel, nowa wiedza o wychowaniu i nowa filozofia wychowania (Szultz, 1989, s. 109-117).

Jak zauważa Teresa Hejnicka-Bezwińska „(...) coraz wyraźniej kształtuje się i ujawnia inny kontekst intelektualny epoki, która nazywa się epoka ponowoczesną. Najogólniej mówiąc ten nowy kontekst intelektualny jest związany z rehabilitacją osoby ludzkiej, różnych form poznawczego osvajania świata i różnych rodzajów wiedzy, kategorii mądrości, uznaniem ludzkiej świadomości jako samoistnej rzeczywistości przyczynowej, konfliktu i kryzysu jako czynników postępu, różnicy jako immanentnie wpisanej w ludzką rzeczywistość” (Hejnicka-Bezwińska, 1995, s. 44).

W tych warunkach Zbigniew Kwieciński zakreśla najważniejsze współcześnie obszary zadań edukacyjnych: a) kształcenie na rzecz demokracji i dla wielokulturowości; b) kształtowanie umiejętności krytycznego korzystania z mediów; c) wychowanie do przetrwania (ekologizm, pacyfizm, prozdrowotność i walka z ubóstwem przez równość szans; d) ustanowienie na nowo relacji szkolnictwa wobec świata pracy; e) kształtowanie gustów estetycznych i rozwój zdolności; f) kształcenie do pracy nad sobą w dobrych relacjach z innymi i przyrodą w poczuciu odpowiedzialności za świat bliski i globalny (Kwieciński, 1999, s. 14).

Natomiast Zbyszko Melosik dostrzega w tych przemianach trzy zasadnicze konsekwencje dla edukacji. Po pierwsze, następuje utrata "instytucjonalnego autorytetu" nauczyciela na rzecz autorytetu o charakterze osobowym- wynikającym z umiejętności wchodzenia w partnerski dialog z uczniami. Po drugie, ma miejsce uprawomocnienie kategorii „różnicy”, z czego wynika między innymi, że nauczyciel utracił prawo do narzucania uczniom jednej perspektywy postrzegania rzeczywistości. Otwiera się więc przestrzeń do dialogu międzykulturowego, a także dyskursów rozmaicie rozumianego równouprawnienia. Po trzecie, następuje przywrócenie znaczenia tego, co codzienne i popularne, konsekwencją jest konieczność otwarcia szkoły i nauczyciela na wartości i style życia przynieszone do szkoły przez uczniów (Melosik, 2004, s.461).

Pojawiają się w związku z tym wciąż nowe wyzwania dla edukacji, wśród których wymienić należy kształcenie dla demokracji, współistnienia, kształcenie na rzecz kultury oraz pracę nad własnym rozwojem. Edukacja adaptacyjna zmienia się na rzecz edukacji krytyczno-kreatywnej (Szempruch, 2017). Konieczne jest również uspołecznienie dzieci, młodzieży, ale też dorosłych w procesie edukacji. Niezbędny jest ich aktywny w nim udział, by „uczenie się o demokracji i dla demokracji sprzyjało doświadczaniu kompetencji obywatelskich, społecznych, altruistycznych postaw w szkolnym „laboratorium” demokracji, jakim są rada szkoły i pozostałe organy społeczne” (Śliwerski, 2018, s. 114-115). Istotną rolę pełni w tym kultura szkoły, która jest wielowymiarową przestrzenią rozwoju osoby i kształtowania ładu zbiorowego, jest ogółem przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty (Nowosad, 2017).

Zmiany społeczne wpływają w sposób istotny na przeobrażenia systemu wartości, norm i wzorów zachowań społecznych oraz preferencje etyczne ludzi. W związku z tym

powinności nauczyciela można postrzegać w trzech wymiarach, to znaczy wobec społeczeństwa, wobec ucznia oraz wobec samego siebie. Wszystkie te płaszczyzny opierają się na podobnych zasadach postępowania nauczycieli. W związku z tym powinności nauczyciela muszą opierać się na podmiotowości i dialogu. A zatem „zarówno podmiotowość, jak i dialog edukacyjny w relacjach (...) upoważnia, uprawomocnia, wręcz obliguje do posługiwania się „własnym głosem” w nakreślaniu własnych wizji świata, gdzie głos jednego i drugiego jest równie ważny” (Jabłońska, 2000, s. 21-23). Tak rozumiana edukacja podmiotowa powinna odwoływać się do uniwersalnych wartości społecznych, preferować idee humanizmu, integralnego rozwoju osobowości, spełniania potrzeb i oczekiwań indywidualnych zgodnie ze społecznym systemem uznawanych wartości, wspomagać dążenia ku życiu wartościowemu, odpowiedzialnemu i odpowiadającemu ludzkiej godności. Powinna ona opierać się na szacunku dla drugiego człowieka i przebiegać w duchu dialogu z drugim człowiekiem i społeczeństwem (por. Lewowicki, 1990, s. 6). Aby te założenia w pełni zrealizować, T. Lewowicki proponuje model edukacji podmiotowej, który powinien zawierać zwiększenie zakresu praw i realnych możliwości w układzie: jednostka – edukacja – społeczeństwo – państwo. Według pedagoga edukacja, podobnie jak państwo i organizacja życia społecznego, powinna spełniać wobec jednostki funkcję służebną. Przez edukację zmiany muszą objąć zwiększenie praw i możliwości do dokonywania przez ludzi świadomych i wolnych wyborów, tak aby przedstawiać różnorodne możliwe koncepcje i wzory działań, doświadczenia innych ze wskazywaniem mocnych i słabych ich stron oraz potencjalnych zagrożeń. Istotnym aspektem modelu edukacji podmiotowej staje się także zagwarantowanie współdecydowania osobom zaangażowanym w tym procesie o celach, treściach, formach, metodach kształcenia i wychowania czy infrastrukturze, zapewniając optymalne warunki edukacji. Dopelnienie tego modelu obejmuje – zdaniem Lewowickiego – rozwijanie podmiotowych relacji, głównie między uczniami i ich pedagogami, ale też między społecznościami pozaszkolnymi (Lewowicki, 1994, s. 61–63).

Natomiast miarą edukacji podmiotowej powinno być doświadczenie wyniesione z kontaktów wychowanka z nauczycielem, z sytuacji, w jakich uczestniczył i z doznawanych przeżyć, jakie stały się jego udziałem. M. Łobocki (1998) nazywa tę postawę nauczyciela umiejętnością akceptowania podopiecznych, ich empatycznego rozumienia, bycia samemu autentycznym, zapewnienia wychowankom samodzielnych wyborów w ramach obszaru działań wyznaczonego dobrem wspólnym, aktywnego i uważnego ich słuchania, a także

zachowania wobec nich umiaru swobody i przymusu w wychowaniu. Jednocześnie pedagog w otwartej koncepcji wychowania powinien ukazywać wartości i postawy wartościowe, które wprowadzają porządek w poszczególne obszary życia i nadają im właściwy wymiar, by pozwalały odnaleźć wychowankom siebie w tej płynnej rzeczywistości (por. Nowak, 2008, s. 308; Denek, 2016; Nowosad 2001).

Większe więc znaczenie powinno się nadać doskonaleniu mistrzostwa pedagogicznego, eksponowaniu w edukacji szkolnej kształcenia binarnego o charakterze zintegrowanym i zróżnicowanym, zwiększeniu efektywności zajęć szkolnych, wzbudzaniu i rozwijaniu w uczniach ciekawości poznawczej, zainteresowań i zamiłowania do poszczególnych przedmiotów nauczania. Pociąga to za sobą konieczność przejścia do modelu kształcenia generatywnego i modelu krytyczno-kreatywnego. Sprostać temu może jedynie twórczy nauczyciel, który będzie jednocześnie specjalistą i odkrywcą oraz potrafi być dla uczniów partnerem i autorytetem moralnym i merytorycznym. Powinien także skutecznie eksponować swoją osobowość i swoje profesjonalne kompetencje. Twórczy nauczyciel musi więc posiadać gruntowną wiedzę, doświadczenie i umiejętności w określonej dziedzinie, dostrzegać problemy, myśleć krytycznie, być innowacyjny w działaniu, umieć tworzyć samodzielnie indywidualne programy, poszukiwać i doskonalić metody oraz formy pracy dydaktyczno-wychowawczej. Poprzez te działania przyczyniać powinien się do rozwoju osobowości podopiecznych i kształtowania ich uczuć wyższych a także umiejętności myślenia kreatywnego, myślenia w kategoriach procesów i systemów, myślenia o konsekwencjach, umiejętności poszukiwania i znajdowania informacji, ich oceny i weryfikacji oraz samodzielnego uczenia się i samooceny. Ważną jego umiejętnością w nowoczesnej szkole będzie integracja wiedzy i osiągnięcia kompetencji składających się z różnych umiejętności, pochodzących z rozmaitych doświadczeń osobistych oraz umiejętności współpracy i kształtowania odpowiedzialności za indywidualne i zespołowe wyniki (por. Kuśpit, 2018, s. 71-72).

Tak więc nowoczesny pedagog-nauczyciel, to nie jest ten, który oczekuje na decyzje „z góry”, ale autentycznie i autonomicznie jest kreatorem decyzji edukacyjnych” i sam ponosi odpowiedzialność i ryzyko za rezultaty własnej działalności (por. Niemiec, 2000, s. 147). Jednocześnie jest zaangażowany i otwarty na nowe czy niekonwencjonalne pomysły. Do jego głównych zadań należy:

1. Doskonalenie kompetencji w sytuacji ciągłej zmiany otaczającej rzeczywistości, rozwoju kultury, nauki, techniki, cywilizacji i demokracji poprzez samokształcenie i zdobywanie nowych umiejętności oraz doświadczenia. To on ma tworzyć programy nauczania czy kierować placówkami oświatowymi, utrzymywać bezpośredni kontakt z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzicami;
2. Powinien on porzucić stereotyp polegający na tym, że jest osobą której zadanie stanowi przekazywanie wiedzy z zakresu przedmiotu który uczy. Musi stać się przewodnikiem dla uczniów po dostępnych źródłach informacji oraz być doradcą w wybieraniu właściwych treści. To wymaga od nauczyciela wszechstronnego poznania technologii informacyjnej oraz płynności w zakresie „alfabetyzacji informacyjnej, medialnej czy informatycznej”;
3. Jego bardzo ważnym obowiązkiem staje się ukierunkowanie uczniów na właściwy, wielostronny rozwój osobowości, taki, jaki oczekuje od nich społeczeństwo. Za jego sprawą uczniowie powinni właściwie się zachowywać i rozwijać w sobie takie cechy, które zagwarantują im sukces w życiu dorosłym. Sytuacja ta wymaga od nauczyciela samooceny i mierzenia jakości własnej pracy, tak aby móc właściwie kierować rozwojem swoich podopiecznych;
4. Zaakceptowanie przez nauczyciela zmiany dotyczącej swojej pozycji w relacjach z uczniami. Nauczyciel obecnie przestaje być autorytetem urzędowym, zaczyna być po prostu autorytetem samym w sobie. Dlatego szczególne znaczenie ma jego rola jako opiekuna, doradcy, życzliwego wychowawcy, niekiedy wręcz starszego, bardziej doświadczonego przyjaciela. Z układu między nauczycielem a uczniem zniknąć musi władztwo i jednostronność racji. Wymaga to od nauczyciela stałego doskonalenia wiedzy i umiejętności oraz własnej osobowości, aby sprostać tym wyzwaniom;
5. Wzrastać musi autonomia zawodowa nauczyciela, coraz rzadziej odpowiadać powinien za realizację ogólnych decyzji, a bardziej za własną osobę jako profesjonalista decydujący o swojej pracy i odpowiadający za jej rezultaty (por. Pielachowski, 2000, s. 7).

Jak konstatuje Małgorzata Kuśpit (2018, s. 75) w systemie szkoły szczególna zatem rola przypada nauczycielowi, ponieważ jest on jednym z najważniejszych ogniw procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz zmian w edukacji. Rzeczywista zmiana odpowiadająca współczesnym wyzwaniom cywilizacyjnymi i edukacyjnym powinna dokonywać się

przede wszystkim w osobie nauczyciela, który musi poradzić sobie z nowymi realiami, wymaganiami i obowiązkami nie tracąc swojej podmiotowości. A to zdaniem Inetty Nowosad „wymaga ciągłego doświadczania siebie na nowo, patrzenia na rzeczywistość oświatową z nowej perspektywy przez pryzmat zmiany w sobie (...). Stawanie się nauczyciela podmiotem własnej praktyki zawodowej związane jest z jego uczestnictwem w poznaniu, krytycznym osądzie oraz odpowiedzialnym zmienianiu przestrzeni edukacyjnej” (Nowosad, 2017, s. 70-71).

5. Rozwój i doskonalenie zawodowe nauczycieli

Permanenty rozwój zawodowy nauczycieli jest istotnym warunkiem postępu pedagogicznego. Obejmuje różne formy doskonalenie się zarówno w wymiarze ogólnym jak i zawodowym. Rozwój ten jest różnie definiowany (por. m.in. Rutkowiak, 1982; Kwaśnica 2003; Kwiatkowska, 2005; Michalak, 2009; Dróżka, 2014; Szempruch, 2013). Najczęściej jest traktowany jako „(...) proces polegający na ilościowym wzroście oraz na jakościowych przemianach ważnych funkcji i właściwościach psychicznych, na powstawaniu w toku poznania i działania nowych wyższych form odzwierciedlenia rzeczywistości. Te nowe właściwości, nowe jakości decydują o przechodzeniu rozwoju przez kolejne, coraz wyższe etapy (okresy i fazy)” (Żebrowska, 1986, s. 153). Jednak Włodzimierz Szewczuk zwraca uwagę, że rozwój oznaczać może „zmianę w czasie będącą uruchomieniem istniejących potencjałów i modyfikacją ich pod wpływem czynników zewnętrznych. Rozwój może być progresywny- przebiegać w kierunku coraz lepszego funkcjonowania w środowisku, może być stagnacją, gdy ulega zatrzymaniu, regresją, gdy ulega zmianom wstecznym, lub podążać w kierunku negatywnym, gdy przynosi coraz większe szkody zarówno jednostce, jak i społeczeństwu”(Szewczuk, 1998, s. 739). W naszych rozważaniach istotne jest stwierdzenie Ch. Day’a, który uważa, że „rozwój zawodowy składa się ze wszystkich doświadczeń związanych z naturalnym uczeniem się oraz tych świadomych i planowanych działań, których zamierzeniem było bezpośrednie lub pośrednie przyniesienie korzyści jednostce, grupie lub szkole, a poprzez nie – podniesienie jakości nauczania w klasie. Jest to proces, w trakcie którego nauczyciele, sami lub z innymi, dokonują oceny, uaktualnienia i poszerzenia swojego zaangażowania, a który prowadzi do zmiany moralnych celów nauczania. Dzięki niemu też nabywają oni i

krytycznie rozwijają wiedzę, umiejętności i emocjonalną inteligencję, niezbędne dla prawidłowych profesjonalnych przemysłów, planowania i pracy z dziećmi i młodzieżą oraz współpracownikami na każdym etapie ich nauczycielskiego życia” (Day, 2004, s. 21).

Tak więc rozwój nauczycieli „(...) jest rozumiany jako działania, które rozwijają indywidualne umiejętności, wiedzę, doświadczenie, a także inne cechy. Immanentnym elementem tego rozwoju jest doskonalenie w różnych formach obrazujące dążenie nauczyciela do refleksyjnego doświadczenia praktycznego, którego rezultatem jest konieczność modyfikacji przekonań i poglądów dotyczących między innymi oceny własnej pracy”(Szempruch, 2013, s.147). A zatem „Rozwój zawodowy nauczyciela to uporządkowany, systematyczny proces zmian w obszarach jego postaw osobistych, koncepcji wychowawczo-dydaktycznych, wiedzy, umiejętności i praktycznego funkcjonowania, zmierzający do optymalizacji jego efektywności zawodowej i osobistej satysfakcji z pracy” (Grondas, 2004, s. 5). Celem nadrzędnym rozwoju jest „samorealizacja” czyli „dążenie do robienia tego, do czego ktoś się najlepiej nadaje” (Salamucha, s. 160). Rozwój ten jest ukierunkowany, długotrwały i podzielony na etapy (Giebułtowska, 2017). Najczęściej wskazuje się na: a) stadium polegające na wchodzeniu w rolę zawodową osobę rozpoczynającą pracę w zawodzie pedagoga, związane ze stosowaniem działań naśladowczych w środowisku pracy, wynikające ze stosowania wzorów zachowań uznawanych jako typowe w tym zawodzie i gronie pedagogicznym. Stanowi zatem powielanie tych zachowań, tak aby zyskać uznanie i akceptację w nowym środowisku, uniknąć ewentualnych błędów i sytuacji konfliktowych. W stadium tym następuje przystosowanie do nowej roli zawodowej oraz pojawia się dążenie do maksymalizacji gratyfikacji; b) Kolejne stadium charakteryzuje się pełną akceptacją pełnionej roli zawodowej i wynikających z niej obowiązków i uprawnień. Nauczyciel przyswaja sobie przyjęte zasady funkcjonowania zawodowego. Jednak działa w sposób odtwórczy, a ewentualne jego działania innowacyjne ograniczają się głównie do sfery realizacyjnej; c) Stadium rozwoju obejmujące aktywność twórczą pedagoga przekraczającą ustalenia wynikające z pełnionej roli zawodowej, to dążenie do zmian, krytyczny osąd rzeczywistości określonej w funkcjonujących standardach, prowadzący do autonomii i indywidualnej odpowiedzialności (por. Kwiatkowska, 2008).

Ukończenie zatem studiów i podjęcie pracy zawodowej stanowi punkt wyjścia w procesie stałego pogłębiania wiedzy i umiejętności pozwalającej stawiać czoła wciąż rosnącym wymaganiom zarówno merytorycznym jak i metodycznym, pokonywaniu

wymienionych stadiów rozwoju zawodowego oraz w zakresie ubiegania się o kolejne szczeble awansu zawodowego w dążenia do mistrzostwa pedagogicznego.

Obecne przygotowanie zawodowe do pracy w zawodzie nauczyciela spotyka się często z krytyką, że kompetencje merytoryczne nie idą w parze z kompetencjami społecznymi a cechy osobowości nauczycieli pozostawiają wiele do życzenia w kontekście zapewnienia dwupodmiotowości w procesie dydaktyczno-wychowawczym: nauczyciel-uczeń. Występuje też wiele przeszkód i problemów z którymi musi się zmierzyć nauczyciel pragnący doskonalić swój warsztat pracy.

Uwarunkowania podmiotowe rozwoju zawodowego nauczyciel są złożone i „mieszczą w sobie” wiele szczegółowych wyznaczników, ściśle z e sobą powiązanych: zainteresowania i zamiłowania, zdolności i uzdolnienia kierunkowe, plany i aspiracje życiowe i zawodowe, wiedze i doświadczenie indywidualne, motywy działania, postawy i nastawienia do rzeczywistości . Na szczególne podkreślenie zasługują trzy wyznaczniki: a) doświadczenie; b) działalność bieżąca w określonym kierunku i dziedzinie; c) planowanie działań, stawianie sobie konkretnych celów i zadań (por. Czarnecki, 1985, s. 94-95).

W analizach tych należy uwzględnić zarówno uwarunkowania podmiotowe, jak i uwarunkowania zewnętrzne zawierające elementy sytuacji pracy określające kulturę szkoły i sposoby realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych. Jak pisze Inetta Nowosad „Kultura szkoły odzwierciedla życie i aktywność szkoły, które przejawiają się w codziennych zwyczajach, obrzędach i respektowanych wartościach. Tworzą ją procesy i sytuacje, do których społeczność szkoły przywykła i które uważa za oczywiste” (Nowosad, 2019, s. 92). Jolanta Szempruch wskazuje na znaczenie wsparcia nauczyciela w rozwoju. A więc wsparcie emocjonalne i moralne (empatia, okazywanie troski, oferowanie pomocy), wsparcie informacyjne (poznawcze)(wskazówki, rady, dzielenie się problemami, określenie zasobów i skorzystanie z nich, praca nad znalezieniem rozwiązania problemu, planowanie działań), wsparcie praktyczne i materialne (np. sposoby minimalizowania źródeł stresu), wsparcie instrumentalne (dostrzeganie i docenianie konkretnych starań, pomocy nieoceniającej, informacji zwrotnej, praktycznych porad itp.) (Szempruch, 2013, s. 182). Rozwój zawodowy nauczycieli jest bezpośrednio związany z ich awansem zawodowym. Obecnie wprowadzone stopnie awansu zawodowego obejmują cztery

stopnie: stażysty, nauczyciela kontraktowego, nauczyciela mianowanego i nauczyciela dyplomowanego.

Drogą prowadząca do rozwoju nauczyciela stanowi permanentne jego doskonalenie rozumiane zawodowe jako „podnoszenie kwalifikacji pracowniczych niezbędnych do spełniania zadań zawodowych w sytuacji zwiększania wymagań (...), wzbogacaniem zadań zawodowych i modernizacją warunków pracy . Doskonalenie zawodowe należy również traktować jako kontynuację kształcenia i doksztalcenia oraz uczestnictwo w procesie kształcenia ustawicznego”(Szempruch, 2013, s. 161). Nauczyciel nie tylko uczy całe życie, ale i całe życie musi się uczyć... Doskonalenie zawodowe jest zarówno przywilejem, jak i obowiązkiem tej grupy zawodowej. Zgodnie z zapisami w Karcie Nauczyciela nauczyciel zobowiązany jest między innymi doskonalić się zawodowo zgodnie z potrzebami szkoły, a także podnosić wiedzę ogólną i profesjonalną, korzystając z prawa pierwszeństwa uczestnictwa we wszelkich formach doskonalenia zawodowego. Może to robić między innymi poprzez ukończenie kolejnych studiów, studiów podyplomowych, kursów kwalifikowanych itp.

Doskonalenie zawodowe nauczycieli stanowi więc podstawą wzbogacania w toku pracy posiadanych przez nich zasobów osobistych (por. Łukasik, 2018; 2020). Proces doskonalenia zawodowego nauczycieli traktowany holistycznie obejmuje etapy, które winny stanowić logiczny proces stawania się coraz bardziej wytrawnymi profesjonalistami, świadomymi zadań mających na celu stale poszukiwanie nowych rozwiązań w praktyce pedagogicznej (por. Grzesiak, 2008, s. 39). Wincenty Okoń (1981) rozpatruje doskonalenie zawodowe, jako: a) udzielanie pomocy w realizacji celów kształcących, wychowawczych początkującym nauczycielom w okresie ich adaptacji zawodowej; b) aktualizowanie i wzbogacanie wiedzy przedmiotowej, pedagogicznej, psychologicznej w okresie samodzielności zawodowej, c) organizowanie różnych form samokształcenia indywidualnego i zbiorowego, d) udzielanie pomocy w samodzielnej pracy badawczej.

Doskonalenie nauczycieli odbywa się najczęściej w trzech kategoriach: samokształcenia, wewnętrznego doskonalenia nauczycieli oraz realizowane poza szkołą doskonalenie instytucjonalne. I tak działania samokształceniowe związane są zwykle z czytaniem literatury fachowej, czasopism, korzystanie z branżowych stron (witryn), oglądanie wybranych audycji telewizyjnych, wymianę doświadczeń i wiedzy w czasie służbowy, współpracę z różnymi podmiotami edukacyjnymi. Realizowane w szkole

wewnętrzne doskonalenie nauczycieli jest formą integrującą społeczność nauczycielską szkoły wokół wspólnie wypracowanych wizji, celów i zadań szkoły. Do form doskonalenia – zespołowego uczenia się nauczycieli autorka zalicza: dyskusje profesjonalne, wspólne warsztaty, wymianę doświadczeń, mentoring, coaching, benchmarking, wizyty studyjne, badania w działaniu, wspólny projekt, wzajemną obserwację, krytyczny przyjaciel, przykłady dobrej praktyki.

Natomiast instytucjonalne formy edukacji nauczycielskiej utożsamia się z różnymi studiami podyplomowymi, kursami kwalifikacyjnymi, warsztatami z różnych przedmiotów. Należy zauważyć, iż doskonalenie zawodowe nauczycieli organizują i prowadzą placówki centralne, wojewódzkie, powiatowe i gminne. Organem prowadzącym placówek centralnych jest Ministerstwo nauki i Edukacji, a obszarem działania cały kraj. W procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli istotne jest też doskonalenie pozaszkolne obejmujące między innymi różne formy warsztatów specjalistycznych, kursów, seminariów i konferencji organizowane przez publiczne i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli, uczelnie wyższe, biblioteki pedagogiczne, organizacje i stowarzyszenia oświatowe (por. Kosiba, 2012, s. 128-132; Szempruch, 2013, s. 164-165; 168).

Zdaniem Jolanty Szempruch tak ujmowane doskonalenie zawodowe jest ważnym elementem edukacji ustawicznej pedagogów, spełnia funkcję wyrównawczą (uzupełnienie wykształcenia do wymaganego poziomu), funkcję wdrożeniową (nabywanie wiadomości i sprawności praktycznych), funkcję renowacyjną (uaktualnianie wiedzy i jej wzbogacanie związane z postępem w danej dziedzinie) oraz funkcję integracyjną (zacieśnienie współpracy i integracji grona pedagogicznego w swojej szkole a także współpracy z pedagogami z innych ośrodków edukacyjnych) (Szempruch, 2013, s. 162).

W podsumowaniu należy stwierdzić, że tylko nauczyciel kompetentny, stale stawiający sobie wciąż nowe wyzwania w zakresie wzbogacania swoich zasobów osobistych jest w stanie osiągać znaczące efekty dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze. Profesjonalizm i osobiste walory osobowości stanowią bowiem warunek skutecznego działania nauczyciela, co sprawia, że jego różne kompetencje, powinny mieć charakter dynamiczny, być ciągle rozwijane i doskonalone.

Rozdział II.

Teoretyczne podstawy kształtowania postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego

1. Postawy – analiza pojęcia

Złożoność ludzkich zachowań powoduje, że pojęcie „postawy” należy do często używanych, wieloznacznych wyrażeń. W strukturze osobowości postawy stanowią jeden z głównych elementów regulujących stosunek człowieka do otoczenia (Obuchowski, 1983; Turowski, 1993, Wojciszke, 2004). S. Gerstman (1970) nazwał je „(...) sterującymi podstrukturami osobowości, mającymi znaczny wpływ na charakter i przebieg postępowania człowieka” (s. 34). W postawach - jak zauważa Stefan Nowak (1973) - szukamy przyczyn, choćby częściowych, takiego, a nie innego zachowania się ludzi wobec różnych kategorii przedmiotów czy sytuacji, w jakich się znajdują, zwłaszcza jeśli zachowania te nabierają kształtu względnie utwalonego. Postawy stanowiąc pewien konstrukt teoretyczny, funkcjonują na gruncie różnych dyscyplin naukowych, które mają określony przedmiot badań, metodologię i nawiązują do różnych założeń teoretycznych związanych z tą problematyką (Rokeach 1968; Newcomb i in. 1970; Nowak 1973; Reykowski, 1982, 1992; Wojciszke, 2004). Nawet w obrębie danej nauki nie brakuje odmiennych interpretacji oraz różnych klasyfikacji postaw (por. Rembowski 1966; Mądrycki 1977; Mika 1984). Nadanie więc w moich badaniach sensu empirycznego pojęciu „postawy nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego” uzależnione jest w znacznym stopniu od przyjęcia określonej koncepcji teoretycznej, ponieważ różne są operacjonalizacje tej zmiennej w badaniach empirycznych (Marody 1976; Solarczyk-Ambrozik, 1993).

Z analizy bogatej literatury przedmiotu i prac badawczych wynika, że od czasu zdefiniowania po raz pierwszy przez H. Spencera, a następnie W.I. Thomasa i F. Znanieckiego (za: Nowak, 1973), pojęcie „postawy” powstały różne koncepcje nawiązujące najczęściej do różnych nurtów psychologii. Stąd określono postawy bądź jako „umysłowy lub nerwowy stan gotowości” wyzwalający reakcje ludzkie w stosunku do zjawisk i sytuacji (Allport za: Zaborowski, 1962), bądź też traktowano je jako „trwały syndrom reakcji” (Campbell za: Nowak, 1973) lub „zmienną empiryczną”, którą można obserwować (Green za: Obuchowski, 1983). Innym razem sytuowano postawy na

przecięciu procesów poznawczych i motywacyjnych (Newcomb i in., 1970) albo proponowano je ujmować jako głębsze mechanizmy i układy motywacyjne, przejawiające się w aktach ustosunkowania się do przedmiotu (Reykowski, 1982).

S. Mika dzieli definicje postaw na trzy podstawowe grupy nawiązujące do:

1. Tradycji behawiorystycznej lub koncepcji uczenia się. Grupa tych definicji za punkt wyjścia uznaje obserwację reakcji i zachowania osobnika wobec świata zewnętrznego. Koncepcje te nie pozwalają jednak odróżnić postawy od innych form zachowania lub reakcji;
2. Koncepcji socjologicznych, w których kładzie się nacisk na stosunek emocjonalny albo oceniający osoby wobec jakiegoś przedmiotu, wyrażany jako pozytywny, negatywny lub neutralny;
3. Teorii poznawczych, które są obecnie najszerzej rozpowszechnione i ujmują one postawę, jako złożoną strukturę, w skład której wchodzi elementy poznawcze, określony stosunek emocjonalny oraz zachowania nosiciela postawy wobec jej przedmiotu. Autor uważa, że wszystkie procesy psychiczne oraz zachowania związane z przedmiotem czy faktem stanowią jedną całościową strukturę (Mika, 1972, s. 64-67).

Z kolei T. Mądrycki wyróżnia pięć charakterystycznych ujęć postawy: a) koncepcje podkreślające szczególną rolę komponentu poznawczego (poglądów i przekonań) w definiowaniu postaw; b) definicje akcentujące aspekt emocjonalny postaw (pozytywne lub negatywne uczucia); c) ujęcia eksponujące komponent oceniający lub łączące go ze składnikiem – emocjonalnym i behawioralnym; d) definicje odnoszące się do postawy w kontekście reakcji, zachowania czy działania podmiotu (Mądrycki, 1977, s. 17-18).

W literaturze anglojęzycznej upowszechniła się koncepcja traktująca postawy jako układ o złożonej strukturze (Krech i in. za: Mika, 1984; Smith za: Nowak, 1973; Rokeach, 1968 i in.), która znalazła wielu zwolenników wśród polskich psychologów, socjologów i pedagogów (m.in. Nowak, 1973; Mądrycki, 1977; Mika, 1984; Wojciszke, 2004) oraz szerokie zastosowanie w badaniach empirycznych (m.in. Bera 2003; Pakuła, 2007; Marciniak-Paprocka, 2017; Kanios, 2018).

Przykładem strukturalnej orientacji wywodzącej się z nurtu teorii poznawczej są poglądy D. Krechta i in. Uważają oni, że postawa jest „trwałą organizacją procesów

motywacyjnych, emocjonalnych i spostrzeżeniowych, a także innych procesów poznawczych, odnoszących się do jakiegoś aspektu świata otaczającego jednostkę. Jednocześnie traktują postawę jako „trwały system pozytywnych czy negatywnych ocen, emocjonalnych uczuć i „pro” czy „kontra” tendencji do działania w stosunku do pewnego społecznego przedmiotu” (za: Mika, 1984, s.115).

Z podobnych przesłanek wychodzi M.B. Smith i proponuje ujmować postawę jako strukturę zawierającą składnik poznawczy, który odnosi się do przekonań dotyczących danego przedmiotu, włączając w to oceny (jest on np. dodatni lub ujemny, dobry lub zły itp.) i składnik emocjonalny, będący ustosunkowaniem do danego przedmiotu, dyspozycją do działania pozytywnego lub negatywnego. Wśród tak określonych składników postawy główną rolę pełni komponent poznawczy. Poznanie jednostki wpływa bowiem na uczucia i tendencję do działania, a zmiana tego składnika zmienia pozostałe elementy postawy (za: Mika, 1984).

Zdaniem K. Obuchowskiego (1983) przez pojęcie „postawa” rozumieć należy „wytworzoną w doświadczeniu, względnie trwałą właściwość osobnika polegającą na tym, że jego reakcji na zjawisko lub przedmiot „x” towarzyszyć będzie – ze wszystkimi tego konsekwencjami - ujemny lub dodatni stan emocjonalny. Postawa jest procesem uczenia się lub uformowania określonych mechanizmów obronnych osobowości” (s.129).

Komplementarne i wieloaspektowe ujęcie postawy obejmujące wszystkie jej komponenty jest typowe między innymi dla S. Nowaka (1973), T. Mądryckiego (1977) czy S. Miki (1981). Według Nowaka „postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu jest ogół względnie trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych przekonań o naturze i właściwościach tego przedmiotu i względnie trwałych dyspozycji do zachowania wobec tego przedmiotu” (Nowak, 1973, s. 7).

Z kolei T. Mądrycki przedstawia rozwiniętą heurystycznie definicję postaw pozwalającą na dokonywanie jakościowej analizy jej społecznych i psychologicznych uwarunkowań, stwierdza bowiem, że „postawę można określić jako ukształtowaną w procesie zaspokajania potrzeb w określonych warunkach społecznych, względnie zgodną i stałą organizację wiedzy, przekonań, uczuć i motywów oraz pewnych form działania i

reakcji ekspresywnych podmiotu, związaną z określonym przedmiotem lub klasą przedmiotów” (s.20).

Podobnie określa postawę S. Mika (1984), pisząc, iż postawa „stanowi względnie trwałą strukturę (lub dyspozycję do pojawienia się takiej struktury) procesów poznawczych, emocjonalnych i tendencji do zachowań, w których wyraża się określony stosunek wobec danego przedmiotu” (s.116). O postawie można mówić tylko wówczas, gdy zaistnieją następujące sytuacje: a) w otoczeniu istnieje pewien przedmiot lub fakt; b) podmiot spostrzeże ten przedmiot i stworzy sobie o nim określone przekonania, które zostaną utrwalone; c) podmiot ustosunkowuje się do przedmiotu podczas kontaktów z nim i w miarę kształtowania o nim pewnych przekonań; d) emocjonalny stosunek do przedmiotu motywuje podmiot do określonego zachowania (Mika, 1984, s.67).

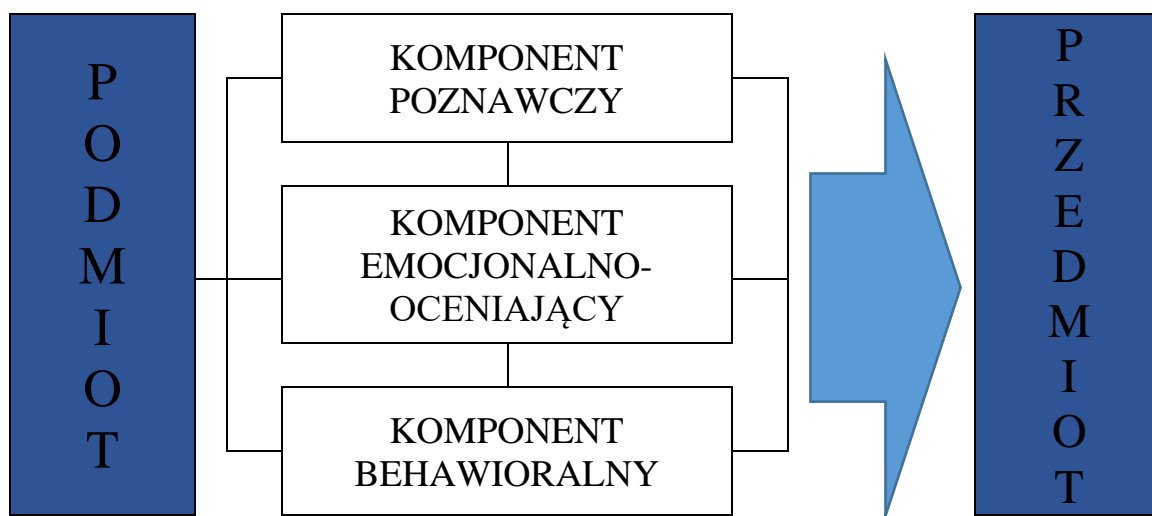
Jedną z nowszych propozycji definicyjnych jest ujęcie W. Wosińskiej czy B. Wojciszke. Dla W. Wosińskiej postawy jednostki „są reakcją oceniającą wobec obiektu, odzwierciedloną w przekonaniach, uczuciach i gotowości jednostki do określonego wobec niego zachowania” (Wosińska, 2004, s. 139). Natomiast B. Wojciszke stwierdza, że postawa oznacza „względnie stałą skłonność do pozytywnego lub negatywnego ustosunkowania się człowieka do jakiegoś obiektu” (Wojciszke, 2007, s.79). Uważa on, że postawa jest zawsze czyjaś i ukierunkowana na jakiś przedmiot lub zbiór przedmiotów.

2. Struktura i cechy postaw

Przytoczone powyżej określenia pozwalają rozumieć – jak wskazywał T. Tomaszewski - że „kiedy mówimy o czyjejś postawie wobec jakiejś sprawy, to mamy na ogół na myśli po pierwsze: jego wiedzę i przekonania na ten temat; po drugie - jego oceny i stosunek uczuciowy do sprawy, po trzecie – to, co zdolny jest w tej sprawie zrobić” (za: Bera, 2003, s.54). Tak więc strukturalna teoria postaw zakłada, że postawy składają się zarówno ze stosunku emocjonalno-oceniającego postawy, jak i przekonań człowieka na temat danego obiektu (poznawczy składnik postawy) oraz tendencji do pozytywnych lub negatywnych zachowań w stosunku do obiektu (behawioralny składnik postawy). Komponent emocjonalny (afektywny), odgrywa kluczową rolę, jest on bowiem czynnikiem konstytuującym postawę, stanowi z założenia konieczny i wystarczający

warunek, a zarazem wskaźnik wystąpienia postawy (Marody, 1976). Komponenty postaw zostały przedstawione na rysunku 1.

M. Marody charakteryzując poszczególne komponenty stwierdzając, że komponentowi afektywnemu przypisywane są dwa podwymiary: ocena i emocje - może być wyrażony przez określenia: „dobry”- „zły”, „słuszny” – „niesłuszny”. Może być on wyrażany w postaci dodatnich lub ujemnych emocji, które mogą pełnić zarówno funkcje orientacyjne, jak i motywacyjne i określać kierunek (znak) i intensywność stosunku wobec przedmiotu postawy. Tak więc komponent ten można uporządkować od wartości silnie dodatnich, poprzez obojętne czyli zerowe, aż do wartości ujemnych. Wartościom dodatnim towarzyszyć będzie aprobatą przedmiotu i pozytywne emocje, w przypadku dezaprobaty pojawiają się emocje negatywne. Niekiedy będziemy mieli do czynienia z sytuacją, że komponent afektywny nie ma jednoznacznego charakteru, składa się z dwóch przeciwstawnych stanowisk, wówczas można mówić o tzw. postawach ambiwalentnych (Marody, 1976, s. 18).



Rysunek 1. Komponenty postaw (Mądrzycki, 1977, s. 23)

W odniesieniu do komponentu poznawczego M. Marody stwierdza, że przekonania i wiedza o przedmiocie postawy może być rozległa i dość pogłębiona oraz charakteryzować się obiektywną prawdą lub też powierzchowna, niewielka i poznawczo wątpliwa. Wówczas wyznacza ona kryterium, według których można porządkować postawy w tym kryterium. Należy zauważyć, iż w sytuacji gdy pojawia się pewna liczba rozmaitych sądów o przedmiocie postawy, zachodzą między tymi sędami różnego rodzaju

relacje: logiczne i psychologiczne. Tak więc spójność logiczna oznacza, że postawy są niesprzeczne, zaś spójność wewnętrzna wiedzy o przedmiocie postawy częściej jest przez badaczy analizowana w aspekcie relacji psychologicznych. Postawa będzie niespójna wewnętrznie jeśli komponent poznawczy składa się z przekonań o przedmiocie postawy, wprawdzie logicznie niesprzecznych, ale sprzecznych pod względem walencji (Marody, 1976, s. 19-20).

W przypadku komponentu behawioralnego S. Nowak pisze, że „mówiąc o dyspozycjach do zachowania się w określony sposób (...) mamy na myśli to, iż w psychice danego człowieka istnieje mniej lub bardziej skryzalizowany program działania wobec przedmiotu postawy. Program ten może być introspektywnie postrzegany przez posiadacza postawy jako zamiar, pragnienie, dążenie czy poczucie powinności zachowania się w określony sposób wobec przedmiotu postawy. Niekiedy przybiera on postać subiektywnie uświadamianego czy odczuwanego przymusu wewnętrznego, nieomal niemożliwości zachowania się inaczej” (Nowak, 1973, s.30-31). Jak się okazuje komponent behawioralny może także podobnie do pozostałych być niespójny i pojawić może się sytuacja, że przedmiot postawy implikuje swoisty konflikt polegający na „dążeniu – unikaniu”. Pojawi się on wówczas, gdy będziemy mieli ambiwalencję lub brak spójności pozostałych komponentów postaw. W przedmiocie postaw można bowiem dostrzegać zarówno elementy atrakcyjne pozytywnie oceniane, jak i budzące negatywne oceny (Marody, 1976, s.21).

M. Pakuła podkreśla, że wszystkie komponenty postaw nie tylko są ze sobą ściśle związane, ale także wzajemnie się warunkują. I tak komponent afektywny stanowi o kierunku działania (dążeniu lub unikaniu), może także wpływać na zmianę przekonań o przedmiocie postawy, czyli na komponent poznawczy. Wiedza o obiekcie postawy może kształtować komponent emocjonalno-oceniający poprzez informacje zmieniające ocenę przedmiotu postaw. W rezultacie gromadzenia informacji niezbędnych do rozwoju komponentu behawioralnego stanowiącego swoisty program działania wobec danego obiektu, mogą modyfikować się dwa pozostałe komponenty postaw. Jeśli okaże się, że poszczególne komponenty postaw charakteryzują się różną walencją, wówczas taka postawa jest niespójna, bardzo podatna na jej zmianę (Pakuła, 2007, s.19).

Najważniejszym kryterium zróżnicowania postaw, jak podaje Z. Kazanowski odwołując się do koncepcji J. Reykowskiego (1973) i S. Nowaka (1973), jest walencja

przedmiotu postawy, często uważana za „najważniejszą właściwość postawy”. W tym kontekście można mówić o: a) postawach pozytywnych - wyrażających się poprzez aprobatę przedmiotu i towarzyszące jej dodatnie emocje. Tym samym dążenie do zachowania obiektu czyli wykonywanie czynności, które mają zapewnić zaspokojenie potrzeb obiektu czy też jego konserwację, ochronę obiektu, a więc wykonywania czynności, które mają na celu uniknięcie zagrożeń, zwalczanie czynników szkodliwych, dalej rozwój obiektu poprzez wykonywanie czynności, które przyczyniają się do przyrostu mocy, obszaru, stopnia atrakcyjności obiektu; b) postawach negatywnych wyrażających się poprzez dezaprobatę przedmiotu i towarzyszące jej ujemne emocje, które mogą być wyrażane poprzez dążenie do: zniszczenia obiektu, osłabienia obiektu, zahamowania jego rozwoju czy ograniczenia możliwości obiektu; c) postawach ambiwalentnych, wyrażających się poprzez rozbieżności w ocenie i współwystępowaniu ocen pozytywnych i negatywnych dotyczących tego samego obiektu, np. pozytywnej ocenie może towarzyszyć negatywna emocja lub odwrotnie (Kazanowski, 2011, s. 112-113).

S. Nowak proponuje klasyfikację postaw uwzględniającą wartość poszczególnych jej komponentów. Komponent emocjonalno-oceniający musi mieć wartość niezerową (występuje w każdej postawie). Zakładając, że pozostałe komponenty mogą mieć wartość zerową albo przybierać wartości niezerowe - wyodrębnił on cztery kategorie postaw.

Kategoria pierwsza to postawy (asocjacje afektywne), które składają się wyłącznie z nastawień emocjonalno-oceniających wobec przedmiotu postawy, przy braku wiedzy o nim i braku jakichkolwiek działań skierowanych wobec niego.

Kategoria druga to postawy, w których obok komponentu afektywnego występuje aspekt poznawczy, ale brakuje wyraźnych dyspozycji behawioralnych. Są to tzw. postawy poznawcze.

Kategoria trzecia to postawy behawioralne, w których emocjom i ocenom towarzyszy dyspozycja do zachowań wobec przedmiotu postawy, brak jest natomiast wiedzy i przekonań o naturze tego przedmiotu.

Czwartą kategorię stanowią postawy pełne, zwane zrównoważonymi, które zawierają wszystkie trzy komponenty, czyli predyspozycje do reakcji afektywnych wobec przedmiotu postawy, jego mniej lub bardziej określony obraz oraz określony program zachowania się wobec niego (Nowak, 1973, s. 29-32).

Według B. Wojciszke, niektóre badania wskazują, że te trzy rodzaje reakcji na obiekt postawy faktycznie układają się w trzy odrębne wiązki, ale w sytuacjach kiedy obiekt postawy jest konkretnym przedmiotem lub osobą, emocjonalny wskaźnik postawy jest mierzony za pośrednictwem fizjologicznych wskaźników emocji, zaś składnik behawioralny - za pośrednictwem rzeczywistych zachowań. Kiedy wszystkie trzy składniki – zdaniem autora- są mierzone za pomocą wypowiedzi badanych osób (co ma miejsce w większości badań), a obiekt postawy ma charakter abstrakcyjny, składniki te zlewają się, a postawy nabierają jednowymiarowego charakteru (Wojciszke, 2006, s. 181).

Omawiając specyfikę postaw należy także wskazać na ich szczególne cechy. T. Mądrzycki wyróżnił osiem cech podstaw: treść przedmiotową, zakres postawy, kierunek postawy (znak), siłę postawy, złożoność, zwartość, trwałość oraz miejsce danej postawy w ogólnym systemie postaw jednostki. Treść przedmiotowa zawiera wskazanie, czego dotyczy dana postawa, innymi słowy jest to określenie treści przedmiotowej. Zakres postawy pozwala na określenie ilości przedmiotów, których one dotyczą (jednostkowe czy ogólne dotyczące więcej niż jednego przedmiotu). Kierunek postawy (znak) umożliwia ustosunkowanie się do przedmiotu postawy w sposób pozytywny bądź negatywny. Może też być postawa ambiwalentna charakteryzująca się jednocześnie wystąpieniem sprzecznych nastawień wobec przedmiotu postawy, pozytywnego i negatywnego. Siła postawy jest określeniem intensywności znaku postawy, może stopniować podejście negatywne czy też pozytywne do przedmiotu postawy (słabe lub silne). Z kolei złożoność postawy oznacza jakość rozwinięcia poszczególnych komponentów postawy (postawa pełna lub niepełna), a zwartość postawy jest elementem umożliwiającym określenie zgodności między trzema komponentami postawy pod względem znaku i siły (mogą być zintegrowane silnie i słabo). Należy podkreślić, iż cechą zasadniczą każdej postawy jest jej trwałość (mogą być trwale i mało trwałe). Ponadto ostatnią cechą postaw jest jej miejsce w systemie postaw. Postawy bowiem nie funkcjonują oddzielnie, ale są składnikiem pewnych systemów postaw, które implikują się wzajemnie w różnym stopniu (Mądrzycki, 1997, s. 31-32).

3. Operacjonalizacja pojęcia „postawy wobec doskonalenia zawodowego”

Teoretyczne ujęcia postaw były inspiracją do tworzenia różnych definicji empirycznych dotyczących postaw odnoszących się do różnych osób, przedmiotów, zjawisk. Tak jak nie wypracowano jednolitej koncepcji postaw na gruncie teoretycznym, tak też nie ma pełnej zgodności w przypadku ich operacjonalizacji. Zaprojektowane i prowadzone przeze mnie badanie pozostawać będą w nurcie poznawczym psychologii. Poznawcza koncepcja człowieka umożliwia rozpatrywanie procesów intelektualnych, emocji czy działań nauczycieli zarówno jako wypadkowej regulacji wewnętrznych, jak i oddziaływania na nich środowiska zewnętrznego (Kozielecki, 1976). Podstawą regulacji zachowania człowieka i podłożem stałych cech obserwowalnych w jego celowym zachowaniu się stanowią tzw. struktury poznawcze, które rozwijają się pod wpływem przejawianej aktywności człowieka w relacji z jego otoczeniem. Kluczową rolę pełnią tu świadomie podejmowane przez niego zadania oraz czynniki socjalizacyjne, a także intencjonalna działalność wychowawcza. Należy zauważyć, iż w strukturach poznawczych człowieka, w ciągu całego jego życia gromadzone są, organizowane oraz przekształcane indywidualne i społeczne doświadczenia (Tomaszewski, 1984, s. 245). Tak więc system struktur poznawczych stanowi względnie trwałe cechy człowieka i jest jego osobowością. Informacje zawarte w strukturach poznawczych dają, w myśl tej koncepcji, jednostce ludzkiej poczucie tożsamości. Odgrywają, zdaniem J. Kozieleckiego „ważną rolę w procesie formułowania oczekiwań (...), ułatwiają ocenę wartości zdarzeń (...). Wreszcie w strukturach tych zakodowana jest informacja o programach działania”. I dalej pisze autor „Im człowiek więcej wie o otaczającym świecie, im lepiej rozumie swoje możliwości i aspiracje, im bogatszą posiada wiedzę o skutecznych programach osiągnięcia wartości, tym bardziej złożony jest jego system struktur poznawczych, tym – używając terminologii pedagogicznej - ma on bardziej rozwiniętą osobowość” (Kozielecki, 1976, s. 2001). Jak więc zauważa M. Dudzikowa, człowiek potrzebuje zatem ciągle nowych informacji, które uzyskuje na drodze szerokiego pojęcia uczenia się. Informacje stanowią motywy i wyznaczają kierunek działania, ponieważ posiadają aspekt ewaluacyjny, jako rezultat wytworzenia przez jednostkę i przyswojenia ze społecznego otoczenia zasad nadawania wartości przedmiotom, czynom i cechom położenia (Dudzikowa, 1993, s. 25).

Tak więc teorie poznawcze akcentują szczególnie rolę mechanizmów orientacyjnych (przekonania, oczekiwania, konstrukty osobiste) wychodząc z założenia, że co człowiek robi i w jaki sposób ustosunkowuje się do otoczenia jest określone przez sposób w jaki na świat patrzy i jak go rozumie. Stymulatorem jego aktywności są „rozbieżności między aspiracjami a osiągnięciami, między planem a realizacją, między informacjami o wartościach, które dają satysfakcję a danymi o wartościach osiągniętych” (Kozielecki, 1976, s. 234).

W tym ujęciu człowiek jawi się jako istota rozumna, zdolna do świadomego kierowania swoim postępowaniem, kształtowania świata zewnętrznego i siebie według akceptowanych wartości, kumulowania doświadczenia i wykorzystywania ich w działaniu, aby było ono czymś optymalnym ze względu na biologiczne i psychologiczne interesy organizmu, jako istota, która potrafi wartościować znaczenie różnych stanów rzeczy, określać swoje możliwości i powinności (Łukaszewski, 1984-, s. 336).

Zgodnie z poznawczą teorią człowieka kształtowanie osobowości jednostki, jej postaw i zdolności do działania jest możliwy dzięki systematycznej edukacji obejmującej kształcenie i wychowanie, realizowane przez człowieka samodzielnie lub pod kierunkiem, we wszystkich wymiarach życia i na przestrzeni całej jego biografii (Pakuła, 2007, s. 28). W ten sposób rozwijane są struktury poznawcze człowieka, zwiększa się ich złożoność, abstrakcyjność i aktywność.

Ważnym zatem elementem rozwoju zawodowego nauczycieli staje się ich proces doskonalenia wiedzy i umiejętności w toku wykonywanej pracy zawodowej. Doskonalenie to powinno prowadzić do mistrzostwa zawodowego.

Na podstawie teorii poznawczych człowieka oraz analizie licznych badań empirycznych w moim projekcie badawczym za podstawę przyjąłam strukturalny charakter definicji interesujących mnie postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Podejście to pozwala bowiem na podmiotowe ujęcie roli nauczyciela oraz adekwatną operacjonalizację postaw i dobór wskaźników umożliwiających ich pełną diagnozę. W związku z tym kierując się przyjętymi założeniami teoretycznymi oraz strukturalną teorią postaw zaproponowaną przez S. Nowaka (1973) interesujące mnie postawy definiuję jako **względnie trwała, umysłowa, emocjonalna i behawioralna dyspozycję nauczycieli do reakcji wobec wymagań i możliwości doskonalenia zawodowego stanowiącego podstawę rozwoju profesjonalnego i awansu zawodowego.**

W tak zdefiniowanej postawie można wyróżnić następujące komponenty:

- **Komponent poznawczy** - przekonania nauczycieli dotyczące wymagań i możliwości uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego powstawać będą na skutek konfrontowania własnych planów, aspiracji i ambicji rozwoju zawodowego z możliwościami ich realizacji w procesie doskonalenia zawodowego;
- **Komponent emocjonalno-oceniający** - zadowolenie z możliwości doskonalenia zawodowego zgodnie z własnymi oczekiwaniami. Satysfakcjonujące formy i metody doskonalenia zawodowego oraz wysoki poziom prowadzonych zajęć;
- **Komponent behawioralny** - zaangażowanie w procesie doskonalenia zawodowego będące wynikiem introspektywnie postrzeganego zamiaru, pragnień i dążeń edukacyjnych oraz subiektywnie uświadamianego wewnętrznego przymusu doskonalenia własnych kompetencji (por. Nowak, 1973, s.30-31).

Tak zdefiniowane postawy pełnić będą – zgodnie z koncepcją B. Wojciszke – istotne funkcje dla badanych nauczycieli. Funkcja orientacyjna pozwoli im określić swój stosunek do problematyki doskonalenia zawodowego i aktywnego w nim uczestnictwa. Funkcja instrumentalna stworzy możliwość nauczycielom stwierdzenia, na ile pozytywny lub negatywny jest przedmiot ich postaw. Z kolei funkcja ekspresyjna pozwoli na wyrażenie satysfakcji z możliwości doskonalenia zawodowego i podkreślenia jego znaczenia w ogólnym rozwoju profesjonalnym. Natomiast funkcja społeczno-adaptacyjna będzie stanowić o ich pozytywnym odbiorze aktywności w zakresie doskonalenia zawodowego oraz ich uznaniu społecznym. Zaś funkcja obronna „Ego” zapewni nauczycielom utrzymanie dobrego mniemania o sobie, swoich możliwościach rozwojowych i rozwiązaniach pojawiających się konfliktów wewnętrznych (Wojciszke, 2002, s. 182-183).

4. Mechanizm kształtowania postaw

Wielu autorów podkreśla, że postawy tworzą się i przekształcają w określonych warunkach społeczno-kulturowych pod wpływem potrzeb jednostki, wartości i norm społecznych. Są więc struktura nabytą, indywidualną i zmienną (Nowak, 1973; Mądrzycki,

1977; Mika, 1984; Marody, 1986 i in.). J. Reykowski proces kształtowania postaw traktuje jako „instalowanie” ich przedmiotu w systemie indywidualnych mechanizmów regulacji. Natomiast S. Mika (1984), mówi o kształtowaniu postaw poprzez ich internalizację. Wskazuje się zatem, że nabywanie postaw może odbywać się poprzez oddziaływania informacyjne, wykorzystujące w umyśle sieć poznawczą, lub oddziaływanie sterujące, skłaniające do określonego zachowania się wobec przedmiotu postawy (przekazywanie nakazów, zakazów), bądź oddziaływanie emocjonalne, wiążące informację o przedmiocie z określonym doświadczeniem emocjonalnym (nagradzaniem lub karaniem) (Reykowski, 1973).

Jak stwierdza B. Wojciszke na formowanie się postaw mają wpływ indywidualne doświadczenia emocjonalne (uczucia) oraz realizacja zadań (zaspokajanie potrzeb). Doświadczenia emocjonalne jednostki wiążą się bezpośrednio z warunkowaniem klasycznym wobec przedmiotu postawy. Jeśli z daną postawą podmiot kojarzy bodźce wywołujące pozytywne emocje, warunkuje to przyjęcie tej postawy jako swojej, a jeśli negatywne- odrzucenie jej. Bodźce mogą być zastępowane słowami i wywoływać analogiczne sytuacje. Realizacja zaś zadań wiąże się bezpośrednio ze zbiorem doświadczeń, których celem jest zaspokojenie potrzeb podmiotu. Czynności wykonywane na co dzień zmierzają bezpośrednio do zaspokojenia potrzeb jednostki pod wpływem konkretnych warunków społecznych, a tym samym dostarczają doświadczeń do ukształtowania się postawy. Za każdym razem, kiedy podejmowane będą działania zbliżające jednostkę do obranego celu, tym mocniej postawy będą się utrzymywały wraz z tendencją do ponownego pojawienia się w podobnej sytuacji. Najtrwalsze są postawy, których źródłem są nie tylko inne jednostki, ale również te uzupełnione o własne doświadczenia (Wojciszke, 1977, s. 51-66).

W przypadku interesujących nas postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego ważne więc będzie ich doświadczenie na które składa się zdobyta wiedza i umiejętności w toku dotychczasowego przygotowania zawodowego(studiów) i wykonywanej pracy, satysfakcja z uzyskiwanych osiągnięć zawodowych i nastawienie do dalszego doskonalenia własnych kompetencji prowadzących do mistrzostwa pedagogicznego. Będzie to rezultat: przekonań, emocji i zachowania. Na stosunek emocjonalny do obiektu postawy należy zwrócić szczególną uwagę, czyli świadomość wad i zalet, co wiąże się z podejściem racjonalnym, czyli nadaniem możliwościom doskonalenia zawodowego dowolnej oceny w wyniku obserwacji oraz analizy uzyskanych

informacji o tym procesie w konkretnym środowisku pracy. Ponieważ uczucia mogą być niezależne w stosunku do sądów na temat przedmiotu postawy, mówi się wówczas o postawach jako rezultacie emocji. Tak więc pozytywne emocje związane z możliwością realizacji przez nauczycieli w obecnym środowisku szkolnym własnych ambicji zawodowych i aspiracji edukacyjnych oraz oczekiwań w tym zakresie wzmacniają i utrwalają będzie interesujące nas ich postawy. W przypadku problemów zawodowych, występowania barier i dotkliwych trudności w realizacji planów dotyczących własnego rozwoju profesjonalnego pojawić się mogą negatywne postawy wobec doskonalenia zawodowego. Wykonywane bowiem zadania lub podejmowane działania w zakresie własnego rozwoju i sytuacje z jakimi będą spotykać się nauczyciele w pracy są zawsze przez nich oceniane ze względu na ich znaczenie dla zaspokojenia potrzeb i oczekiwań – dodatnio lub ujemnie. Wiązać się z nimi będą dodatnio lub ujemne uczucia, pozytywne lub negatywne działania. To doświadczenie, doznawane reakcje zmierzają będą do uogólniania się, ulegać kategoryzacji oraz stabilizacji, tworząc określony typ postaw wobec doskonalenia zawodowego. Postawa jako rezultat zachowania pojawi się wówczas, kiedy wystąpią jakieś zachowania nauczycieli w stosunku do przedmiotu postaw (doskonalenia zawodowego). Częściej pozytywną postawę prezentować będą nauczyciele w sytuacji nieoczekiwania nagrody lub jeśli będzie ona mała- wtedy, kiedy nagroda jest motywacją do podejmowania wysiłku i jednocześnie stanowi informację o przejawianym poziomie umiejętności i sprawności (por. Mądrycki, 1977, s. 45-60; Wojciszke, 2002, s. 191-195).

Kształtowanie postaw według S. Nowaka (1973) odbywa się nie tylko w wyniku samodzielnego procesu, w wyniku indywidualnych doświadczeń, istotne stają się także wpływy środowiska społecznego. Zgodnie z tą teorią zaspokajanie potrzeb twórczych, społecznych, moralnych czy rozwojowych związanych z pracą dydaktyczno-wychowawczą i opiekuńczą nauczycieli, odbywa się w konkretnym środowisku szkolnym, w którym istnieje wiele wzorów postaw, funkcjonuje określony system wartości, normy i zasady współżycia społecznego, obyczaje i wzory osobowe. Proces kształtowania postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego polegać więc może na przyswojeniu sobie postaw od innych osób (przełożonych, koleżanek czy kolegów z pracy itp.) poprzez:

Empatię – oznaczająca wczuwanie się w stany psychiczne innych osób, przy uprzednim zaangażowaniu emocjonalnym. Empatia leży u podstaw kształtowania się więzi psychicznej i postaw wobec innych osób, szczególnie członków własnej grupy zawodowej oraz w bezpośredni sposób wpływa na kształtowanie emocjonalnego składnika postaw.

Okazuje się, że im bardziej obserwowany model jest podobny pod względem doświadczeń, potrzeb czy też dążeń, tym silniejsza jest zdolność empatyzowania, która wywiera bezpośredni wpływ na kształtowanie się uczuciowo-emocjonalnego komponentu postawy. Empatia związana jest bowiem z pozytywnymi doświadczeniami.

Naśladowanie – występuje wówczas, gdy osoba obserwuje zachowanie kogoś innego, najczęściej postać znacząca wyróżniającą się kompetencjami, autorytetem formalnym lub moralnymi sama zaczyna się zachowywać w podobny sposób. W naśladowaniu istotne więc znaczenie ma kształtowanie się komponentu behawioralnego. Uczenie się przez naśladowanie umożliwia kształtowanie postaw moralnych ale także uprzedzeń i zachowań niepożądanych wobec innych ludzi. Niekiedy naśladowanie nie dotyczy odnoszenia się do osób znaczących ale przypadkowych. Aby wynikiem naśladownictwa było ukształtowanie pozytywnych postaw, musi dojść do konfrontacji obserwowanego zachowania z własną wiedzą i posiadanym doświadczeniem a następnie wydanie własnego sądu wartościującego.

Modelowanie – polega nie tylko na przejmowaniu określonych form zachowania, ale także tendencji uczuciowo-motywacyjnej. W tym przypadku siła oddziaływania na daną osobę jest tym większa, im większe znaczenie socjalizujące miał model.

Identyfikację – polegającą na przyswojeniu sobie zewnętrznego zachowania, jak w przypadku naśladownictwa, a także przyjęciu tendencji uczuciowo-motywacyjnej, wartości i przekonań. Identyfikacja najbardziej angażuje jednostkę w stosunku do modelu.

Przyswojenie opinii – wiąże się z uzupełnieniem istniejącej już, ale niepełnej postawy. Jednostka ma tylko częściową postawę wobec danego przedmiotu, lecz czerpie inspirację od innych poprzez wysłuchiwanie różnych opinii i uznanie jednej z nich jako swojej (por. Mądrzycki, 1997, s. 47-58).

Kształtowanie postaw nauczycieli odbywać się więc będzie pod wpływem otoczenia, w którym szczególnie istotne jest: a) Oddziaływanie grup formalnych i nieformalnych, do których należą pedagodzy; b) Oddziaływanie elementów środowiska społecznego szkoły: proces dydaktyczno-wychowawczy, system wychowawczy, zasady etyczne, kultura i klimat szkoły, normy regulaminowe, baza dydaktyczna itp.) (Jankowska, 1980, s. 55). Psychologowie społeczni i socjologowie szczególną rolę przypisują małym grupom społecznym. W warunkach szkoły są to: rada pedagogiczna, zespoły problemowe, komisje, grupy nieformalne itp.

Nauczyciele funkcjonując w tych grupach społecznych doświadczają będą różnego rodzaju wpływu społecznego i przejawiać określone zachowania. Może to być naśladowanie, identyfikacja, konformizm jako tendencja do zbliżania własnego sposobu zachowania się do obowiązujących w środowisku szkolnym zasad tych formalnych i wynikających ze zwyczajów i obyczajów środowiskowych, facylitacja rozumiana jako ułatwienie nawiązania kontaktów społecznych (koleżeńskich, przyjacielskich). Obok tych czynników można zaliczyć polaryzowanie się poszczególnych grup społecznych i zespołów pedagogów, rywalizację ewentualne pojawienie się konfliktów.

Nauczyciele posiadając pewne już ukształtowane postawy dotyczące doskonalenia własnej wiedzy i umiejętności jako drogi rozwoju zawodowego prowadzącego do mistrzostwa pedagogicznego, spotykając się z postawami innych nauczycieli w swojej grupie zawodowej, może: a) przyjąć te postawy całkowicie, przekształcając je w procesie internalizacji (uwewnętrznienia) w swoje własne postawy, mimo że tylko niektóre ich aspekty są bezpośrednio funkcjonalne wobec ich potrzeb rozwojowych, ambicji zawodowych czy aspiracji, inne zaś obojętne a jeszcze niektóre nawet niezgodne; b) przyjmować postawy obowiązujące w swojej grupie zawodowej, tylko w takim zakresie w jakim zaspokajają one potrzeby indywidualne; c) odrzucić postawy środowiskowe, stając ze swoją grupą zawodową w otwartym konflikcie. S. Nowak, podkreśla, że najczęściej możemy w takiej sytuacji mieć do czynienia z drugim wariantem, czyli częściowym przyjmowaniem postaw w zależności od tego, na ile zaspokajają nasze indywidualne potrzeby rozwojowe (Nowak, 1973, s. 32).

W środowisku społeczno-zawodowym szkoły ważne będzie także na jakiej drodze następuje przekazywanie i przyjmowanie określonych wzorów. Praca nauczyciela ma charakter sformalizowany i w związku z tym pewne wzorce potraktowane zostają jako skala oceny ich zachowań. Wychodząc od klasyfikacji zachowań S. Ossowskiego można przypuszczać, że przyswojenie wzorów nastąpić będzie w procesie internalizacji, dzięki czemu stosowanie wzorów stanie się wewnętrzną potrzebą skłaniającą do określonego działania w sposób bezwzględny. Przyswojenie wzorów może też nastąpić przez przyjęcie określonych „reguł gry” obowiązujących w grupie zawodowej nauczycieli w danej szkole, zgodnie z indywidualną decyzją pedagoga wynikająca z przewidywanego działania. „Reguły gry- jak zauważa autor – mają charakter zwyczaju, łączą się również z przyswojeniem podstawowego systemu wartości i ocen wspólnego dla partnerów

interakcji, co umożliwia przestrzeganie owych reguł, mimo braku sankcji. Okazuje się, że przyswojenie wzorów może wynikać z sytuacji przymusowej, która polega na podporządkowaniu się nakazom władz oświatowych, dyrektora szkoły, gdyż istnieje możliwość uruchomienia sankcji osób ich nie przestrzegających. Ponadto przyswojenie wzorów wynikać może ze świadomości i pozbawionego przymusu. Wymaga ono znajomości różnych wzorów i ich oceny na te przyjętego nadrzędnego systemu wartości i norm, a także uświadomienia sobie społecznych preferencji i ustalenia, jakim potrzebom należy przyznać pierwszeństwo. Wzory akceptowane na drodze wyboru stają się miarą świadomej oceny postępowania, a ich stosowanie uzależnione jest od ciągłej samokontroli i świadomego kształtowania własnej osoby (Ossowski, 1959).

Dokonany podział w sposobie tworzenia się i przejawiania postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego można dokonać jedynie teoretycznie. W praktyce mechanizm kształtowania postaw będzie bardziej złożony. T. Mądrycki stwierdził, że „przejmowanie gotowej postawy nie jest całkowicie możliwe bez wzbudzenia u jednostki aktywności poznawczej, uczuć, motywów w, czyli zaistnienia odpowiednich, podmiotowych warunków. Z drugiej strony nie jest możliwe ukształtowanie postawy samodzielnie przez jednostkę. Tworząc własną postawę jednostka opiera się, w mniejszym lub większym stopniu, na wartościach społecznych, które stanowią jakby podstawowy budulec. Jednostka może jednak (...) odrzucać, (...) modyfikować te wartości, włączać do nich własne, oparte na doświadczeniu” (Mądrycki, 1977, s. 137-138).

5. Możliwości zmiany postaw

Postawy są strukturą indywidualną i zmienną. Zgodnie ze strukturalną orientacją teoretyczną przyjętą w definiowaniu postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego, za najważniejszą przesłankę wyjaśniającą zmianę postaw uznać należy pogląd, że przekształcenia są możliwe dzięki zmiany zachodzącej w sferze poznawczej, czyli zmiany doprowadzające do przekształcenia zespołu przekonań na temat systemu doskonalenia zawodowego nauczycieli, jego organizacji i poziomu merytorycznego oraz możliwości własnego wzbogacenia wiedzy i umiejętności w toku prowadzonych kursów, szkoleń i konferencji metodycznych. Niezbędne do tego informacje mogą być uzyskiwane przez pedagogów w dwojaki sposób: albo pod wpływem informacji uzyskiwanych od zewnętrznego informatora (informacja werbalna), albo w drodze

bezpośredniego kontaktu z przedmiotem- w drodze percepcji cech przedmiotu, dokonywanej w toku oddziaływania na nich. Poza tym nauczyciele mogą zmienić swe postawy względnie samodzielnie poprzez własną wewnętrzną lub zewnętrzną aktywność (Mądrzycki, 1973, s.319).

Aby metoda przekazywania informacji była skuteczna nadawca powinien skupić się na przekazywanej treści, znać indywidualne cechy osobowości odbiorcy oraz obecne postawy. Działania ukierunkowane na zmianę postaw – zdaniem T. Mądrzyckiego – będzie skuteczna , jeśli informator uwzględni następujące zasady:

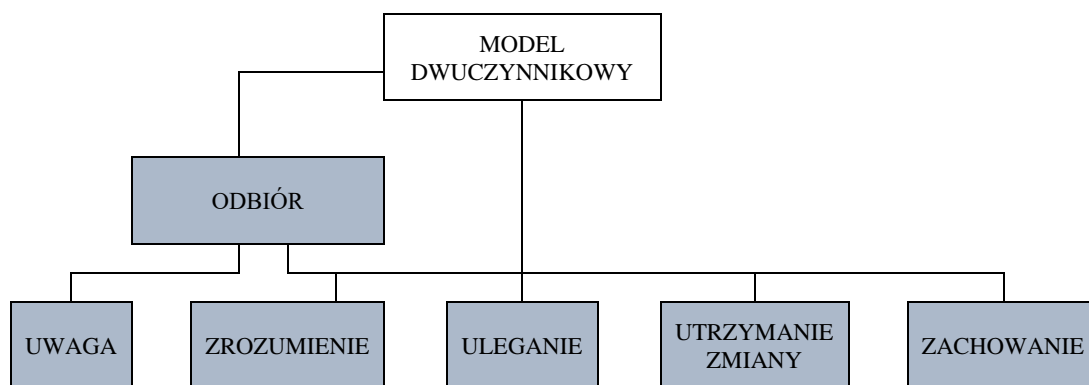
- a) Między treścią informacji a postawą odbiorcy nie ma dużej rozbieżności, a więc nie zostaną uruchomione mechanizmy obronne;
- b) Przekazywana informacja będzie rzetelną i obiektywną wypowiedzią eksperta;
- c) Przy dużej rozbieżności między postawą odbiorcy a przekazywaną treścią podane będą argumenty za i przeciw podanej informacji;
- d) Przekonywanie rozpocząć od jednakowych przekonań i postaw, wspólnych informatorowi i odbiorcy;
- e) W czasie podjętego przekazu zachowywać się wobec odbiorców tolerancyjnie i kulturalnie;
- f) Nadawca informacji swoją postawą, sposobem, sposobem zachowania powinien wzbudzać zaufanie i wytworzyć atmosferę sprzyjającą odbiorowi przekazywanych treści (Mądrzycki, 1977, s. 190).

Natomiast J. Strelau wymienia trzy koncepcje zmiany postaw: teorię sądów społecznych, która może przebiegać w przedziałach: akceptacji, odrzucenia i neutralności, dalej procesualny model perswazji, który przebiega pod warunkami: zauważenia, zrozumienia, ulegania oraz teorie dwutorowości perswazji, czyli nakłaniania torem centralnym i peryferyjnym (Strelau, 2002, s. 92).

Koncepcje te charakteryzuje B. Wojciszke, stwierdzając, że w *teorii sądów społecznych* reakcja człowieka na perswazję jest zależna od umiejscowienia jego stanowiska wobec przedmiotu postawy w danym obszarze. Im stanowisko jest bliższe własnej postawie odbiorcy, tym większe prawdopodobieństwo, że trafi w obszar akceptacji, a tym samym dojdzie do efektu asymilacji i spowoduje to niewielką zmianę postawy. Jeśli natomiast stanowisko przekazu trafi w obszar odrzucenia, oznacza to, że jest stosunkowo dalekie od nosiciela postawy, a tym samym wystąpi efekt kontrastu.

Wynikiem będzie odrzucenie przekazu i zmiana również będzie niewielka. A zatem im istotniejsze jest znaczenie przekazu, tym silniejsze jest pojawienie się postaw skrajnie pozytywnych bądź skrajnie negatywnych wobec przedmiotu, a co za tym idzie zmiana postaw wiąże się z niewielkim prawdopodobieństwem (Wojciszke, 2001, s. 92-94).

Z kolei **procesualny model perswazji** – to podejście akcentujące, że ostateczny efekt komunikacji jest zależny od uwagi, zrozumienia treści, ulegania argumentom i utrzymania zmienionej postawy w sytuacji kontrpropagandy oraz w efekcie zachowania (rys. 2).



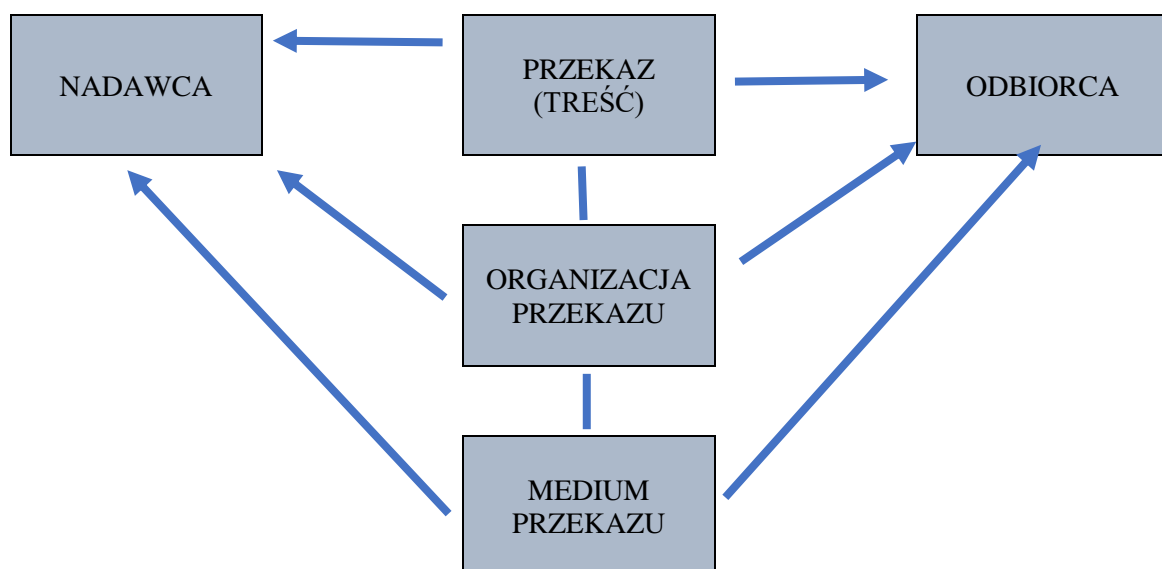
Rysunek 2. Procesualny model perswazji McGuire'a (Wojciszke, 2002, s. 213)

Nie jest skuteczne dostarczanie przekazu, jeśli nie zwraca on uwagi odbiorcy. Kolejnym krokiem przekazu powinno być jego zrozumienie. Dlatego w przypadku większej zbiorowości osób, które są jego adresatem przekazy należy w prostszy sposób o formułować. Jednak nie może się to odbyć kosztem siły wykorzystanych argumentów. Akceptacja treści przekazu jest niezbędna aby można w efekcie utrzymać zmienioną postawę i przejść do zachowania. W modelu tym bardzo ważna jest elastyczność i szeroki zakres oddziaływania. Okazuje się, że zwrócenie uwagi i zrozumienie przekazu nie musi wcale zagwarantować akceptacji, a co za tym idzie utrzymania postawy.

Jak pisze B. Wojciszke **teorie dwutorowości perswazji** to zmiana postaw jako świadome i zamierzone działanie. W teorii tej zmiany mogą odbywać się dwutorowo-centralnie i peryferyjnie. W centralnym torze perswazji istotą jest staranne i przemyślane przetwarzanie informacji, natomiast podstawową przesłanką skuteczności przekazu jest jego zdolność do wzbudzania przychylnych reakcji poznawczych. W związku z tym

zmiana postawy zależy od jakości argumentacji zawartej w przekazie, ma trwały charakter oraz jest odporna na kontrpropagandę. Natomiast cechą charakterystyczną peryferyjnego toru perswazji jest powierzchowne zidentyfikowanie sygnału, który będzie sugerował pozytywny lub negatywny stosunek do stanowiska zawartego w przekazie, stanowiącym swoistą ofertę dla odbiorcy. Związane jest to z sympatią lub antypatią nadawcy przekazu, albo też z postrzeganiem społecznym przedmiotu przekazu. Autor stwierdza, że istotne jest aby zidentyfikować jakim torem perswazja dociera do odbiorcy, jest to możliwe do zaobserwowania przy okazji argumentacji. Jeśli różnica między słabymi i silnymi argumentami nie istnieje, to wówczas pojawia się tor peryferyjny. Jeśli zaś odbiorca zmienia swe poglądy przy argumentacji silnej, a nie słabej wówczas mamy do czynienia z centralnym torem perswazji. Zaletą modelu dwutorowości perswazji jest rozróżnienie między świadomym i automatycznym przetwarzaniem wiadomości, co pozwala na skuteczne oddziaływanie w celu zmiany postawy. Możliwość analizowania rodzaju zmiennych i ich wpływu na przekaz pozwala wnioskować, która w jaki sposób wpłynie na zmianę postawy lub okaże się nieskuteczna (Wojciszke, 2001, 2002: za Paprocka, 2017, s. 60-63.).

Do skutecznych wyznaczników zmiany postaw zalicza się: nadawcę, treść przekazu, organizację przekazu, środek przekazu i odbiorcę (rys. 3).



Rysunek 3. Układ zależnościowy czynników przekazu (Wojciszke, 2002, s. 219)

Nadawca – jego wiarygodność, kompetencja i czyste intencje warunkuje uwagę odbiorcy. Należy zauważyć, iż nadawca mało wiarygodny czy niewiarygodny wywołuje zmiany odwrotne do zamierzonych w przeciwieństwie do nadawcy wiarygodnego, który wywołuje u odbiorców zmiany w kierunku sugerowanym przez jego przekaz. Wiarygodność nadawcy zależy od tego, czy jest on postrzegany przez odbiorców jako ekspert, jako osoba kompetentna w tej dziedzinie, której dotyczy przekaz. Nadawcy zaś niewiarygodni swoim oddziaływaniem mogą doprowadzić do „efektu bumerangowego”, czyli nie tylko do braku zamierzonych zmian w postawach odbiorcy, ale co więcej, do utwierdzenia ich dotychczasowych postaw. (Mika, 1980, s. 106; 118). Nadawca aby dokonać zmiany postaw powinien zdeintegrować dotychczasowe postawy oraz uformować nowe. Aby, zdeintegrować niepożądane postawy, stereotypy, uprzedzenia, nadawca powinien wywołać u odbiorcy dysonans i uaktywnić jego operacje myślowe (Mądrzycki, 1970, s. 168).

Treść przekazu – jak się okazuje w procesie zmiany postaw kluczową rolę pełni siła argumentów. Jak pisze B. Wojciszke „ argumentacja jest silna wtedy, gdy skutecznie zmienia albo natężenie przekonań odbiorcy o obiekcie postawy, albo znak i intensywność cząstkowych ocen obiektu wynikających z przypisanych mu przez odbiorcę cech „ (Wojciszke, 2002, s. 225). Ponadto istotna jest kwestia na ile przekaz i jego treść jest rozbieżna z tymi postawami, które mają być modyfikowane. Innymi problemami są: jednostronność czy dwustronność argumentacji i jej wpływ na postawy odbiorcy oraz sprawa emocjonalności czy racjonalności argumentów zawartych w treści przekazu. Praktyka wskazuje, że jeśli chce się zmienić znak postawy (odbiorcy mają postawę przeciwną), powinno się raczej posługiwać przekazem zawierającym argumentację dwustronną. W przypadku zaś wzmacniania siły już istniejącej postawy, podobnej do tej która propaguje przekaz nadawcy, to sugeruje się stosowanie przekazu zawierającego argumentację jednostronną. Zwraca się też uwagę, że argumentacja emocjonalna jest bardziej efektywna w zmianie postaw niż argumentacja racjonalna (Mika, 1980, s. 122; 128).

Organizacja przekazu – obejmuje kolejność argumentacji oraz liczbę nadawców. Znaczenie kolejności argumentacji można skutecznie wykorzystywać treści, tak aby lepiej trafiały do odbiorców, aby przekaz wzbudził zainteresowanie odbiorcy a zatem by lepiej był zrozumiały i przekonywujący. Pierwsze treści powinny posiadać zawierać taką treść aby został dobrze zapamiętany. Natomiast w przypadku, kiedy odbiorca po

pierwszym przekazie ulega efektowi tendencyjności nie skupia uwagi na komunikacie nadawcy. Dlatego trzeci komunikat podany jako ostatni musi zawierać efekt świeżości, zawierać powinien mniejszą liczbę argumentów niż początkowy. Siła jego oddziaływania jest duża ponieważ już nic innego nie dociera do odbiorcy.

Środki przekazu – największą wartość ma bezpośredni kontakt nadawcy z odbiorcą, umożliwiający korygowanie i indywidualizowanie przekazu na bieżąco, podczas obserwacji na treść komunikatu. Natomiast najpopularniejszymi środkami przekazu pozostaje prasa, radio i telewizja oraz Internet. Środki te pozwalają na szybki przekaz informacji dużej grupie odbiorców, niemal na żywo. Tym nie mniej ich skuteczności ustępuje bezpośrednim relacjom nadawcy i odbiorcy przekazu (Wojciszke, 2001, s. 102-104).

Odbiorca – skuteczność perswazji zależy od potrzeb odbiorcy i związanych z nimi pragnień, dążeń, życzeń. Aby nadawca mógł w pełni „dotrzeć” do odbiorcy musi znać hierarchię jego potrzeb i wartości, jego ogólną podatność na perswazję. W procesie przekonywania nadawca musi ukazać odbiorcy związki między propagowanymi postawami a jego indywidualnymi dążeniami, pragnieniami i oczekiwaniami. Pozytywny skutek może dać niejednokrotnie przypisywanie odbiorcom wyższych motywów, niż rzeczywiście nimi kierują. Odwołując się do powszechnej u ludzi potrzeby uznania, może wystąpić u nich uwewnętrznienie przypisywanych im motywów, co prowadzi w konsekwencji do ukształtowania propagowanych postaw (Mądrzycki, 1970, s. 172; Mika 1980, s. 135-137).

Inną metodą dokonywania zmiany postaw jest organizacja działań. Zorganizowana i dobrze przeprowadzona dyskusja może dać uczestnikom możliwość swobodnej wypowiedzi, skonfrontowania z innymi i obronę własnego stanowiska. W czasie takiej dyskusji występują emocje i zaangażowanie, które zmusza uczestników do przejawiania aktywności i analizy innych wypowiedzi. Dyskusja taka może pogłębiać i precyzować nie utrwalone opinie i daje możliwość aprobaty społecznej. Często powtarzana, utrwala opinie, daje możliwość wpływania na postawy osób uczestniczących w dyskusji. Może ona nie odnieść pożądanego skutku, gdy w dyskusji uczestniczą osoby o sztywnych postawach, osoby odporne na wszelkie argumenty (Mądrzycki, 1977, s. 201-214).

Dostarczanie odpowiednich informacji oraz organizacja zachowań werbalnych (dyskusja, przekonywanie innych), nastawione jest w pierwszym rzędzie na zmiany

poznawczego komponentu ich postaw, szczególnie świadomości, która ma prowadzić do przekształcenia pozostałych komponentów. Jak zauważa T. Mądrzycki „ w szeregu przypadków świadomość może stwarzać bardzo silny opór na zmianę, nie będzie ona „zwolennikiem, lecz przeciwnikiem zmian”. W tych to przypadkach podejście od strony przeciwnej, od przekształcenia zachowań może dać pomyślny wynik”(Mądrzycki, 1970, s. 185). W literaturze przedmiotu mówi się więc o możliwości zmiany postaw poprzez zmianę zachowania, dzięki zastosowaniu zarówno wzmocnień pozytywnych (nagradzania), jak i wygaszania reakcji niepożądanych (karania). Chodzi tu o wykorzystanie zasady warunkowania instrumentalnego, czyli stworzenia warunków, w których reakcje mogą wystąpić, a następnie, gdy te reakcje wystąpią wzmacniać je. Innym sposobem modyfikacji postaw jest oddziaływanie emocjonalne, „mające na celu powiązanie informacji o przedmiocie postawy, bądź czynności dotyczącej przedmiotu, z określonymi doświadczeniami emocjonalnymi” (Reykowski, 1976, s. 365).

Uwagi te i konstatacje w pełni można odnieść do zagadnienia zmiany postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Z dotychczasowych rozważań można bowiem wyprowadzić ogólną konkluzję o zależności tych postaw od procesów poznawczych zachodzących w psychice nauczycieli, a zwłaszcza w ich systemie wartości, znaczeniu przywiązywanym do rozwoju własnej wiedzy i umiejętności profesjonalnych, oczekiwań i aspiracji oraz oceny sytuacji zawodowej pod kątem możliwości własnego rozwoju zawodowego.

Rozdział III.

Podmiotowe uwarunkowania postaw

Po dokonaniu przeglądu literatury przedmiotu jako podmiotowe korelaty postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego do analizy przyjęto: samoocenę jako postawę wobec samego siebie, otwartość na nowe doświadczenia pozwalająca efektywnie funkcjonować w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej motywację osiągnąć zawodowych stanowiącą „rywalizację ze standardami doskonałości” i nadzieję na sukces będącą wielowymiarową strukturą poznawczą decydującą o sile woli i umiejętności znajdowania rozwiązań.

1. Samoocena

Zdaniem wielu czołowych autorów samoocena jest jednym z najistotniejszych konstruktów w psychologii społecznej i psychologii osobowości. Doczekano się wielu opracowań podejmujących tę tematykę. Różni autorzy w nieco odmienny sposób traktują samoocenę opierając się na właściwych dla siebie ujęciach oraz koncepcjach teoretycznych. Samoocena ujmowana może być jako obraz własnej osoby (Reykowski, 1982; Mądrzycki, 1996), jako wiedza o sobie samym (Kozielecki, 1981), jako obraz siebie (Siek, 1982), może być również postawą ewaluatywną w stosunku do samego siebie (Zimbardo, 2002), mówić możemy również o samoocenie w kontekście pozytywnego lub negatywnego reagowanie na samego siebie (Wojciszke, 2011) czy też poczucia własnej wartości (Aronson, 1997). Mimo, iż ta problematyka tak często poruszana jest w obszarze rozważań teoretycznych oraz opracowań empirycznych, to jednak nie doczekała się jednoznacznej definicji (Baumeister, Smart i Boden, 1996; Brown i Marshall, 2001; Mruk, 2013; Wells i Marwell, 1976).

Według L. Niebrzydowskiego (1976) samoocena jest elementem wiedzy człowieka o sobie samym i stanowi trzon obrazu własnej osoby. Definiując obraz własnej osoby, J. Kozielecki (1981) używa zamiennie tego pojęcia z terminem „autoportret”. Obrazem siebie określa informacje, jakie jednostka posiada o sobie, o swoich kompetencjach (możliwościach działania w różnych sferach życia społecznego), czyli też o dojrzałości emocjonalnej (s.10). Z kolei T. Mądrzycki (2002) uzupełnia to pojęcie, wskazując, iż stanowi ono zinternalizowany atrybut „ja”, na który składają się takie elementy, jak: samoopis własnej osoby, będący jej sądami opisującymi siebie, oraz samooceną

zawierającą sądy wartościujące, odnoszące się do własnej osoby, jej cech fizycznych i psychicznych oraz do relacji jednostki z otoczeniem, w jakim funkcjonuje. Dla J. Reykowskiego (1970), samoocena charakteryzuje strukturę obrazu własnej osoby, określając ją mianem własnego „ja”. Można tu mówić o „ja idealnym” i „ja realnym”. Pierwsze z nich ma charakter życzeniowy, jest stanem, do którego człowiek aspiruje, jest tym, czego pragnie, jakim chciałby być, jakimi cechami charakteryzować się. Tym samym stanowi pewien wzorzec moralny, od którego odchylenie powoduje wyrzuty sumienia, a nawet brak samoakceptacji. Ma więc charakter życzeniowy i postulatyczny. Z kolei „ja realne”, stanowi rezultat doświadczeń zarówno przeszłych, jak i teraźniejszych. Jest podstawą dokonywania przez człowieka wszelkich porównań i odniesień, które są istotne dla kształtowania się „ja idealnego” oraz samooceny. Natomiast rozbieżność między „ja idealnym” i „ja realnym” jest miarą poziomu samooceny, a wielkość różnicy pomiędzy nimi wyznacza akceptację samego siebie (Brzezińska, 1973). Brak tej różnicy, lub różnica mała jest podstawą akceptacji siebie i stanowi źródło zadowolenia z siebie, określa zaufanie i wiarę we własne siły i możliwości.

Tym samym samoocena jest afektywną reakcją człowieka na samego siebie. Stanowi autopercepcję, doświadczanie i przeżywanie siebie, zawiera sądy oceniające, wartościujące, dotyczące własnej osoby, jej cech i relacji z otoczeniem (Skorny, 1989). D. G. Myers (2003) podaje, że samoocena stanowi „ogólne poczucie wartości człowieka decydujące o tym, jak ocenia on siebie w poszczególnych skalach. Samoocenę jako cechę trwałą stanowiącą skłonność do wartościowania siebie akcentuje także B. Wojciszke (2011), wskazując, iż dokonuje się ona w pozytywny lub negatywny sposób przybierając postać zarówno deklaracyjną, jak i bezwiedną, czyli ukrytą. Samoocena deklaracyjna – jak pisze dalej autor – nazywana z reguły samoocena, jest świadomym przekonaniem na temat ogólnej wartości własnej osoby, mierzonym za pomocą słownych deklaracji, jak dalece człowiek zgadza się z różnymi wartościującymi opiniami o sobie, w rodzaju „mam wiele zalet” albo „niekiedy uważam, że jestem do niczego” (pozycja odwrócona). Natomiast samoocena ukryta to bezwiedny stosunek do siebie samego, który wynika nie ze świadomych opinii na własny temat, lecz z wartościowości obiektów skojarzonych z „ja”. Im bardziej pozytywnie oceniane są obiekty skojarzone z „ja”, tym lepsza jest samoocena bezwiedna, która jest ukryta w tym sensie – zdaniem psychologa – że ludzie nie zdają sobie sprawy z jej pochodzenia. Jest ona niestała w czasie, nierzetelna, w przeciwieństwie do samooceny deklaracyjnej, cechującej się znaczną stabilnością (s.176). W przypadku

zaprojektowanych tu badań empirycznych interesująca będzie jedynie samoocena deklaracyjna nauczycieli.

Powyższe ustalenia wskazują na funkcje jakie spełnia samoocena w dopomożeniu człowiekowi w określeniu swojego miejsca na świecie i określaniu jakie relacje go z nim łączą. Literatura przedmiotu mówi o trzech zasadniczych funkcjach: a) poznawczo-uświadamiającej; b) wartościująco oceniającej oraz c) integrująco scalającej. Zatem dzięki samoocenie człowiek również dostrzega wartości własne oraz wartości innych ludzi a także „łączy wszystkie strony bytu, integrując swoją osobowość i nią kierując” (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015, s. 165).

Zdaniem M. Szpitlak i R. Polczyk (2015) można wymienić również następujące funkcje samooceny: ochrona przed lękiem (Greenberg i in. 1986), stresem i nieszczęściami (Baumeister i in. 2003), zapobieganie wykluczeniu społecznemu (Leary, 1999), wspomaganie realizacji celów (Wojciszke, 2010) oraz zapewnienie optymalnej czujności (Roese i Olson, 2007).

Funkcja ochrony przed lękiem inaczej zwana teorią opanowywania trwogi polega na przekonaniu, że człowiek jest jednostką świadomą, która myśli o swojej śmiertelności oraz te myśli kontroluje. Na skutek tego ludzie wykształcili w sobie dwa rodzaje adaptacji tych myśli: samoocenę i kulturowy światopogląd. Drugie z wymienionych elementów jest zbiorem wierzeń o naturze i rzeczywistości. Dzięki temu człowiek żyje w poczuciu stabilności, a także przewidywalności ciągu życia. Natomiast samoocena zależna jest od tego, w jakim stopniu człowiek wypełnia obowiązki społeczne, wynikające ze światopoglądu kulturowego. Teoria ta jest ukierunkowana na podtrzymywanie wysokiego poziomu samooceny, która ściśle związana jest z poczuciem przynależności do kultury społeczeństwa. Ochrona przed stresem i niepowodzeniami, polega na przekonaniu, że samoocena pomaga w sytuacjach stresowych. Osoby z wyższą samooceną są mniej narażone na negatywny wpływ podczas sytuacji, które wywołują u nich stres. Natomiast osoby z niższą samooceną, nawet kiedy poziom stresu nie jest bardzo wysoki, mogą ciężiej je znieść. W konsekwencji są one narażone na pogorszenie samopoczucia, zmniejszenie wiary w siebie czy nawet stany depresyjne. Funkcja ochrony przed wykluczeniem społecznym mówi o tym, że samoocena jest wskaźnikiem poziomu akceptacji jednostki w grupie społecznej. Człowiek jest istotą z natury stadną, dlatego przynależność ta jest bardzo ważna w aspekcie prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie. Samoocena

sama w sobie w tej sytuacji umożliwia sprawdzanie poziomu akceptacji innych członków społeczeństwa. Wysoka samoocena związana jest więc z poczuciem akceptacji w grupie, a niska z jej brakiem. Warto zauważyć tu, że wysokość samooceny, zgodnie z teorią Leary'ego, jest czynnikiem umożliwiającym utrzymanie odpowiedniego miejsca w grupie społecznej. Samoocenę jako pomoc w realizacji celów opisał Wojciszke (2010). Zdaniem badacza wysoka samoocena staje się swego rodzaju siłą napędową do realizacji wyznaczonych celów. Wysoka samoocena może odnosić się do różnych obszarów funkcjonowania człowieka i to właśnie ona daje motywację do ponoszenia coraz większego wysiłku podczas realizacji danego zadania. Osoba z wysoką samooceną nie jest narażona na rezygnację z założonego celu podczas napotkanych na swojej drodze przeciwności. Mobilizacja spowodowana wysoką samooceną zbliża jednostkę do celu, a osiągnięty cel – wzmacnia samoocenę. Mechanizm warunkowania sprawczego nazywany jest też w tym przypadku funkcją samooceny wzmacniającą w realizacji celów. Środowisko zewnętrzne wysyła do jednostki sygnały o niejednoznacznym charakterze, które ta interpretuje w odniesieniu do własnego „Ja”, a następnie na ich podstawie kształtuje swoją samoocenę, poprzez rozstrzygnięcie tych dwuznaczności. Warto zauważyć też, że jeśli sygnały te byłyby jednoznacznie pozytywne, jednostka mogłaby uznać je za swego rodzaju manipulację. W przypadku sygnałów jednoznacznie negatywnych – za atak czy obelgę. Dlatego też to rolą danej osoby jest interpretacja owych sygnałów, a następnie podświadome przekształcenie ich w opinię o swoim „Ja”. Roese i Olson (2007) opisali funkcję samooceny, zapewniającą optymalną czujność. Dotyczy ona funkcjonowania jednostki w życiu codziennym. Ważnymi pojęciami w tym przypadku jest modyfikowalność, która jest wysoka, jeśli działania jednostki mają znaczący wpływ na sytuację. Niska modyfikowalność oznacza, że jednostka ma niewielki lub żaden wpływ na daną sytuację. Zgodnie z tą teorią samoocena jest traktowana jako motyw w danej sytuacji, a nie cecha stała. Badacze zauważyli, że pozytywny stan emocjonalny umożliwia osobie kontrolowanie sytuacji, a negatywny – uniemożliwia ją lub znacząco utrudnia (por. Szpitlak, Polczyk, 2015, s.33-38).

Wszystkie wyżej wymienione funkcje samooceny powinny się dopełniać, dzięki temu jednostka będzie w stanie w jak najbardziej rzeczywisty sposób ocenić swoje wewnętrzne „Ja”, wyznaczać sobie możliwe do zrealizowania cele, a następnie je realizować oraz prawidłowo funkcjonować w społeczeństwie.

Literatura przedmiotu dowodzi, że nie ma jednego kryterium na podstawie którego określa się samoocenę. Tabela 1 przedstawia najczęściej wymieniane rodzaje samooceny i ich syntetyczną charakterystykę. Z jednej strony możemy mówić o samoocenie w odniesieniu do globalnej (całościowej/ogólnej) oceny samego siebie, jak również w odniesieniu do poszczególnych sfer życia jednostki – samoocena cząstkowa. H. Kulas pisze, iż samoocenę ogólną można określić mianem postawy wobec siebie i wobec ogółu posiadanych przez siebie właściwości, predyspozycji czy postępowania (1986, s. 33-34). Tworzy się ona dzięki uogólnieniu ocen cząstkowych/szczegółowych (Wiechnik, Drwał, 1989). Samooceny cząstkowe odnoszą się do specyficznych i konkretnych dziedzin życia czy określonych sytuacji – dlatego mogą one ulegać zmianom, ocena globalna zaś jest względnie stała i niezmienna przez określony czas. Staje się więc ugruntowanym elementem osobowości człowieka (Kirenko, Sarzyńska, 2010), jest wyznacznikiem tego jak jednostka będzie się zachowywała w nowych sytuacjach, jak będzie szacowała swoje szanse poradzenia sobie i jaki sposób działania wybierze (Wiechnik, Drwał, 1998). W ramach samooceny ogólnej możemy wyróżnić dwa rodzaje postaw: a) postawę pozytywną wobec własnej osoby, która łączy się z wysoką samooceną globalną – samoakceptację; b) postawę negatywną wobec własnej osoby, która łączy się z niską samooceną globalną – samoodtrącenie (Jersild, 1971, s. 226).

Ten główny podział samooceny na globalną i cząstkową implikuje do dalszych rozważań na temat sposobów jej różnicowania. Może się ona różnić poziomem, stałością lub wartością własnych sądów. Dlatego też analizowana jest pod względem takich wartości jak: poziom i wartość opinii i sądów, ich trafność i trwałość oraz pewność tych sądów (por. Reykowski, 1996; 1970; Brzezińska, 1973; Niebrzydowski, 1976; 1989; Kulas, 1986; Dodziuk, 2002; Kirenko 2002; Malec 2002; Wosik-Kawala 2007; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Wiatrowska, 2019).

Samoocena może być pozytywna lub negatywna, stabilna (stała) i zmienna, trafna (adekwatna) lub nietrafna (nieadekwatna), pewna lub zagrożona, wysoka lub niska. Jednak najczęściej w literaturze przedmiotu mówi się o poziomie samooceny jako o jej podstawowej własności. Owa wysokość zależy od tego czy człowiek ocenia siebie, własną wartość i swoje możliwości jako duże, czy raczej określa je mianem małych. Jest to pewien stopień różnicy między tym, co jednostka ocenia, a wzorem – czyli ideałem własnego siebie lub opinią innych osób. Jeśli istnieje duża rozbieżność między tym jak

człowiek siebie widzi, jakim jest („JA realne”), a jakim chciałby być („JA idealne”), to mamy wówczas do czynienia z niskim poziomem samooceny (Kulas, 1986, s.6). Natomiast samocenę wysoką charakteryzuje mała różnica między „JA realnym”, a „JA idealnym”. W przypadku samooceny wysokiej nauczyciele przeżywać będą więcej emocji pozytywnych, będą bardziej aktywni, wytrwali i zdeterminowani w działaniu. Natomiast niska samoocena będzie źródłem negatywnych emocji, powodując przyjmowanie przez pedagogów postawy unikowej wobec trudności i sytuacji ryzykownych. Tym samym osoby o niskiej samoocenie są bierne, dokonują mało wysiłków, często nie wierząc w swoje możliwości, nie podejmują trudnych zadań, a jeśli już się podejmują, to zwykle szybko rezygnują, zniechęcają się. W następstwie małej aktywności osiągają w życiu znacznie mniej, niż są ich faktyczne możliwości (I. Dzwonkowska, K. Lachowicz-Tabaczek, M. Łaguna, 2008, s. 28).

Kolejnym kryterium rozróżnienia samooceny jest jej wartość. I tak wyróżnić możemy samocenę pozytywną oraz negatywną. W tym przypadku ta wartość samooceny zależy od tego jak bardzo obraz własnej osoby jest zgodny z idealnym obrazem siebie (Kulas, 1986, s.42). W przypadku samooceny pozytywnej nauczyciel we własnych odczuciach zbliża się do stanu idealnego, w pełni akceptuje siebie. Natomiast gdy spostrzega rozbieżność między tym, kim jest, a tym, kim chciałby być, ocenia się negatywnie. Ocena ta jest źródłem negatywnych emocji. Warto zaznaczyć iż wielu nauczycieli stawia sobie wygórowane wymagania, ich wzór jest bardzo wyidealizowany. Ich ocena jest negatywna mimo, iż są wartościowi i obiektywnie dużo osiągają (Tyszkowa, 1972).

Ze względu na kryterium trwałości literatura mówi o samoocenie stabilnej (stałej) i niestabilnej (niestałej). To właśnie stałość oceny uznawana jest za najważniejszą własność samooceny ponieważ za jej sprawą dochodzi do integracji i stabilizacji zachowań człowieka (Niebrzydowski, 1976, s. 96). Samoocena stała stanowi system opinii i sądów, który nie ulega gwałtownym zmianom. Natomiast niestała jest jeszcze nieukształtowana wyraźnie lub ulega zmianom pod wpływem aktualnych doświadczeń. Prawidłowo ukształtowana samoocena jest w pewien sposób plastyczna i podatna na zmiany będące następstwem opinii innych i rezultatem własnego działania. Warto podkreślić, że plastyczność samooceny, która jest warunkiem efektywnego działania i rozwoju człowieka jest czymś zupełnie innymi niż niestabilność (Tyszkowa, 1979). Aby jednostka cechowała się stabilną oraz plastyczną samooceną musi charakteryzować się następującymi

własnościami: mieć pełną i dokładną wiedzę o sobie, posiadać wyraźnie określony wzorzec (ideał) siebie, ideał ten nie powinien przekreślać możliwości osiągnięcia go przez jednostkę i być tylko w części rozbieżny z „JA realnym”. Ważne jest również aby poddając ocenie siebie i swoje zachowanie w odniesieniu do wzorca uwzględniać skutki własnych poczynań oraz opinie płynące z otoczenia (Brzezińska, 1973).

Tabela 1. Rodzaje samooceny (na podstawie: Wosik-Kawała, 2007, s. 25-29)

RODZAJE SAMOOCENY	CHARAKTERYSTYKA
Kryterium podziału ze względu na stopień ogólności	
globalna (ogólna)	Dotyczy całej osobowości.
parcjalna (cząstkowa)	Odnosi się do jednej cechy.
Kryterium podziału ze względu na poziom	
Wysoka	Związana jest z niewielką rozbieżnością między Ja realnym a Ja idealnym. Charakteryzuje się zadowoleniem z własnych działań i z siebie samego.
Niska	Wiąże się z poczuciem bezradności i przekonaniem, że jest się gorszym od innych. Oznacza brak wiary we własne siły, niezadowolenie z siebie, szybkie rezygnowanie z podjętych zadań i ograniczoną aktywność.
Kryterium podziału ze względu na trwałość	
Stabilna	Jest względnie stała i nie ulega zbyt gwałtownym i nieoczekiwanym zmianom.
niestabilna	Charakteryzują ją częste zmiany poglądów na swój temat i duże wahania w zakresie poziomu aspiracji. Może ona oznaczać niedojrzałość osobowości lub zaburzenia procesów emocjonalnych.
Kryterium podziału ze względu na zgodność i trafność samooceny z faktycznymi możliwościami jednostki	
adekwatna	Występuje wtedy, gdy człowiek prawidłowo ocenia swoje możliwości i umiejętności.
nieadekwatna (zawyżona lub zaniżona)	Nie odpowiada ona rzeczywistym możliwościom jednostki. Z samooceną zaniżoną mamy do czynienia wówczas, gdy człowiek przypisuje sobie mniejsze możliwości niż w rzeczywistości posiada. Osoby takie nie doceniają siebie i nie wierzą we własne siły. Zawyżona samoocena występuje wtedy, gdy człowiek przecenia swoje możliwości, jest zbyt pewny siebie i podejmuje się zadań, których nie jest w stanie wykonać. Często naraża się na zawód i frustrację.
Kryterium podziału ze względu na wartość	
pozytywna	Występuje wtedy, gdy człowiek akceptuje sam siebie, jest przygotowany na pokonywanie różnych trudności i wytrwale dąży do postawionego sobie celu.
negatywna	Występuje wtedy, gdy człowiek dostrzega u siebie duże rozbieżności pomiędzy tym, jaki jest (Ja realne) a tym, jaki chciałby być (Ja idealne), ocenia siebie negatywnie, czuje smutek i przygnębienie.
Kryterium podziału ze względu na pewność sądów i opinii człowieka na temat samego siebie	
Pewna	Występuje wtedy, gdy jednostka jest pewna swojej wartości i swoich przekonań o sobie samym.
zagrożona	Występuje wtedy, gdy jednostka nie jest dość pewna swojej wartości i często wątpi w to, czy podejmowane 10 przez nią zadania odniosą sukces. Osoby takie są bardzo wrażliwe na krytykę ze strony innych.

W samoocenie stabilnej możemy wyróżnić jej dwa podtypy: samoocenę adekwatną i samoocenę nieadekwatną. Jest to kryterium trafności i zgodności samooceny z faktycznymi możliwościami jednostki. Samoocena trafna pozwala na adekwatne ocenianie swoich możliwości i podejmowanie się zadań, które możliwe są do zrealizowania. Taka właściwość osobowości jest możliwa dzięki dotychczasowym doświadczeniom życiowym

człowieka oraz stopniu, w jakim ta orientacja bazuje na sądach i opinia innych ludzi (Kulas, 1986, s. 40). Nauczyciel z adekwatną samooceną ocenia siebie zgodnie z posiadanymi kompetencjami i rzeczywistymi możliwościami. Widzi w sposób obiektywny stan swojej wiedzy, ale też jest w stanie dostrzec swoje braki. Jednocześnie dostrzega swoje mocne strony. Potrafi wykorzystać własną strategię realizacji kariery nauczycielskiej między innymi poprzez aktywność w obszarze doskonalenia zawodowego oraz motywację do pracy, w oparciu o posiadane doświadczenie zawodowe i realizowane wcześniej zadania (Jamka, 1997). Natomiast samoocena nieadekwatna, taka która nie odpowiada rzeczywistym możliwościom człowieka, może występować jako samoocena zawyżona lub zaniżona. Nieadekwatna samoocena może stać się źródłem porażek osobistych nauczycieli, źródłem trudności dla uczniów, ale również może przyczynić się do negatywnego wizerunku całej szkoły (por. Klinkosz, 2013, s. 90-91). Nauczyciel o zaniżonym poczuciu własnej wartości zazwyczaj ma trudność z realnym ocenieniem własnych kompetencji, umiejętności, wiedzy i doświadczenia zawodowego. Co gorsza, taka postawa jest głównym hamulcem jego twórczej aktywności (Niebrzydowski, 1976). W sytuacji gdy nauczyciel bezkrytycznie patrzy na swoje predyspozycje i podejmuje się zadań, które wykraczają poza zasięg jego możliwości naraża siebie i innych na negatywne doświadczenia.

Ostatnim kryterium rozróżniającym samoocenę jest pewność sądów i opinii na temat samego siebie. J. Reykowski (1966) mówi o samoocenie pewnej i zagrożonej. Z samooceną zagrożoną będziemy mieć do czynienia gdy nauczyciele nie będą pewni swojej wartości, możliwości działania, gdy będzie u nich brak pewności czy pełniona rola, sposób działania przyniesie zamierzony sukces. Może na to złożyć się ich złożone doświadczenie życiowe związane z różnymi niepowodzeniami zawodowymi. Samoocena pewna nauczycieli oznaczać będzie, pełne ich przekonanie o swojej wartości i możliwościach działania (Kościelak, 1987).

Samoocena może występować w różnej konfiguracji wyżej wymienionych właściwości. Jednak za najbardziej optymalną samoocenę nauczycieli uważa się samoocenę stałą, pozytywną, wysoką, adekwatną i stabilną. Taka samoocena charakteryzuje nauczyciela, który jest właściwie przystosowaną jednostką, który zna i właściwie ocenia swoje mocne i słabe strony, widzi pewne swoje ograniczenia, ale mimo to prezentuje postawę akceptacji wobec siebie. Taki nauczyciel podejmuje się zadań na miarę swoich możliwości, ale przede wszystkim funkcjonuje w sposób prawidłowy w

obszarze psychospołecznym (por. Reykowski, 1966; Janowski, 1980; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015).

Wpływ samooceny na funkcjonowanie człowieka jest zróżnicowany w zależności od jej rodzaju. Interesująca nas samoocena nauczycieli może więc być niska lub wysoka, w zależności od tego, jak oceniają oni swoją wartość i możliwości działania: jako duże, ograniczone czy też niewielkie. Poniżej zaprezentowane zostaną wybrane wyniki badań prowadzonych wśród reprezentantów zawodu nauczyciela lub osób przygotowujących się do pełnienia tej roli zawodowej.

Badania przeprowadzone w 2018 roku przez A. Borzcharz wśród 116 studentów kierunków nauczycielskich wykazały, iż częściej niż co trzeci student (40,52%) przejawiał wysoki poziom samooceny. Nieco niższy odsetek badanych (35,34%) charakteryzował się wynikami niskimi i bardzo niskimi. Co czwarty przyszły nauczyciel osiągnął wyniki przeciętne (24,14%). Nie jest to dobry prognostyk dla przyszłych nauczycieli, od których oczekuje się sprostania wielu wyzwaniom związanym z pracą z uczniami.

Z badań przeprowadzonych w 2019 roku przez A. Guzy wśród 273 nauczycieli z losowo wybranych szkół z województwa śląskiego i dolnośląskiego wynika, że poziom samooceny nauczycieli dodatnio koreluje z doświadczaniem przez badanych objawów w zakresie ich stanu funkcjonalnego, emocjonalnego i fizycznego. Im niższa samoocena, tym więcej subiektywnie zgłaszanych skarg u badanych (2019, s. 204).

T. Zubrzycka-Maciąg i J. Kirenko (2015) potwierdzili w swoich eksploracjach, że im wyższy poziom samooceny prezentują nauczyciele tym silniejsza jest u nich gotowość do prezentowania zachowań asertywnych. Ich wyniki korespondują z opracowaniami innych badaczy (Zubrzycka-Maciąg, 2015) o związkach między samooceną a asertywnością (por. s. 176-177).

Powyższe rozważania wskazują, że wysoka samoocena jest silnym predyktorem efektywnego funkcjonowania człowieka w różnych obszarach jego życia. Szczególnie istotna jest zawód nauczyciela, która warunkować będzie podejmowanie aktywności, wytrwałość i zdeterminowanie w podejmowaniu wyzwań związanych z podnoszeniem swoich kompetencji i umiejętności przydatnych w ich profesji (por. Dzwonkowska i in., 2008).

2. Otwartość na nowe doświadczenia

W literaturze przedmiotu otwartość ujmuje się najczęściej jako skłonność do przyswajania wszelkich nowości, dążenie do wiedzy i poznania, kreowania rzeczywistości. Jest to ważna osobowościowa i poznawcza kompetencja człowieka. Osoby o wysokiej otwartości na doświadczenia potrafią w sposób bardziej twórczy podchodzić do rozumienia otaczającego ich świata, samej siebie, ale też są w stanie wchodzić w głębsze i mniej zniekształcone poprzez własne uprzedzenia i stereotypy relacje międzyludzkie. Otwartość rozumiana w ten sposób jest cennym zasobem rozwojowym, pomaga też przystosować się do funkcjonowania w permanentnie zmieniającej się rzeczywistości społecznej (Szyszko, 2007, s. 210).

Na gruncie psychologii możemy mówić o dwóch najważniejszych koncepcjach otwartości na doświadczenia: C. Rogersa (1959; 2002a; 2002b) oraz P.T. Costy i R. R. McCrae'a (1992; Zawadzki, Strelau, Szczepaniak, Śliwińska, 1998) zaprezentowanej w pięcioczynnikowym modelu osobowości.

Pierwsza z koncepcji wyrosła na gruncie psychologii humanistycznej, w której podstawowym założeniem jest posiadanie przez człowieka potencjalnych zdolności zdrowego i twórczego rozwoju. Jednostka ma podlegać procesom samoaktualizacji będącej jej naturalną tendencją do podlegania nieustannemu rozwojowi oraz do urzeczywistniania się jej potencjalnych możliwości. Jeśli jednostka posiada odpowiednie warunki, to może dążyć do samorealizacji. Tymi warunkami przede wszystkim są: bezwarunkowa akceptacja przez bliskie osoby, a w konsekwencji akceptacja samego siebie. Według C. Rogersa (2002a; 2002b) osoba, która wychowuje się w atmosferze miłości będzie charakteryzowała się pełną otwartością na nowe doświadczenia, ta cecha według niego jest najważniejszą kompetencją osoby zdrowej i przystosowanej. W tym rozumieniu otwartość oznacza, że człowiek w każdym momencie swojego życia jest w stanie określić co dzieje się w obrębie jego ciała. Autor przyjął, że jednostka otwarta nie korzysta z mechanizmów obronnych ułatwiających jej zrozumienie świata: nie wypiera, nie zniekształca ani nie pomija niczego w swojej świadomości. Obraz JA człowieka jest tożsamy z jego polem świadomości, a co za tym idzie jednostka staje się w pełni przystosowana do życia (por. Szyszko, 2007, s. 212). Ośrodkiem umiejscowienia oceny u osób otwartych na swoje doświadczenia są one same. Przez całe ich życie dokonuje się proces wartościowania, co oznacza, że ich system

wartości jest zmienny i kształtuje się pod wpływem gromadzonych doświadczeń. Możemy więc mówić o płynnej postaci JA, zmieniającej się dzięki włączaniu nowego doświadczenia (Rogers, 2002b). Natomiast jednostka posiadająca niską otwartość rozumie doświadczenia „w kategoriach absolutnych, ma tendencję do nadmiernej generalizacji i do bycia zdominowaną przez swoje pojęcia i wierzenia. Ma trudności z prawidłowym zakotwiczeniem swoich reakcji w miejscu i czasie, jest skłonna do mieszania faktów z ocenami, do opierania się bardziej na abstrakcji niż na testowaniu rzeczywistości” (Rogers, 1959, s. 25).

Koncepcja C. Rogersa zakłada, że na otwartość na doświadczenia składają się dwa czynniki: otwartość na siebie – czyli otwartość wobec bodźców, które pochodzą z organizmu człowieka oraz otwartość na świat – czyli otwartość wobec bodźców pochodzących z zewnątrz (Rogers, 2002b). Oba te składniki działają na zasadzie sprzężenia zwrotnego. Większa otwartość na siebie warunkuje większą świadomość otaczającej człowieka rzeczywistości. I na odwrót.

Otwartość na siebie związana jest przede wszystkim ze słuchaniem swojego organizmu. Człowiek jest świadomy swoich myśli, uczuć i postaw. Potrafi je rozpoznać, nazwać i zrozumieć, a więc zaspokaja je w zgodzie z samym sobą i wyznawanymi wartościami. Cechą charakteryzującą osoby o wysokiej otwartości na samego siebie jest akceptacja dotychczasowych doświadczeń życiowych, ponieważ to na ich podstawie podejmowane są aktualne decyzje, a także aktualizowany zostaje system wartości. Taka postawa pozwala człowiekowi na pozostanie autentycznym w kontakcie z innymi ludźmi oraz na bycie tolerancyjnym wobec inności i odmienności (por. Szyszko, 2007, s. 214).

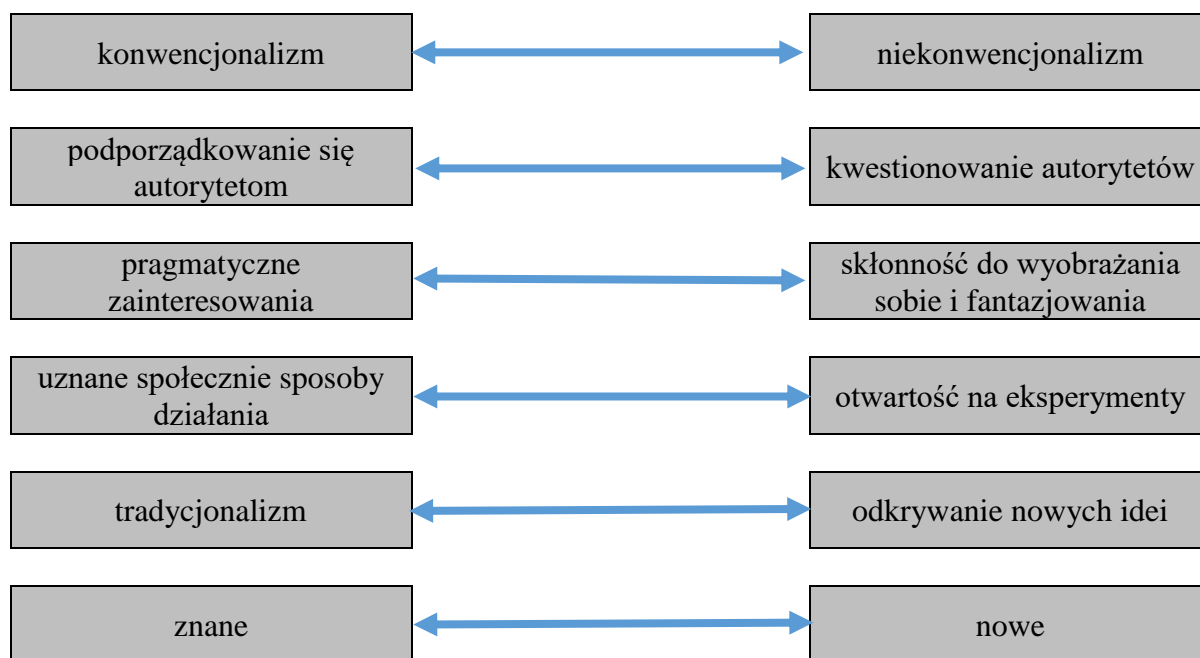
Natomiast otwartość na świat w nurcie psychologii humanistycznej jest rozumiana jako świadomość istnienia rzeczywistości poza człowiekiem. Taka otwartość to między innymi chęć poznawania i doznawania świata i innych ludzi, sytuacji czy kultur. Jest to chęć zapoznawania się i uczestniczenia z całą innością świata, domaganie się nowych informacji i pogłębiania wiedzy. Taką osobę charakteryzuje wysoki nonkonformizm i elastyczność przekonań. Nie sprawia jej trudności dostosowywanie się do nowych sytuacji czy nowego środowiska. Jest ciekawa innych, więc potrafi słuchać i rozumieć inny punkt widzenia, ponieważ nie kieruje się schematami (Rogers, 2002a).

W koncepcji tej wyraźnie widać, że otwartość na nowe doświadczenia w ujęciu poznawczym jest w dużej mierze uwarunkowana społecznie, ponieważ zależy od akceptacji i miłości innych bliskich osób. Natomiast poniżej zaprezentowana koncepcja Costy i McCrae'a, która stała się podstawą założeń badawczych jest w dużej mierze uwarunkowana podłożem biologicznym – ujęcie cechowe.

W koncepcjach psychologicznych w modelu osobowości R. R. Mc Crea i P.T. Costy, otwartość na nowe doświadczenia jest traktowana jako jeden z pięciu czynników „Wielkiej Piątki”, obok ekstrawersji, sumienności, ugodowości i neurotyczności. Stanowi ona tendencję jednostki do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, tolerancję wobec nowości i ciekawość poznawczą. Obejmuje swym zakresem: wyobraźnię (fantazja i żywa twórcza wyobraźnia), poczucie piękna (estetyka, wrażliwość estetyczna), uczucia (otwartość na stany emocjonalne innych ludzi), inicjatywę w działaniu, pomysłowość (aktywne poszukiwanie nowych bodźców), idee (ciekawość intelektualna) i analizę poznawczą wartości, tworzenie nowych idei. W obrębie każdego z tych składników osoby charakteryzujące się wysokimi wynikami otwartości są:

- a) otwarte na fantazjowanie i wyobrażanie siebie, mają bogate i twórcze życie – wyobraźnia;
- b) cenią sobie sztukę i piękno – wywierają na niej duże wrażenie, posiadają na jej temat wiedzę, choć nie muszą wykazywać zdolności artystycznych – estetyka;
- c) wrażliwi na własne uczucia, czyniąc je ważnym elementem składającym się na ich życie, doznają głębszych i bardziej zróżnicowanych emocji – uczucia;
- d) aktywne, chętnie podejmują się działań, które związane są z doświadczaniem nowych rzeczy: podróżują, lubią nowinki techniczne i technologiczne, kosztują nowych smaków, krąg ich zainteresowań jest szeroki – działania;
- e) chętnie do prowadzenia dyskusji, rozważań natury filozoficznej, interesują się niekonwencyjnymi ideami, mają szerokie zainteresowania intelektualne – idee;
- f) chętni do weryfikacji powszechnie uznawanych wartości społecznych, religijnych czy politycznych – wartości.

Konstrukt ten można więc przedstawić w postaci przeciwstawnych biegunów opisujących skłonność do określonych zachowań (Bąbel, 2005, s. 21).



Rysunek 4. Dymensja otwartości (opracowanie własne na podstawie Bąbel, 2005, s. 21)

Takie rozumienie otwartości na doświadczenia odwołuje się przede wszystkim do otwartości na potrzeby umysłowe, a także na świat w całej jego różnorodności. Tak więc osoby o dużej otwartości wyróżniają się ciekawością świata, zarówno zewnętrznego, jak i wewnętrznego, mają szerokie zainteresowania, poszukują i dążą do bogactwa przeżyć (por. Zawadzki i in., 1998, s. 16;91).

Okazuje się, że człowiek otwarty ma istotny wpływ i kontrolę nad swoim życiem. Otwartość z jednej strony jest funkcją stabilnej osobowości poprzez badanie swoich zasobów, z drugiej strony stanowi funkcję budowania sieci powiązań społecznych poprzez eksplorację środowisk społecznych (Bańka, 2016a, s.15).

Ludzie otwarci są na ogół utożsamiani z ludźmi życzliwymi, empatycznymi, komunikatywnymi i kreatywnymi. Otwartość pojmowana jest więc jako gotowość do przyjmowania nowych perspektyw, idei, wiedzy, strategii myślenia bądź działania, zmusza do wyjścia poza określone ramy i zmierzania się z odpowiedzialnością, ryzykiem, czyli zmusza do przedsiębiorczości (Strumska-Cywik, 2005, s. 123). Oznacza ona również swoiste zainteresowanie wielowymiarowością świata i doświadczaniem go w sześciu wyżej opisanych obszarach (Siuta, 2006). Potwierdzeniem tych spostrzeżeń są konstatacje G. Golemana (1999), który uważa, że osoby otwarte wyróżniają się określonymi kompetencjami. Autor wskazuje tu na innowacyjność jednostki, prowadzącą do

poszukiwania świeżych pomysłów z różnych źródeł; rozważanie oryginalnych rozwiązań występujących problemów; zgłaszanie nowych pomysłów oraz na umiejętności przystosowania jednostki do różnorodnych wymagań, zmieniających się priorytetów i szybkich zmian, a także dopasowanie własnych reakcji i taktyki do zmiennych okoliczności oraz korygowanie własnego sposobu widzenia zdarzeń (s. 140).

Warto zauważyć, że otwartość jest konstruktem, który ma charakter dynamiczny, czyli zmienia się pod wpływem różnych czynników, zarówno w obrębie ludzkiej świadomości, jak i samoświadomości. Ta otwartość widoczna jest w całej dyspozycji psychofizycznej jednostki, nie dotyczy wybranego obszaru. „Oznacza to, że znajduje ona swoje odzwierciedlenie w sposobie myślenia, strategiach działania, w przeżywanych i wyrażanych emocjach, komunikacji werbalnej i niewerbalnej . W relacjach interpersonalnych otwartość oznacza odwagę asertywnego bycia sobą, umiejętność manifestowania swojego prawdziwego Ja” (Strumska-Cywik, 2005, s.310). Autorka wyróżniła trzy rodzaje otwartości:

- 1) otwartość pojmowana jako dzielenie się sobą z innymi i ze światem, bez poczucia zagrożenia o własną osobę;
- 2) otwartość na innych i na otaczającą człowieka rzeczywistość, wtedy gdy uwidaczniamy swoje otwarcie przed nimi;
- 3) otwartość własna – czyli lepsze poznanie samego siebie, gotowość do odkrywania prawdy o sobie samym (s.310).

W pracy nauczycieli otwartość wiąże się ze stosunkiem do innych ludzi, okazywaniem im zainteresowania, empatią i gotowością do współpracy oraz świadczenia pomocy i wsparcia społecznego (informacyjnego, duchowego, emocjonalnego, wartościującego, materialnego). Otworzyć się wobec innych to znaczy otworzyć przed kimś swoje serce, duszę, zwierzyć się, zaufać. Otwartość człowieka sprzyja jego rozwojowi, wzbogaca, pozwala z większą ufnością patrzeć w przyszłość. Jednak musi on wartościować i odrzucić to, co tandetne, mało istotne, trywialne. Duże znaczenie w kształtowaniu tej cechy odgrywa edukacja, która kształtuje świadomość i mentalność człowieka (por. L. Strumska-Cywik, 2005, s. 49).

Warto zaznaczyć również, że jednym z wyznaczników pracy współczesnego nauczyciela jest odpowiednie przygotowanie młodych ludzi do poruszania się w permanentnie zmieniającej się rzeczywistości oraz radzenia sobie z wyzwaniem jakie

stawia przed nimi życie. To z kolei możliwe jest dzięki posiadaniu i prezentowaniu przez nauczyciela postawy innowacyjnej – otwartej oraz kształtowanie takiej postawy u swoich wychowanków. Będzie inspirował uczniów do badania świata i poszukiwania nowych idei używając do tego nowatorskich metod i narzędzi w pracy (por. Bernacka, Pufal-Struzik i Gierczyk, 2019, s. 110).

Tym samym interesująca nas otwartość nauczycieli na nowe doświadczenia ujawniać się będzie w ich predyspozycjach do pracy dydaktyczno-wychowawczej z młodzieżą, w pasji poznawczej oraz w determinacji dążeń do wzbogacania wiedzy i umiejętności specjalistycznych i pedagogicznych (por. A. Bańka, 2016a).

Dotychczas prowadzone badania nad otwartością na doświadczenia, w których autorzy posłużyli się narzędziem opracowanym przez R. R. Mc Crea i P.T. Costy w ramach modelu Wielkiej Piątki potwierdzają ustalenia teoretyczne na ten temat. I tak, badania A. Jędrzysek-Geisler i P. Izdebskiego przeprowadzone wśród 90 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych z województwa warmińsko-mazurskiego, kujawsko--pomorskiego i pomorskiego miały na celu wykazanie związku cech osobowości z wypaleniem zawodowym. Autorzy wykazali, że otwartość na doświadczenie ujemnie koreluje z wyczerpaniem zawodowym. Można przypuszczać, że osoby gotowe na ewentualne przeciążenie pracą traktują je jako nowe doświadczenie, bodziec i dlatego nasilenie otwartości nie sprzyja wyczerpaniu. Nauczyciele o konserwatywnych poglądach i małej otwartości na zmiany, z niską ciekawością poznawczą, którzy przejawiają małe tendencje do poszukiwania i pozytywnego wartościowania doświadczeń życiowych, w większym stopniu wyczerpują się w wykonywaniu zawodu pedagoga. Otwartość na doświadczenia jest ważnym czynnikiem dla zdobywania mistrzostwa w wykonywanym zawodzie, co często może się przekładać na większe poczucie osiągnięć osobistych. Według badaczy ta dyspozycja psychiczna może sprzyjać większemu zaangażowaniu w pracę, a w efekcie – uczeniu się nowych rzeczy lub osiągnięciu biegłości w swoim zawodzie (s. 112-115).

Podobne badania przeprowadziła w 2009 G. Poraj wśród 390 nauczycieli uczących we wszystkich typach szkół zlokalizowanych na terenie miasta Łódź. Jej eksploracje ujawniły, że kobiety wykonujące zawód pedagoga cechuje wyższa otwartość na doświadczenia, niż nauczycieli płci męskiej. W tych samych badaniach autorka wskazała,

że typ szkoły, w której zatrudniony jest nauczyciel nie jest czynnikiem różnicującym poziom jego otwartości na doświadczenia (s. 271).

Kolejnym badaniem, które warto przytoczyć są przeprowadzone w 2019 roku eksploracje R.E. Bernackiej, I. Pufal-Struzik i M. Gierczyka wśród 258 osób wykonujących zawód nauczyciela szkoły podstawowej, liceum lub technikum zlokalizowanych na terenie województwa dolnośląskiego. Autorzy ustalili, że nauczyciele uczący przedmiotów zawodowych mają istotnie mniejszą otwartość na doświadczenia niż ich koleżanki i koledzy przedmiotów humanistycznych. Z czego wnioskować można, iż w obowiązującym trendzie oświatowym na większy nacisk kształcenia zawodowego jest to sytuacja budząca niepokój (2019, s. 106).

A. Wojda i K. Dziurzyński prowadząc pracę badawczą wśród 104 nauczycieli miasta Warszawy starali się ustalić korelację kompetencji społecznych nauczycieli wczesnej edukacji z właściwościami osobowościowymi. Z ich badań wynika, że ujawniono istotnych statystycznie związków między otwartością na doświadczenia badanej grupy a ich kompetencjami społecznymi. Świadczyć to może o tym, że badana grupa nie jest skłonna do przedsięwzięć odważnych i nowatorskich. Ta cecha jest natomiast niezbędna dla rozwoju polskiej edukacji. Nauczyciel powinien posiadać cechy i predyspozycje, które pozwolą na rozwój autonomii, a nie tylko bierne podporządkowywanie się nakazom. „Otwartość decyduje o tym, że chętniej realizujemy nowe zadania, zmieniamy miejsce zamieszkania, jesteśmy otwarci na nowe działania. Nauczyciel, od którego wymaga się, aby sprostał wymogom współczesności, nieustannie się doskonalił i rozwijał, potrzebuje otwartości na doświadczenie” (2020, s. 191).

Zasygnalizowane powyżej eksploracje wskazują na niezwykle istotną rolę otwartości na nowe doświadczenia zarówno dzieci – wychowanków/ podopiecznych, jak i nauczycieli – osób wprowadzających w dorosłość. Cecha ta zgodnie z przyjętymi założeniami stanowi jeden z podmiotowych korelatów pozytywnych postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego.

3. Motywacja osiągnięć zawodowych

Zawód nauczyciela jest jedną z tych profesji, która w swoich założeniach wymaga od pracownika permanentnego doskonalenia swojej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji.

Jednym z mechanizmów pozwalających człowiekowi podejmować się nowych wyzwań oraz realizować rozpoczęte przedsięwzięcia prowadzące do osiągnięcia oczekiwanych efektów jest motywacja. Najogólniej mówiąc motywacja jest stanem gotowości człowieka do podjęcia określonego działania i stanowi o jego efektywności (por. Kostera i in., 2001, s. 315-317). Jest swoistym bodźcem, będącym siłą wewnętrzną, która uruchamia i organizuje zachowanie człowieka nakierowując je na zamierzony cel. Definicja zawarta w słowniku pedagogicznym zwraca uwagę, że jest to ogół motywów, które aktualnie występują u danej osoby (Okoń, 2001, s. 290).

W. Łukaszewski (2000) zauważa, że termin motywacja stosowany jest „dla opisu wszelkich mechanizmów odpowiedzialnych za rozpoczęcie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania i dotyczy wszelkich mechanizmów działania zarówno prostych, jak i złożonych, wewnętrznych i zewnętrznych, poznawczych i afektywnych” (s. 427). Tak rozumiana motywacja jest czynnikiem wywołującym następujący łańcuch reakcji: a) jego początkiem są odczuwalne potrzeby, czyli musi wystąpić bodziec powodujący określone żądanie lub kształtujące cele; b) te zaś prowadzą do wzrostu napięć psychicznych związanych z niespełnionymi pragnieniami; c) co w konsekwencji skłania do podjęcia działań skierowanych na osiągnięcie założonych celów (por. Reykowski, 1982, s. 24).

Punktem wyjścia do podjęcia tychże działań są zarówno uwarunkowania wewnętrzne, jak i zewnętrzne bodźce. Dlatego też wyróżnić można *motywację wewnętrzną*, która stanowi wartość samą w sobie, jest przejawem pasji i zamiłowań oraz *motywację zewnętrzną* będącą stymulatorem działań poprzez system kar i nagród. Motywacja zewnętrzna stanowi wsparcie dla motywacji wewnętrznej. Jej zadaniem jest pobudzenie oraz rozwijanie wewnętrznych mechanizmów wspierających wysiłek człowieka (Bańka, 2016b, s. 18).

H. Wyrębek zwraca uwagę, że mówić możemy również o motywacji pozytywnej i negatywnej. Ta pierwsza widoczna jest w sytuacjach, w których człowiek widzi perspektywę korzyści z podejmowanych aktywności. Natomiast motywacja negatywna wypływa z lęku, poczucia zagrożenia utraty ważnych wartości w przypadku braku działań z jego strony (por. 2014, s. 87).

Motywacja, która jest wewnętrzną dyspozycją pozwalającą na podejmowanie zachowań zmierzających do określonego celu zawiera w sobie cztery parametry: kierunek – cel podejmowanych działań; wysiłek – zasób sił przeznaczony na realizację zadania; wytrwałość – długość i determinacja działania i stan emocjonalny - uczucia związane ze spełnieniem pragnienia lub obawy (Walecka, 2012, s. 236-237).

T. Wach wskazuje na cechy charakteryzujące działanie umotywowane i zalicza do nich:

- ukierunkowanie,
- wysoki poziom mobilizacji i silną energię w działaniu,
- selektywną percepcję i koncentrację uwagi na wybranych bodźcach,
- integrowanie cząstkowych działań w złożone;
- wytrwałość (1997, s. 8-9).

Określenia siły działania umotywowanego dokonuje się na podstawie oceny każdego z wymienionych parametrów oraz stopnia, w jakim one ze sobą współwystępują (por. Osuch, 2012, s. 103-104).

Różne podejścia badawcze stały się podstawą wypracowania modeli i teorii motywacji w środowisku zawodowym. Wskazać tu można na: a) model tradycyjny; b) model stosunków międzyludzkich; c) model zasobów ludzkich.

Początek kształtowania się *modelu tradycyjnego* wiązany jest ze szkołą naukowej organizacji oraz nazwiskiem Fredericka Taylora. W modelu tym punktem wyjścia było założenie, że kierownicy którzy najlepiej znają się na konkretnej pracy mają za zadanie wskazać podwładnym sposób realizacji ich obowiązków. Podstawą był również system zachęt płacowych do motywowania pracowników (por. Stoner, Wankel, 2001, s. 365). Zakładano, że jedynym motywatorem do pracy jest wysokość wynagrodzenia, natomiast to co może wnieść pracownik na rzecz rozwoju firmy, to jego wydajna praca. Początkowo takie podejście było skuteczne, jednak nie miało już przełożenia w sytuacji zwiększania się sprawności wykonywania prac przez załogę, a tym samym zmniejszenia liczby etatów zapewniających wykonanie zadania. Pracownicy zaczęli dostrzegać korzyści płynące z pewności zatrudnienia i utrzymania pracy lub stanowiska.

Taylor swoją teorię oparł się na zasadzie wzmocnienia. Zgodnie z nią, sukcesy w realizacji zadań są dla pracowników motywatorami - jeśli człowiek będzie chciał

wykonywać ponownie określone zadanie (wzmocnienie pozytywne), natomiast jeżeli realizacja zadania nie przynosi mu korzyści, to w przyszłości nie będzie chciał angażować się w działania (wzmocnienie negatywne) (por. Sikora, Kopertyńska, 2009).

Model stosunków międzyludzkich (stosunków współdziałania) wywodzi się z prac Eltona Mayo i jego współpracowników, którzy przeprowadzili szereg doświadczeń w zakładach Western Electric. Powstanie tego modelu wiąże się ze wzrostem zainteresowania aspektem osobowym w miejscu pracy. Punktem wyjścia dla badacza była teza, że pracownik odczuwa szereg potrzeb o charakterze społecznym, które nierzadko są ważniejsze w procesie motywacji niż gratyfikacje pieniężne. Natomiast nuda i monotonia są tym, co ogranicza chęć realizacji zadań. Zwrócono większą uwagę na pionowe kanały komunikacyjne, które zapewniały pracownikom więcej informacji o ich zakładzie pracy oraz aby na to aby mieli lepszą możliwość przedstawiania swojej opinii zwierzchnikom. Pozostawiono pracownikom pewną swobodę podejmowania decyzji dotyczących ich stanowisk. Zwrócono większą uwagę na nieformalne grupy robocze, a tym samym na wprowadzenie systemu bodźców zespołowych (Juchnowicz, 2000, s. 208). Mimo, iż model ten obejmował swoim zasięgiem szersze spektrum motywatorów, to jednak jego założenia były uproszczonym i niepełnym opisem zachowania się pracownika z zakładzie pracy. Autorzy nie zwrócili uwagi na inne istotne czynniki kształtujące wydajność pracy: poziom płac, struktura organizacji i kultura zakładu pracy (Mazur, 2013, s. 162).

Model zasobów ludzkich jest modelem, w którym zwrócono uwagę na potrzebę uczestnictwa pracowników w funkcjonowaniu firmy. Zadaniem pracowników zajmujących stanowiska kierownicze jest skłaniać do współuczestnictwa i tworzenie wspólnego środowiska pracy, które będzie w stanie w pełni wykorzystać dostępne zasoby ludzkie (Griffin, 2004, s. 520). Można więc skonstatować, że model zasobów ludzkich zakłada, że kierownicy obdarzać będą swoich pracowników większym zakresem ich odpowiedzialności (Osuch, 2012, s. 109).

Oprócz powyższych modeli opracowano liczne teorie motywacji. Wspomnieć należy zwłaszcza:

1. teorię procesu, podejmującą próbę odpowiedzi na pytanie: jaki jest mechanizm motywacji pracowników?. Do najbardziej znanych teorii procesu należą: teoria

oczekiwań Vrooma oraz teoria sprawiedliwości J. S. Adamsa (por. Laskowski, 2021, s. 88-92; Zając, 2007, s. 126).

2. teorię wzmocnienia określającą jakie skutki poprzedniego działania wpływają na zachowanie człowieka w przyszłości. Tutaj należy wymienić teorię wzmocnień B. F. Skinnera (teoria modyfikacji zachowań) (por. Stoner i in., 1999, s. 362).
3. teorię treści, która dąży do wyjaśnienia jakie czynniki motywują ludzi do podejmowania działań. Do najczęściej powoływanych teorii treści należą: hierarchia potrzeb A. Masłowa, dwuczynnikowa teoria potrzeb F. Herzberga i teoria potrzeb C.P. Alderfera (teoria ERG) (por. Pocztowski 2007, s. 204).
4. teorię ustalania celów, która odwołuje się do naturalnego zachowania człowieka do obierania sobie celów i podążania ku ich realizacji. Psycholog Edwin Locke zauważył, że w zakładzie pracy proces wyznaczania celów zawodowych powinien odbywać się poprzez uczestnictwo zarówno pracodawcy, jak i pracownika. Tak aby ten pierwszy lepiej mógł wykorzystać indywidualne potrzeby w procesie motywowania do pracy (por. Wajda, 2006).
5. podejście japońskie – mówi o wypracowaniu stosunków między pracownikiem a pracodawcą opierających się na partnerskich stosunkach. Punktem wyjścia jest tu konkretna kultura narodowa, w której funkcjonują podmioty określająca styl zarządzania oraz konkretne motywy działania. Kultura japońska jest tu jaskrawym przykładem zintegrowania ze sobą pracodawcy i pracownika wspólnie zmierzających do osiągnięcia celów nadrzędnych firmy. Można wręcz mówić o silnym emocjonalnym zaangażowaniu w wykonywanie obowiązków zawodowych stanowiącym motywację pracowniczą (Chabowska-Litka, Werner, 2020, s. 25).

W literaturze odnaleźć można wiele teorii motywacji, jednak wszystkie łączy ze sobą szczególna uwaga skierowana na człowieka, który motywowany i odpowiednio zachęcany do pracy stanie się pracownikiem przynoszącym wymierne korzyści firmie oraz pracownikiem pełnym satysfakcji i osobistego zadowolenia.

Literatura przedmiotu najczęściej odwołuje się do dwóch rodzajów motywacji: motywacji osiągnięć oraz motywacji władzy i motywacji przywództwa (McClelland, 1987; Heckhausen, 1989).

Szczególnie interesująca z punktu widzenia prowadzonych przeze mnie badań empirycznych jest teoria motywacji osiągnięć McClellanda. Jego zdaniem podstawą

wszelkiej motywacji są emocje, które powstają w wyniku rozbieżności pomiędzy oczekiwaniami związanymi z zaspokojeniem określonych potrzeb (poziomem akceptacji), a aktualną stymulacją (percepcją aktualnej stymulacji). Od wielkości tej rozbieżności zależy, czy emocja będzie pozytywna czy negatywna. Tak rozumiana emocja stanowi motyw, będący swoistym impulsem do podjęcia czynności instrumentalnych, które zmierzają do przywrócenia sytuacji, w której wystąpiła przyjemna emocja, lub do niedopuszczenia do sytuacji, w której wystąpiłaby przykra emocja (por. Widerszal-Bazyl, 1979, s. 9-10).

Teoria motywacji osiągnięć D.C. McClellanda, akcentuje trzy rodzaje potrzeb zawodowych: a) potrzebę osiągnięć – jest to dążenie do wyróżniania się, dokonań w odniesieniu do określonego zbioru norm, do zdobycia powodzenia; b) potrzebę władzy - potrzebę powodowania, żeby inni zachowywali się w określony sposób, zgodnie z naszą wola; c) potrzebę przynależności (afiliacji) – pragnienie przyjacielskich, bliskich stosunków międzyludzkich (por. S.P. Robbins, D.A. DeCenzo, 2002, s. 436). O ile potrzeba władzy wynika nie z chęci dominacji nad innymi, lecz z potrzeby władzy „uspołecznionej”, czyli chęci wpływania na innych dla dobra zespołu pracy i instytucji, zaś potrzeba przynależności oznacza gotowość uczestniczenia w działaniach społecznych wymagających styczności interpersonalnych, nawiązywaniu więzi społecznych, o tyle potrzeba osiągnięć wyraża się najczęściej we współzawodnictwie ze standardami doskonałości, co oznacza dążenie do możliwie najlepiej wykonanej pracy, zadania lub współzawodnictwa z innymi ludźmi. Należy zauważyć, iż motyw osiągnięć określany przez McClellanda jako syndrom zachowania, który ujawnia się wówczas, gdy zachowanie pracownika jest oceniane. Syndrom ten obejmuje: pragnienie osiągnięcia czegoś, podejmowanie działań zmierzających do osiągnięć, antycypowanie sukcesu lub niepowodzenia, odczuwanie przyjemności (sukces) lub przykrości (niepowodzenie) w zależności od wyniku, uświadomienie sobie przeszkód na drodze do sukcesu, zwracanie uwagi na ludzi pod kątem ich przydatności dla osiągnięcia sukcesu (por. M. Widerszal-Bazyl, 1979, s. 15).

Na podstawie swoich badań McClelland zidentyfikował trzy cechy charakteryzujące osoby wyróżniające się dużą potrzebą osiągnięć:

- a) aspirowanie do ponoszenia samodzielnej odpowiedzialności za podejmowane przedsięwzięcia – pomoc z zewnątrz możliwa jest jedynie w sytuacji ostatecznej konieczności;
- b) podejmowanie ryzyka, które zostało wcześniej skrupulatnie przekalkulowane oraz stawianie sobie ambitnych lecz realnych do osiągnięcia celów;
- c) dążenie do poznania oceny swojej pracy, bez względu na spodziewany wynik tej oceny (Rajchel, Żukowski, 2004, s. 109-136).

Koncepcję trójczynnikowej teorii McClellanda można sprowadzić do głównych tez zilustrowanych w tabeli poniżej.

Tabela 2. Teoria motywacji McClellanda (Sajkiewicz, 2000, s. 204)

POTRZEBA OSIĄGNIĘĆ	
	Konkurowanie z narzuconym standardem
	Osiąganie lub przekraczanie narzucanych sobie standardów jakości
	Poszukiwanie unikalnych osiągnięć
	Potrzeba szybkiego sprzężenia zwrotnego
	Ustalanie celów o średnim ryzyku
	Chęć osiągnięcia długoterminowych celów ekonomicznych
	Formułowanie planów przewyższenia przeszkód osobistych, środowiskowych lub ekonomicznych
POTRZEBA PRZYNALEŻNOŚCI (AFILIACJI)	
	Pragnienie bycia lubianym, akceptacji i przyjaźni
	Przywiązanie do sytuacji społecznych
	Zainteresowanie ludźmi w sytuacji pracy
	Zainteresowanie ludźmi w sytuacji poza pracą
POTRZEBA WŁADZY	
	Sione i zdecydowane działania
	Wzbudzanie silnych emocji u innych osób
	Zainteresowanie reputacją, statusem i pozycją
	Przewyższanie innych skutecznością

Powyższe informacje potwierdzają, że motywacja osiągnięć jest potrzebą wykonywania zadań w sposób świadczący o najwyższych standardach. Motywacja u różnych ludzi może występować z różnym nasileniem, ale istotnym jest to, że wpływa ona na ich samoocenę oraz na dążenie przez nich do osiągnięcia sukcesu (Zimbardo, 1999, s. 460-461). Reykowski zauważył, że „potrzeba osiągnięć ma to do siebie, że nigdy nie daje się w pełni zaspokoić, osiągnięcie jakiegokolwiek poziomu jest punktem wyjścia przesunięcia standardu w górę – dlatego też ludzie, którzy pobudzani są przez tę potrzebę w swoim dążeniu do zysku, nigdy nie dochożą do stanu pełnego zaspokojenia i ciągle starają się *piąć w wzwyż*” (1982, s. 10-11). W tym rozumieniu motywacja ściśle łączy się z pojęciem rywalizacji, która wzmacnia motywację do działania. Mówić też można o samej motywacji rywalizacji, która występuje z różnym nasileniem wśród przedstawicieli

różnych zawodów. Z jednej strony jest czymś co powoduje, że praca w konkretnym zespole staje się pod jej wpływem bardziej innowacyjna i kreatywna lecz z drugiej strony może stać się źródłem konfliktów i złej atmosfery w pracy.

Nieco inne spojrzenie na motywację osiągnięć przyjął J.W. Atkinson uczeń McClellanda. Podjął on próbę umieszczenia potrzeby osiągnięć w szerszej perspektywie. W każdej motywacji do działania wyróżnił on dwie przeciwstawne tendencje: dążenie do unikania i motyw dążenia do obranego celu. Przyjął więc, że motywacja osiągnięć zależna jest od natężenia potrzeb osiągnięć, a zatem stanowi iloczyn potrzeby, prawdopodobieństwa jej zdobycia i wartości gratyfikacyjnej. Trójczynnikowy model Atkinsona obejmuje więc : a) motywację osiągnięć, która równa się motywacji do sukcesu dodać motywacji unikania niepowodzeń; b) motywacji do sukcesu, równej potrzebie dążenia do sukcesu, dodać subiektywne prawdopodobieństwo sukcesu, dodać wartość gratyfikacyjna sukcesu; c) motywacja unikania niepowodzeń, równa potrzebie unikania niepowodzeń, dodać subiektywne prawdopodobieństwo niepowodzenia, dodać wartość niepowodzenia (za: Bańka, 2016b, s. 21). Na podstawie tych założeń wynika, że ludzie, którym bliski jest pozytywny wzór motywacji osiągnięć będą zazwyczaj podejmować się takich zadań, które wskazywać będą w ich ocenia na umiarkowane prawdopodobieństwo sukcesu. Natomiast osoby, które charakteryzują się negatywnym wzorem motywacji osiągnięć najchętniej podejmują się zadań umiarkowanych w których sukces przypisuje się głównie indywidualnej wiedzy a porażkę jej brakowi. W nawiązaniu do tych ustaleń autor wprowadził pojęcie użyteczności stanowiące wartość sukcesu. Jest to „funkcja dwóch czynników: stałej motywacji oraz antycypowanej wartości gratyfikacji” (Boski, 1980, s.75). Osoby, które posiadają wysoką potrzebę osiągnięć tym bardziej cenią sobie trudniejsze zadania im ważniejsze jest dla nich osiągnięcie sukcesu. Im zadanie jest trudniejsze, tym sukces jest bardziej użyteczny (por. Bańka, 2016b, s. 21).

W dalszych badaniach A.J. Eliota i H.A. McGregora (2001) dokonano poszerzenia indywidualnych czynników motywacji osiągnięć, które według nich obejmują: a) motywy ukierunkowane na dążenie do mistrzostwa jako drogi prowadzącej do sukcesu (*mastery-approach goals*); b) motywy ukierunkowane na unikanie mistrzostwa spowodowane przewidywaniem porażki (*mastery-avoidance goals*); c) motywy ukierunkowane na realizację pewnego poziomu wykonania zadania w relacji do standardu wykonania przez innych, takiego samego lub lepszego (*performance-approach goals*) oraz d) motywy

ukierunkowane na unikanie wykonania zadania w obawie przed kompromitacją, mimo, iż inni takie zadanie potrafią wykonać i wykonują z powodzeniem (*performance-avoidance goals*) (por. A. Bańka, 2016b, s. 29). Motywacja mistrzowska dotyczy własnego rozwoju, a motywacja wykazania się jest ściśle powiązana ze standardami normatywnymi: bycia lepszym od innych lub uniknięcie bycia gorszym (Wojdyło, Retowski, 2012).

Tabela 3. Czteroczynnikowy model celów związanych z osiągnięciami A.J. Elliota i H.A. McGregora (Springer, Oleksa, 2017, s. 45)

		Standard odniesienia	
		absolutny/ /intrapersonalny	normatywny
Kierunek	Dążenie	Cel mistrzostwo ukierunkowane na dążenie	Cel wykazanie się ukierunkowane na dążenie
	Unikanie	Cel mistrzostwo ukierunkowane na unikanie	Cel wykazanie się ukierunkowane na unikanie

Motywy podejmowania się kształcenia przez osoby dorosłe są bardzo różne, ale wymienić można między innymi: aspiracje i rozwój (Łukaszewicz, 1979), potrzeby (Urbańczyk, 1973), ocena siebie i swoich doświadczeń edukacyjnych (Cieślak, 1981; Czarnecki, 1985), wartości (Denek, 1999), samoświadomość (Znaniński, 1974), tradycje środowiskowe (Wiśniewski, 1984), sytuacja społeczna (Nowak, 1973), powszechnie propagowane wzorce zachowań (Łukaszewicz, 1979), informacje medialne (Reykowski, 1976), sytuacja zawodowa i ekonomiczna człowieka (Dobrowolska, 1984; Rubenson, 2000; Kwiatkowski 2001), warunki życia (Kohn, Schooler, 1986), sytuacja rodzinna oraz posiadane wykształcenie (Łukaszewicz, 1979).

M.S. Knowles jest zdania, że istnieje związek między rodzajem wykonywanej pracy zawodowej a podejmowanie wyzwań związanych z doskonaleniem swojej wiedzy i umiejętności (Knowles, 1996). Człowiek, który dąży do własnego rozwoju wyznacza sobie cele zawodowe, do których należy zarówno rozwój zainteresowań, jak i aktualizacja i

poszerzanie swojej wiedzy, kompetencji i umiejętności (por. Kwiatkowski, 2001). Do takich zawodów w pierwszej kolejności można zaliczyć zawód nauczyciela.

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć wiele badań empirycznych, które powstały na podstawie wypracowanych koncepcji teoretycznych. Dotyczą one różnych grup społecznych i zawodowych (por. Widerszal-Bazyl, 1979; Piskorz, 2011; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg, 2011; Chodkowski 2011; Bera 2003; 2011; Klimkowska, 2013; Klinkosz, 2013; Różański, 2013; Wierzejska, Karpenko, 2015; Poklek, 2015; Kopacz 2016, Wierzejska 2017; Grabowski, Chudzicka-Czupała, Rachwaniec-Szczecińska, 2018; Pufal-Struzik, Bernacka, 2019; Czechowska-Bieluga, 2021 i in.). Warto w tym miejscu odwołać się do kilku wybranych z nich odnoszących się do grupy zawodowej nauczycieli.

Na uwagę zasługują eksploracje przeprowadzone w 2011 roku przez T. Zubrzycką-Maciąg i J. Kirenkę wśród 158 nauczycieli. Przedmiotem ich badań było wypalenie zawodowe pracowników wykonujących ten zawód rozpatrywane w kontekście posiadanej przez nich motywacji osiągnięć. Badacze ustalili, że osoby, które posiadają niski ogólny poziom motywacji osiągnięć osiągają wysokie wyniki wypalenia zawodowego w zakresie: wyczerpania psychofizycznego i depersonalizacji, ale przy jednocześnie niskich wynikach zaangażowania osobistego. Takie dane uprawniają do stwierdzenia, że nauczyciele w małym stopniu byli gotowi do podejmowania się zadań trudnych, nabywania nowych umiejętności i wykonywania zadań w sposób przewyższający jakością inne osoby. Ponadto autorzy skonkludowali, iż „motyw osiągnięć rozumiany jako tendencja do stawiania sobie coraz wyższych wymagań, skłonność do zauważania wokół siebie standardów i wymagań oraz staranie się o to, by te standardy osiągnąć i przekraczać, znajduje się zatem w opozycji do zjawiska wypalenia zawodowego” (s. 273).

Z. Chodkowski (2011) przeprowadził badanie wśród 315 słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych. Ustalił w nich, iż badani charakteryzowali się zazwyczaj przeciętnym poziomem motywacji osiągnięć. Jedynie na skali „wytrwałość w podejmowanych działaniach” ich wyniki były wysokie. Wyższy poziom motywacji osiągnięć, a w tym: wyższy poziom aspiracji w podejmowaniu działań zawodowych, wytrwałości, większej koncentracji na realizowanych zadaniach, lepszej organizacją czasu częściej towarzyszył słuchaczom o wyższym statusie zawodowym. To oni również, w porównaniu do swoich kolegów, którzy posiadali niższy status zawodowy, bardziej wierzyli w siebie, byli bardziej zdecydowani w dążeniu do sukcesów w sytuacji

konieczności odroczonej gratyfikacji. Czynnikiem różnicującym poziom motywacji osiągnięć i jej poszczególnych składników była funkcja, jaką badani pełnili w swojej pracy oraz miejsce ich zamieszkania. Autor ustalił, że wyższą motywację osiągnięć posiadali słuchacze, którzy zamieszkiwali tereny wiejskie oraz ci, którzy w swojej pracy pełnili funkcje przełożonych (s. 351-364).

Postawą badań przeprowadzonych przez A. Kopacz w 2019 roku wśród 118 lubelskich nauczycieli było określenie związku między postawami wobec pracy badanych a ich motywacją osiągnięć. Analiza zebranych danych pozwoliła stwierdzić, że zdecydowana większość nauczycieli wykazała przeciętny poziom motywacji osiągnięć (94,92%), tylko nieliczne osoby uplasowały się na poziomie, który wskazywałby na dużą motywację osiągnięć (5,08%). Wyniki uzyskane przez autorkę pozwoliły na potwierdzenie istnienia zależności między badanymi zmiennymi. Okazało się, że im wyższy jest poziom motywacji osiągnięć, tym częściej nauczyciele przejawiali pozytywne postawy wobec wykonywanej przez siebie profesji. Najsilniej skorelowane z pozytywnymi postawami były takie wymiary motywacji: samodzielność działania, zgodność między oczekiwaniami a stanem rzeczywistym, zgodność gratyfikacji pracy z oczekiwaniami. Wskaźnik ogólnej motywacji koreluje także z propozycją nakładów do efektów (s. 167-171).

Wyniki badań różnych autorów dowodzą, że wysoki poziom motywacji osiągnięć nie jest udziałem dużej grupy ludzi. Najczęściej pracownicy reprezentujący różne grupy zawodowe reprezentują przeciętną motywację: pracownicy socjalni (Czechowska-Bieluga, 2021; Wierzejska, 2017), pracownicy służby więziennej (Poklek, 2015), menadżerowie (Pufal-Struzik, Bernacka, 2019), oficerowie Wojska Polskiego (Laskowski, 2021), pracownicy przedsiębiorstw (Grabowski, Chudzicka-Czupała, Rachwaniec-Szczecińska, 2018) czy pracownicy służby zdrowia (Nawrol, 2021). Również do tych profesji należą reprezentanci zawodu nauczyciela (Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2011; Chodkowski, 2011; Wierzejska; 2014; Kopacz 2019). Mimo tak prezentujących się doniesień, koncepcja motywacji osiągnięć odgrywać będzie istotną rolę w procesie motywacji nauczycieli do doskonalenia zawodowego. Stanowić ona będzie podstawę oceny ich zaangażowania w dążeniu do mistrzostwa zawodowego. Tym samym będzie przyczyniać się nie tylko do indywidualnego rozwoju zawodowego nauczycieli, ale także do zapewnienia efektywności ich pracy dydaktyczno-wychowawczej.

4. Nadzieja na sukces

Nadzieja jest nierozzerwalną częścią egzystencji każdego człowieka, jest doskonałym motywatorem, dla wielu również nadaje sens życiu. Sama zaś nadzieja na sukces jest tematyką coraz częściej poruszaną przez wielu badaczy, którzy wskazują, iż jest to konstrukt wysoce korelujący z innymi zmiennymi podmiotowymi.

Na gruncie psychologii istnieje wiele koncepcji nadziei. Definiowana jest jako konstrukt motywacyjno-poznawczy (Dyfault, Martocchio, 1985; Snyder, 2002; Schrank, Stanghellini i Slade, 2008; Snyder, Ilardi, Michael, Cheavens, 2000), cecha osobowości (Erikson, 2002; Scioli, Biller, 2009; Scioli, Scioli-Salter, Sykes, Anderson, Fedele, 2016) oraz emocja prospektywna (Witwicki, 1995/1927; Snyder, Ilardi, Michael, Cheavens, 2000; Power, Dalglish, 1997; Ortony, Clore, Collins, 1990; Lazarus, 1999; Averill, 1994; Fredrickson, 2009). Natomiast koncepcja A.M. Kraffta, która powstała w ostatnich latach, ujmuje nadzieję holistycznie jako konstrukt, który jest wkomponowany w osobowość człowieka i jego system wartości (Krafft, Martin-Krumm, Fenouillet, 2017).

Problematyka nadziei występowała już w czasach starożytnych. Obecna była w wielu naukach, głównie w filozofii, teologii, ale również w powszechnie istniejącej mądrości. Mędrcy snuli refleksje, które nie bazowały na jakichkolwiek danych empirycznych - „ich poglądy nie są uzasadnione i sprawdzone za pomocą prawomocnych metod” (Kozielecki, 2006, s. 32-34). Współczesna psychologia rozumie nadzieję jako złożoną strukturę poznawczą. Pojęcie „nadziei” zostało wprowadzone do nauk społecznych przez jednego z najwybitniejszych profesorów psychologii Charlesa Richarda Snydera. Miał on ogromny wkład w rozwój psychologii poznawczej i pozytywnej (Kozielecki, 2006, s.36). Zdaniem P. Kwiatka można wyróżnić około 50 definicji pojęcia „nadzieja”, lecz w szczególności uważa się ją za proces myślowy (wprowadzony przez C.R. Snydera), który uwzględnia trzy niepodzielne elementy: cel, siłę oraz drogę do celu (Kwiatek, 2012, s. 157-159).

Według J. Kozieleckiego nadzieja to „wielowymiarowa struktura poznawcza, której centralnym składnikiem jest przekonanie, że w przyszłości człowiek otrzyma dobro (osiągnie ważny cel) z określonym stopniem pewności, czyli z określonym prawdopodobieństwem” (2006, s. 37). Wyróżnił on cztery rodzaje nadziei: a) pasywną, będącą biernym oczekiwaniem, wiążącym się z pozytywnymi emocjami. Ten rodzaj nadziei prowadzi do frustracji w przypadku braku osiągnięcia spodziewanych rezultatów,

czy stanów rzeczy, b) aktywną, w której człowiek angażuje swoje umiejętności, stanowi ona interakcję umiejętności poszukiwań i konstruowania działań z silną motywacją osiągnięcia celu, c) partykularną, będącą „trwałym ogólnym przekonaniem, że w przyszłości, bliższej lub dalszej, zrodzą się nowe, ważne zadania, których, rozwiązanie nasycone będzie pozytywnymi wartościami i dobrami”, d) generalną, która wpływa na poczucie sensu życia, szczególnie w sytuacjach tragicznych czy niebezpiecznych lub też określanych jako beznadziejne. Ta nadzieja wpływa pozytywnie na nadzieję partykularną (s. 38-42).

Istotną kwestią jest również zagadnienie wielowymiarowości nadziei. J. Koziński wskazał, iż struktura tego konstruktu nie jest jednowymiarowa. Możemy mówić o takich składnikach nadziei jak:

- a) składnik poznawczy – który jest główną cechą nadziei, jest systemem przekonań o prawdopodobieństwie osiągnięcia celu opartym na analizie wewnętrznych i zewnętrznych czynników determinujących osiągnięcie wyznaczonego celu;
- b) składnik emocjonalny – który wpływa na motywację oraz wzrost atrakcyjności celu. Kluczową rolę odgrywają tu emocje pozytywne;
- c) składnik temporalny – kładący nacisk na patrzenie w przyszłość w kontekście nadziei mimo bazowania na przeszłych doświadczeniach, wiedzy czy umiejętnościach oraz na aktualnym stanie w jakim znajduje się jednostka. W centrum znajduje się przyszłość mimo, iż wszystkie elementy czasoprzestrzeni stanowią pełną całość;
- d) składnik afiliatywny – jest nawiązaniem do faktu, iż nadzieja nigdy nie występuje w odosobnieniu lecz wchodzi w interakcję z ludźmi, kulturą, religią czy instytucjami. Element afiliatywny jest czymś co pozwala na rozwój wiary w pomyślność, chroni przed beznadzieją czy wzmacnia bliskie relacje między ludźmi;
- e) składnik sprawczy – odnosi się do sprawczości w obrębie poczucia sensu życia i dobrostanu. Nadaje nadziei dynamiczny charakter i stąd wpływa na procesy psychiczne i społeczne człowieka. Czynnikiem ten jest motywatorem do podejmowania działań zmierzających do osiągnięcia celu (s. 42-46).

Nadzieja jest definiowana również jako „oczekiwanie na spodziewane dobro, jedna z cnót chrześcijańskich, uwalnia od ciężaru przeszłości i pozwala żyć ufnością w

przyszłość, zwalcza zwątpienie i rozpacz (Nowacki, 2004, s. 140). Z kolei M. Ryś uważa, iż za sprawą nadziei można znaleźć odpowiednie miejsce w świecie, jednakże w sytuacji kryzysu tożsamości danej jednostki - „siła nadziei pozwala chronić poczucie własnej wartości” (2010, s. 57).

Autorka ta charakteryzuje człowieka nadziei przedstawiając następujące jego cechy: a) osobista integracja osobowości, która stanowi wewnętrzną harmonię wśród wszystkich elementów osobowości, b) obiektywna postawa wobec siebie i innych, c) prawość przejawiająca się jako wierność wyznawanym wartościom, d) empatia (2010, s. 60-65).

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele innych rodzajów nadziei, m. in. nadzieję zgeneralizowaną, która opiera się na wierze, dyspozycjach osobowościowych i doświadczeniu życiowym człowieka (odnosi się ona do różnych zjawisk) oraz nadzieję partykularną/szczegółową, która odnosi się już do konkretnego zjawiska czy sytuacji (Dyfault, Martocchio, 1985).

Psychologowie zajmujący się zagadnieniem nadziei zwrócili również uwagę na fakt, iż nadzieja nie występuje tylko jako atrybut pojedynczych jednostek, ale może również stanowić cechę pewnej zbiorowości. Jest ona wtedy nadzieją kolektywną lub egzystencjalną (za: Bokszczanin, 2008). Również J. Koziński pisał o nadziei zbiorowej uznając ją za warunek przetrwania cywilizacji. W tym rozumieniu jest ona grupowym przekonaniem o możliwości osiągnięcia wspólnego, nadrzędnego celu czy dobra, dzięki mobilizacji i solidarności członków określonej zbiorowości (2006, s. 196).

O nadziei podstawowej pisał E. H. Erikson (1997) definiując nadzieję jako przekonanie człowieka o tym, że świat jest sensowny i przychylny ludziom. Zgodnie z tym podejściem J. Trzebiński i M. Ziemia (2003b) wskazali, że nadzieja podstawowa jest trudna do zwerbalizowania. Natomiast jej poziom wpływa na sposób reagowania w sytuacji odnoszenia sukcesów lub porażek oraz wpływa na nastawienie człowieka wobec różnych trudności życiowych (por. Sabaj-Sidur, 2018, s. 39). Takie rozumienie wpisuje się w rozumienie nadziei jako emocji.

Osobnym zagadnieniem jest struktura pojęcia nadziei oraz funkcje jakie pełni ona w różnych obszarach (por. Gawda, 2018, s. 71). Koziński zwraca uwagę na to, iż treść poszczególnych komponentów i ich „ułożenie” zależy przede wszystkim od struktury osobowości każdego człowieka. Punktem wyjścia dla badaczy jest zawsze teoria, według

której rozpatrywana jest nadzieję, jednak główne założenie opiera się na stwierdzeniu, że jednostka z jakimś określonym prawdopodobieństwem osiągnie w przyszłości założony przez siebie cel. Innymi komponentami mogą być np. emocje, czas, sprawstwo i afiliacja (Dyfault, Martocchio, 1985). Zgodnie z podejściem J. M. Morse i B. Doberneck (1995) nadzieja pojawia się w sytuacji zagrożenia - jest „lekarstwem” na pokonanie bezradności, które pozwala zredukować cierpienie. W takim rozumieniu wyodrębnić możemy w jej strukturze również: ocenę sytuacji, przewidywanie rozwiązań, rozważenie innych sposobów osiągnięcia celów lub obrania innych celów, korektę negatywnych wyników, realistyczną ocenę możliwości wewnętrznych oraz zewnętrznych, poszukiwanie wsparcia, permanentną ocenę sygnałów wzmacniających oraz niezłomność w postanowieniu by realizować cel. Natomiast w ujęciu dynamicznym nadzieja składa się z następujących komponentów: trwanie, niepewność, cierpienie i nadzieja. Łączą je ze sobą cele, sposoby ich realizacji, perspektywa czasowa oraz poziom poznawczy (Farran, Herth, Popovich, 1995; Morse, Penrod, 1999). J. T. Li uznał, że nadzieja jest tym co powstaje i ujawnia się podczas tworzenia relacji interpersonalnych. Według niego nadzieja w takiej sytuacji przechodzi przez następujące stadia: baza – określenie wyjściowego poziomu nadziei; stworzenie klimatu zaufania oraz zmiana /przekształcenie nadziei (2000).

Nadzieja jako emocja/ właściwość pełni różne funkcje. Zazwyczaj mówi się o jej funkcji w takich obszarach jak: poczucie własnej wartości, motywacja, radzenie sobie ze stresem, osiągnięcia czy dobrostan psychiczny (Maslow 1986; Culver 1992; Fromm 1992; Stanton 2000; Peterson, Steen 2002; Trzebiński, Zięba 2003a; Koziński 2006; Trzebińska 2008; Carr 2009).

Analizując problematykę nadziei należy odnieść się również do konstruktów nadziei na sukces. Pojęcie to oznacza, że jednostka czeka na korzystne efekty osobistych działań, opierające się na przekonaniach, iż posiada silną wolę oraz wystarczające kompetencje. Jej fundamenty kreują się we wczesnym bądź też w środkowym dzieciństwie, a rozwija się poprzez powodzenia w samodzielnym postępowaniu. Jeżeli więc „nadzieja podstawowa jest pewnym przeświadczeniem na temat świata, nadzieja na sukces obejmuje przekonania dotyczące własnej osoby” (Matczak, Salata, 2010, s. 19-20). Zdarza się również, iż nadzieja na sukces jest pojmowana jako emocja lub też jako pewien sposób odbioru rzeczywistości. Może mieć „szczególne znaczenie w działaniu związanym z podejmowaniem długofalowych decyzji, jest też ważna w bieżącym zarządzaniu i realizowaniu zadań” (Porzak, Sagan, 2013, s. 181-182). Nadzieja na sukces jest rozumiana

także jako czynnik, który zwiększa „ogólny poziom przystosowania psychicznego jak i adaptacji społecznej, w tym zainteresowania celami innych osób” (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005; za: Porzak, Sagan, 2013, s. 181).

Szczególnie istotna z punktu widzenia przyjętych założeń badawczych jest właśnie koncepcja nadziei sformułowana przez C. Snyder'a, która zakłada, że nadzieja jest pozytywnym stanem motywacyjnym opartym na dwóch rodzajach przekonań wzajemnie ze sobą powiązanych (por. Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005, s. 6). Pierwszym z nich jest przeświadczenie, iż uda się odnieść sukces - na to przekonanie składa się fakt, że jednostka postrzega siebie jako osobę, która jest w stanie inicjować dążenie do celu oraz wytrwać w tym dążeniu - składnik nadziei zwany silną wolą. Zaś według drugiego - sukces będzie związany z własnymi kompetencjami czyli postrzeganiem siebie jako osoby zaradnej, która posiada zasoby do pokonywania trudności i odnajdowania dróg do osiągnięcia obranego celu - składnik nadziei zwany umiejętnością znajdowania rozwiązań (s. 7).

Podejście, które wypracował C. Snyder (2002) umiejscowione jest w nurcie poznawczym. Czyli dla nadziei najważniejszy jest aspekt poznawczy. Tutaj pojęcie to rozumiane jest jako dyspozycja czyli system względnie stałych przekonań, które uruchamiane są w konkretnych sytuacjach i rzutują na zachowania człowieka (Trzebiński, Zięba, 2003b). Warto podkreślić, że w tym ujęciu nadzieja nie jest stanem emocjonalnym, ale „poznawczym procesem motywacyjnym”, który zawiera w sobie trzy główne składniki: cele, siły oraz drogi (Snyder, Ilardi, Michael, Cheavens, 2000). Czyli jest to sposób myślenia który zawiera w sobie motywację (wewnętrzną oraz zewnętrzną) oraz wypracowaną strategię prowadzącą do osiągnięcia zamierzonego celu. Jak pisze P. Kwiatek „wszystkie trzy komponenty są niezbędne i wpływają na jakość nadziei, czyli: wyraźne określenie celu - punktu dojścia, cel dążenia, siła - energia, motywacja, determinacja wewnętrzna, oraz określony plan realizacji danych zamierzeń - strategie, wizje, drogi” (2012, s. 159-160).

Nadzieja na sukces odgrywa znaczącą rolę w funkcjonowaniu człowieka. Kształtuje postrzeganie samego siebie i własnych doświadczeń, ułatwia przystosowanie do nowych lub trudnych warunków, podnosi także szanse odniesienia sukcesów w różnych obszarach życia (Krawczyk-Bryłka, 2013, s. 130). Według C. Snydera wysoki poziom nadziei na sukces pozytywnie wpływa na życie jednostki. Towarzyszy jej niższy poziom depresji oraz wiąże się ona z lepszym przystosowaniem, uwidaczniającym się między innymi w

kompetencjach społecznych (2005; za: Zaleszczyk, Kot, 2015, s. 601). Podobnego zdania jest D. Gołuch, który potwierdził, iż wysoki poziom nadziei na sukces wyzwala w człowieku pozytywne emocje, które motywują go do poszukiwania rozwiązań konkretnego problemu (2011, s. 37).

Konstatując, warto podkreślić, że każdy nauczyciel, tak jak każdy inny pracownik wiąże z wykonywaną pracą nie tylko określone oczekiwania, ale także nadzieję, że odniesie sukces zawodowy. Nadzieja stanowi wielowymiarową strukturę poznawczą, której centralnym składnikiem jest przekonanie, że w przyszłości człowiek osiągnie zamierzony cel, zdobędzie upragnione dobro z dużym stopniem pewności, że jest to realne w konkretnej sytuacji (por. J. Trzebiński, M. Zięba, 2003b, s. 10). Nadzieja oznacza więc przekonanie, proces myślowy towarzyszący konkretnej sytuacji decyzyjnej i konkretnemu działaniu. Nadzieja jako system stabilnych przekonań, kształtuje sposób interpretacji sytuacji i oceny szans powodzenia podejmowanych działań. Najczęściej zawiera przekonanie o własnej silnej woli i o umiejętności rozwiązywania problemów (por. M. Łąguna, J. Trzebiński, M. Zięba, 2005, s.8).

Należy zauważyć, iż w działalności dydaktyczno-wychowawczej nie brak jest sytuacji trudnych, a nadzieja pozwala nauczycielom nie tylko przetrwać, ale i wzmacniać wiarę w zmianę własnego położenia, dodaje im siły i energii oraz mobilizuje do działania. Dzieje się tak, gdyż jak pisze K. Obuchowski (2002) nadzieja „pozwała (...) człowiekowi utrzymać zdolność do pozytywnego działania w sytuacji z pozoru bez wyjścia i sprzyja przekraczaniu własnych możliwości” (s.24). Jak się okazuje człowiek nadziei to, człowiek otwarty na doświadczenia, nie przyjmujący z góry narzuconych rozwiązań, potrafi adekwatnie oceniać sytuację, a próbuje siebie, potrafi wykorzystać swoje umiejętności i zdolności, jest odporny na naciski, koncentruje się na zadaniach co prowadzi go do skutecznego działania (por. M. Ryś, 2010, s. 61). Przejawia przy tym gotowość poznawania rzeczy nowych, dąży do wzbogacania wiedzy i umiejętności.

Jak wynika z powyższych konstatacji nadzieja jest istotnym predyktorem rozwoju człowieka w różnych obszarach jego życia. Najwięcej miejsca autorzy poświęcają na diagnozę nadziei na sukces rozpatrywanej w zawodowej dziedzinie życia. R. Porzak i M. Sagan (2013) analizowali nadzieję na sukces w odniesieniu do postaw przedsiębiorczych pracowników administracyjnych. Ustalili oni istotne powiązanie orientacji przedsiębiorczej z nadzieją na sukces w grupie badanych osób. Pracownicy o wysokim poziomie nadziei bardziej skłonni są do podejmowania śmiałych i jednoznacznych decyzji. W badaniach K.

Klimkowskiej (2013) natomiast widzimy, że nadzieja na sukces jest istotnym predyktorem osiągnięć akademickich studentów, co zgodne jest z wcześniejszymi ustaleniami empirycznymi, że osoby, które charakteryzują się wysokim poziomem nadziei na sukces lepiej funkcjonują również w pracy zawodowej. Zarówno w obszarze osobistym, jak i relacji z współpracownikami. Cechował ich wysoki poziom osiągnięć, natomiast w sytuacjach trudnych swoje siły koncentrowali na poszukiwaniu rozwiązań (Adams i in. 2002).

Warto zaznaczyć, że dotychczas prowadzone były również eksploracje wśród przedstawicieli zawodu pedagoga. Na podstawie badań J. Wierzejskiej (2017), przeprowadzonych wśród 120 pedagogów zatrudnionych na różnych stanowiskach w placówkach wychowawczych województwa lubelskiego, można stwierdzić, że badani pedagodzy w większości przejawiali wysoki poziom nadziei na sukces (60,0%). Tacy więc wychowawcy lepiej funkcjonują społecznie, wykazują większe kompetencje społeczne, lepiej przystosowują się do zmieniającej się sytuacji życiowej i zawodowej. Dodatkowo autorka ustaliła, że im większy był poziom nadziei na sukces, tym bardziej pozytywne postawy wobec pracy przejawiali badani pedagodzy, które były przejawem zadowolenia z poziomu zaspokojenia potrzeb związanych z wykonywaną pracą. Nadzieja na sukces dodatnio korelowała również z zadowoleniem z proporcji nakładów pracy do uzyskiwanych efektów, osiągania w sposób płynny zamierzonego celu i możliwościami zmian rozwojowych w ich pracy zawodowej (s. 139-143).

Do podobnych konstatacji doszła S. Laskowska (2019). Z jej badań, przeprowadzonych wśród 125 nauczycieli starszych klas szkół podstawowych (6-8) realizujących edukację włączającą w województwie mazowieckim wynika, że wysokim poziomem nadziei na sukces charakteryzowało się 2/3 badanych nauczycieli (63,1%), poziomem przeciętnym częściej niż co czwarty badany (28,4%). Jedynie nieliczni (8,4%) przejawiali niski poziom nadziei na sukces. W przypadku tych badań potwierdzono również dodatnią korelację nadziei na sukces z ogólną postawą wobec pracy, osiągnięciem wyznaczonego celu zawodowego, możliwością zmiany w pracy zawodowej, możliwością przejawiania inicjatywy, możliwością samodzielnego działania oraz zgodnością oczekiwań zawodowych ze stanem rzeczywistym. Im wyższy poziom nadziei na sukces, tym częściej nauczycieli przejawiali pozytywne postawy wobec powyższych aspektów życia zawodowego (s. 250-252).

Nadzieja na sukces stanowi istotny zasób kierowania swoją karierą zawodową. Nauczyciele, których cechuje wysoki poziom nadziei na sukces są więc kreatywni i

potrafią odnaleźć się w tej złożonej sytuacji zawodowej, pełnej napięć i nieprzewidywalnych zdarzeń, wymagającej od nich dostosowywania się do zmieniających się warunków. Nadzieja na pozytywny bieg spraw zawodowych stymuluje w dużym stopniu ich postawy wobec różnych aktywności zmierzających do zdobywania, pogłębiania i poszerzania swojej wiedzy zawodowej umożliwiającej im wywiązywanie się ze swoich obowiązków wobec uczniów, ich rodziców, kolegów i koleżanek w pracy oraz przełożonych.

Rozdział IV.

Metodologiczne podstawy badań własnych

1. Przedmiot i cel badań

Przedmiotem niniejszej pracy są postawy wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli szkół średnich i podstawowych. Zgodnie z przyjętą teoretyczną koncepcją postaw Stefana Nowaka (1973) interesujące nas postawy mają charakter strukturalny i obejmują: przekonania nauczycieli dotyczące doskonalenia zawodowego, ich zadowolenie z możliwości doskonalenia kompetencji zawodowych oraz zaangażowanie w tym procesie. Postawy te rozpatrywane są w kontekście wybranych podmiotowych korelatów: samooceny, otwartości na doświadczenia, motywacji osiągnięć zawodowych i nadziei na sukces.

Celem badań jest zatem określenie zależności między postawami nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego a ich wybranymi podmiotowymi korelatami. Natomiast cele szczegółowe obejmowały:

1. Dokonanie diagnozy postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego;
2. Scharakteryzowanie wybranych korelatów podmiotowych analizowanych postaw: samooceny, otwartości na doświadczenie, motywacji osiągnięć i nadziei na sukces.
3. Zweryfikowanie zależności między badanymi postawami a wybranymi ich podmiotowymi korelatami;
4. Sformułowanie wniosków do praktyki edukacyjnej w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli.

2. Problemy badawcze i hipotezy robocze

Przedstawione dotychczas rozważania są podstawą do zakreślenia obszaru własnych poszukiwań badawczych. Są one także uzasadnieniem przyjętej orientacji teoretyczno-metodologicznej i wynikającej z niej procedury. Mając na uwadze przedstawiony powyżej przedmiot i cel badań, sformułowano następujący problem badawczy:

Czy występują, a jeśli tak, to jakie zależności między postawami wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich samooceną, otwartością na doświadczenia, motywacją osiągnięć zawodowych i nadzieją na sukces?

Problem ten znajduje uszczegółowienie w postaci następujących pytań badawczych (problemów):

- 1. Jakie postawy przejawiają nauczyciele wobec doskonalenia zawodowego?**
- 2. Czym charakteryzują się wybrane podmiotowe korelaty analizowanych postaw nauczycieli: samoocena, otwartość na doświadczenia, motywacja osiągnięć i nadzieja na sukces?**
- 3. Jakie są zależności między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich wybranymi podmiotowymi korelatami?**

Aby rozwiązać powyższe problemy badawcze należy dążyć do odpowiedzi na następujące pytania (problemy) szczegółowe:

W odniesieniu do problemu pierwszego:

1. Jakie są przekonania nauczycieli o potrzebie i możliwościach doskonalenia zawodowego?
2. W jakim stopniu nauczyciele są zadowoleni z możliwości rozwoju kompetencji zawodowych?
3. W jakim stopniu badani nauczyciele przejawiają zaangażowanie w procesie doskonalenia zawodowego?
4. Jakie można wyróżnić typy postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego?

W odniesieniu do problemu drugiego:

1. Jaka jest ich samoocena?
2. Jaka jest otwartości na doświadczenia badanych?
3. Jaka jest motywacja osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli?
4. Jaka jest ich nadzieja na sukces?

Zgodnie z przyjętymi zasadami w badaniach społecznych nie będą przyjmowane hipotezy robocze do problemów badawczych mających charakter diagnostyczny (problem badawczy pierwszy i drugi). Jedynie sformułowana zostanie hipoteza robocza w odniesieniu do problemu trzeciego.

Zakłada się, że postawy wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli w istotny sposób korelują z: samooceną, otwartością na doświadczenia, motywacją osiągnięć zawodowych i nadzieją na sukces. Wysokiej samoocenie badanych nauczycieli, ich otwartości na doświadczenia, wysokiej motywacji osiągnięć oraz nadziei na sukces towarzyszą postawy zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego (Grochowalska, 2013; Bernacka, Pufal-Struzik, Gierczyk, 2019; Pamuła-Behrens, Hennel-Brzozowska, 2017; Różański, 2013; Mazur, 2013; Błaszkiwicz, 2001; Marek, 2006; Kopacz, 2019; Zubrzycka-Maciąg, 2019).

W odniesieniu do trzeciego problemu badawczego postawiono następujące pytania (problemy badawcze) i szczegółowe hipotezy robocze:

1. W jakim stopniu samoocena różnicuje postawy wobec doskonalenia badanych nauczycieli?

Nauczyciele przejawiający wyższy poziom samooceny częściej od innych są przekonani o potrzebie zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego, dostrzegają dla siebie szanse i możliwości w tym zakresie oraz podejmują różne formy wzbogacania wiedzy i umiejętności (Grochowalska, 2013; Bernacka, Pufal-Struzik, Gierczyk, 2019).

2. Jaki związek występuje między postawami nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego a otwartością na doświadczenie?

Nauczyciele otwarci na doświadczenie częściej od innych przejawiają postawy zaangażowania wobec doskonalenia zawodowego i uczestniczą w różnych formach szkolenia (Bernacka, Pufal-Struzik, Gierczyk, 2019; Pamuła-Behrens, Hennel-Brzozowska, 2017).

3. Jaka jest zależność między postawami nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego a ich motywacją osiągnięć?

Im wyższa motywacja osiągnięć badanych nauczycieli a zwłaszcza poziom aspiracji, wytrwałość w działaniu i akceptacja odraczania gratyfikacji tym

częściej przejawiają oni postawy zaangażowania wobec doskonalenia zawodowego (Różański, 2013; Mazur, 2013; Błaszkwicz, 2001; Marek, 2006; Kopacz, 2019; Zubrzycka-Maciąg, 2019).

4. W jakim stopniu postawy badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego zależą od ich nadziei na sukces?

Im wyższy poziom nadziei na sukces wykazują badani nauczyciele tym częściej przejawiają postawy zaangażowania wobec doskonalenia zawodowego upatrując w tym szansę na awans zawodowy i osiągnięcie mistrzostwa zawodowego (Zubrzycka-Maciąg, 2019; Grochowalska, 2013).

Kolejnym krokiem procedury badawczej jest określenie zmiennych i wskaźników.

Zmienną zależną w badaniach stanowią postawy nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Opisać je można na podstawie następujących zmiennych szczegółowych:

- przekonań nauczycieli dotyczących doskonalenia zawodowego;
- zadowolenia z możliwości doskonalenia kompetencji zawodowych;
- Zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego.

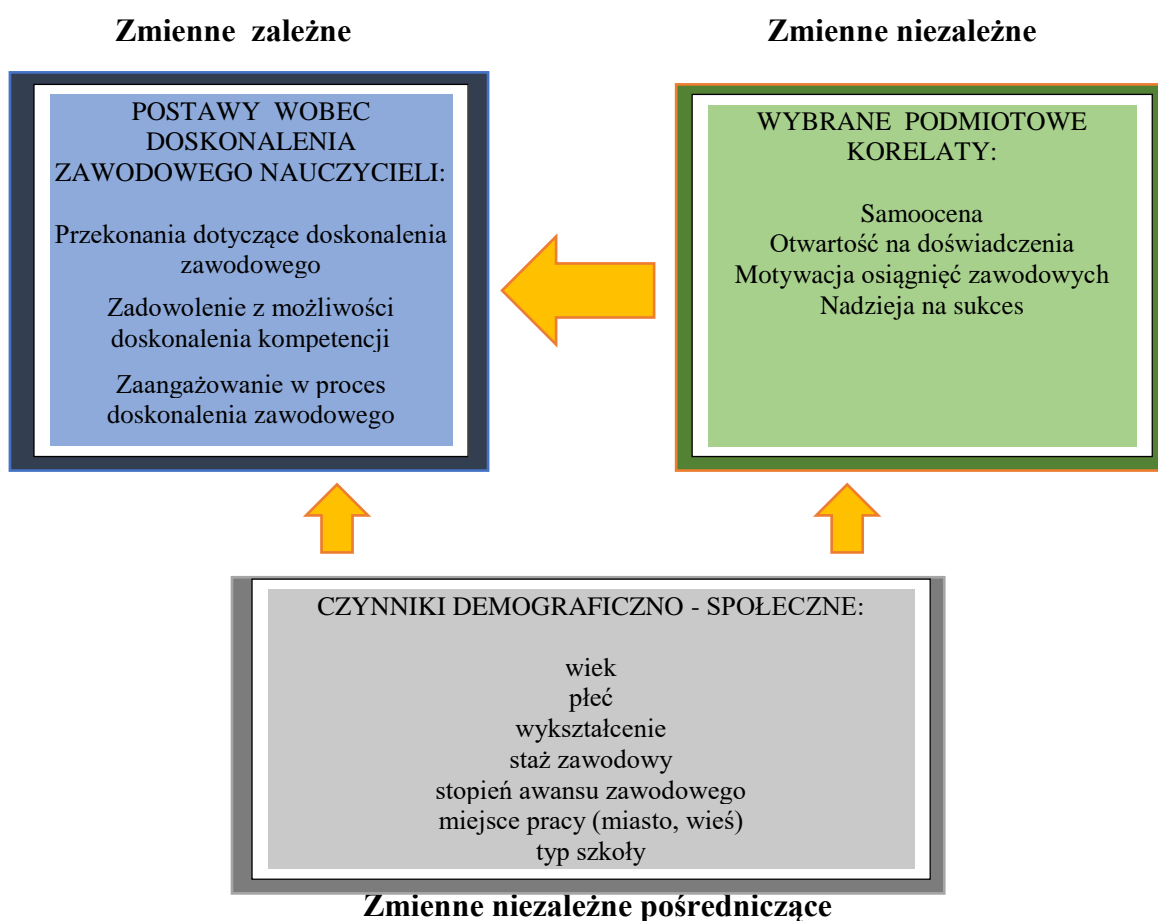
Zmienne niezależne stanowią podmiotowe korelaty obejmujące:

- samocenę;
- otwartość na doświadczenie;
- motywację osiągnięć zawodowych;
- nadzieję na sukces.

Zmiennymi niezależnymi pośredniczącymi uczyniono:

- wiek;
- płeć;
- wykształcenie;
- staż zawodowy;
- stopień awansu zawodowego;
- miejsce pracy;
- typ szkoły.

Poniżej przedstawiono model według którego analizowane będą zależności między postawami nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego (zmienne zależne) a ich wybranymi podmiotowymi korelatami: samooceną, otwartością na nowe doświadczenia, motywacją osiągnąć zawodowych oraz nadzieją na sukces. W analizach tych uwzględniono także czynniki demograficzno-społeczne (zmienne niezależne pośredniczące).



Rysunek 5. Model zależności między analizowanymi zmiennymi

Wskaźnikami analizowanych zmiennych będą odpowiedzi na pytania zawarte w pytaniach kwestionariuszowych wyrażone w liczbach bezwzględnych lub w odsetkach określających ich natężenie. Każde z zastosowanych narzędzi zawiera odpowiednią skalę.

3. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Niniejsze badania prowadzone będą w paradygmacie badań ilościowych. Podstawową metodą zebrania materiału empirycznego będzie sondaż diagnostyczny realizowany techniką ankietową oraz technika wywiadu (rozmowy). Ponadto zastosowana zostanie technika analizy statystycznej obejmująca statystykę opisową i korelacyjną. Do zastosowanych technik i narzędzi sondażu diagnostycznego należeć będzie:

Autorski Kwestionariusz Ankiety (AKA) do pomiaru postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli zawiera pytania pozwalające dokonać diagnozy zarówno postawy ogólnej, jak i jej komponentów: poznawczego (pytania dotyczące potrzeby uczenia się przez całe życie, ocena obecnego systemu doskonalenia nauczycieli, oczekiwania związane z uczestnictwem w szkoleniach i kursach, korzyści wynikające z uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego), emocjonalno-oceniającego (pytania dotyczące zadowolenia z obecnych możliwości doskonalenia zawodowego, zadowolenie z różnych form doskonalenia zawodowego nauczycieli, warunków tworzonych w ich miejscu pracy i źródeł inspiracji do doskonalenia kompetencji oraz spełnienie oczekiwań związanych z uczestnictwem w szkoleniach i kursach) i behawioralnego (pytania dotyczące aktywności badanych w zakresie doskonalenia zawodowego i czynnikach motywujących ich do doskonalenia zawodowego). W kwestionariuszu ponadto zawarto pytania dotyczące czynników demograficzno-społecznych oraz włączono techniki pozwalające dokonać pomiaru zmiennych niezależnych. Wartości zmiennych zostaną przedstawione na skali Lickerta.

Skalę Samooceny Rosenberga (SWR) (Dzwonkowska i in., 2008) dwadzieścia stwierdzeń dotyczących najczęściej występujących problemów w środowisku pracy, a także pytania dotyczące wybranych danych demograficzno-społecznych. **Skala Samooceny Rosenberga (SWR)** jest narzędziem jednowymiarowym, pozwalającym na ocenę ogólnego poziomu samooceny – względnie stałej dyspozycji rozumianej jako świadoma postawa (pozytywna lub negatywna) wobec „ja”. Składa się z 10 stwierdzeń diagnostycznych. Badany miał za zadanie wskazać na skali czterostopniowej, w jakim stopniu zgadza się z tymi stwierdzeniami.

Otwartość na doświadczenia, stanowi jedną z pięciu skal Testu NEO FFI autorstwa P.T. Costy, R.R. McCrea (Zawadzki i in., 1998). Służy do diagnozy cech

osobowości. Skala Otwartości na doświadczenie składa się z 12 twierdzeń. Obejmuje następujące czynniki: a) wyobraźnię- twórczość i fantazję ; b) estetykę – zainteresowanie sztuką, wrażliwość estetyczna; c) uczucia – otwartość na stany emocjonalne innych; d) działania – aktywność w poszukiwaniu nowych bodźców; e) idee- zainteresowania filozoficzne; f) wartości. Określono rzetelność i trafność tej skali kwestionariusza. Skala składa się z 12 pozycji, ocenianych na pięciostopniowej skali. Na podstawie sumy punktów uzyskanych za udzielone odpowiedzi ustalany jest wynik w każdej ze skal NEO-FFI. Uzyskane wyniki pozwalają na diagnozę podstawowych cech osobowości, bez pomiaru ich poszczególnych składników.

Kwestionariusz do Badania Motywacji Osiągnięć jest modyfikacją kwestionariusza M. Widerszal-Bazyl (1979), który obejmował dziesięć motywacji osiągnięć za pomocą 30 pytań. W kwestionariuszu uwzględniono następujące szczegółowe wskaźniki motywacji osiągnięć: poziom aspiracji, wytrwałość w działaniu, efekt Zeigernik, planowanie przyszłości, akceptacja odraczania gratyfikacji, spostrzeganie wartości czasu, samo zaufanie, koncentracja na zadaniu, brak konformizmu, dążenie do uznania społecznego. Poszczególnym wariantom odpowiedzi przypisane zostały wartości punktowe w skali 1-5. Maksymalna liczba punktów możliwych do uzyskania w całym kwestionariuszu będzie wynosić 150, natomiast w każdym wskaźniku- 15 punktów.

Kwestionariusz Nadziei na Sukces (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005), który składa się z 12 twierdzeń (w tym ośmiu diagnostycznych). Zawiera on cztery pozycje odnoszące się do przekonań o silnej woli, cztery pozycje odnoszące się do przekonań o umiejętności znajdowania rozwiązań oraz cztery pozycje buforowe. Wynikiem jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Zakres możliwości do uzyskania wyników wynosi od 8 do 64 punktów. Im wyższy wynik, tym większa nadzieja na sukces. Oprócz ogólnego wyniku, kwestionariusz umożliwia też pomiar dwóch komponentów Bmogą być analizowane oddzielnie. Odpowiedziom badanych osób przypisano następujące wartości liczbowe: 1 - Zdecydowanie nieprawdziwe, 2 - W większości przypadków nieprawdziwe, 3 - Raczej nieprawdziwe, 4 - Trochę nieprawdziwe, 5 - Trochę prawdziwe, 6 - Raczej prawdziwe, 7 - W większości przypadków prawdziwe, 8 - Zdecydowanie prawdziwe.

W badaniach zastosowano zarówno elementy statystyki opisowej (procenty, średnie, mediany i odchylenia standardowe) jak i elementy statystyki korelacyjnej. Dla cech

jakościowych do wykrycia zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi zastosowano test Chi kwadrat. Sprawdzenie normalności rozkładu zmiennych w badanych grupach służył test normalności Shapiro=Wilka. Do porównania trzech typów postaw wykorzystano test nieparametryczny Kruskala-Wallisa. Do zweryfikowania zależności między badanymi zmiennymi stosowano także test r-Persona i R- Spermiana. Przyjęto w analizach poziom istotności $p < 0,05$. Bazę danych i badania statystyczne przeprowadzono w oparciu o oprogramowanie komputerowe Statistica 9.1. W tym miejscu pragnę podziękować Panu Bartoszowi Łowczakowi za wykonanie obliczeń statystycznych.

4. Teren i organizacja badań

Terenem badań było miejsce pracy badanych nauczycieli funkcjonujących zawodowo w placówkach oświatowo-wychowawczych zlokalizowanych na terenie województwa mazowieckiego, lubelskiego oraz podlaskiego. W celu weryfikacji narzędzi badawczych przeprowadzono badania pilotażowe wśród losowo wybranych przedstawicieli zawodu. Badania pilotażowe autorka przeprowadziła osobiście w lutym 2021 roku. Po analizie otrzymanego materiału uznano, iż zaistniała konieczność modyfikacji poleceń pięciu pytań umieszczonych w kwestionariuszu, w celu ich doprecyzowania.

Zasadnicze badania odbyły się w 2021 roku w miesiącach maj - czerwiec. Autorka osobiście przeprowadziła badania wśród 403 nauczycieli. Dobór próby badawczej był celowo-losowy. Podstawowe kryterium doboru stanowił typ placówki, w której są zatrudnieni nauczyciele: szkoła podstawowa i szkoła ponadpodstawowa. Dyrektorzy szkół, w których prowadzone były badania zgodzili się na nie, ale pod warunkiem niepublikowania informacji o nich i precyzyjnej lokalizacji szkół.

Po analizie zebranych kwestionariuszy odrzucono 45 z nich ze względu na udzielanie przez respondentów odpowiedzi niezgodnie z instrukcją lub braki w odpowiedziach.

5. Charakterystyka osób badanych

Badaniami objęto 358 nauczycieli szkół średnich i podstawowych. Jak ustalono $\frac{3}{4}$ nauczycieli pracuje w szkołach podstawowych (68,99%). Pozostali (31,01%) są zatrudnieni w różnych szkołach średnich ogólnokształcących.

Tabela 4. Typ szkoły w których pracują badani nauczycieli

Typ szkoły	Liczba	Procent
Podstawowa	247	68,99
Ponadpodstawowa	111	31,01
Ogółem	358	100,00

Wśród badanych 85,75 % stanowiły kobiety. Mężczyźni byli w wyraźnej mniejszości (14,25%), co tylko potwierdza sfeminizowanie zawodu nauczycielskiego.

Tabela 5. Płeć badanych nauczycieli

Płeć	Liczba	Procent
Kobiety	307	85,75
Mężczyźni	51	14,25
Ogółem	358	100,00

Okazuje się, że pod względem wieku były w wyróżnionych przedziałach lat poszczególne grupy badanych nauczycieli były zbliżone: do lat 35- 19,55%, od 36-do 40 lat -17,04%, od 41 lat do 45 lat- 16,20 %, 46-50 lat – 22,91% powyżej 51 lat 24,30% badanych.

Tabela 6. Wiek badanych nauczycieli

Płeć	Liczba	Procent
do 35 lat	70	19,55
36-40 lat	61	17,04
41-45 lat	58	16,20
46-50 lat	82	22,91

Płeć	Liczba	Procent
51+ lat	87	24,30
Ogółem	358	100,00

Jeśli uwzględnimy średnią wieku respondentów to okazuje się, że badani nauczyciele to doświadczone życiowo osoby. Średnia bowiem wieku wynosi 44,38 lat.

Tabela 7. Średnia wieku badanych

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Wiek	358	44,38	4,5	9,07

Ustalono, że nieznacznie ponad połowa badanych nauczycieli (58,38%) zatrudniona jest w mieście. Pozostali respondenci (41,62%) pracują na wsi.

Tabela 8. Miejsce pracy badanych nauczycieli

Miejsce pracy	Liczba	Procent
Miasto	209	58,38
Wieś	149	41,62
Ogółem	358	100,00

Pod względem stażu zawodowego nie występują też w wyróżnionych przedziałach czasowych zbyt duże różnice. Ze stażem do 5 lat jest 12,85% badanych, ze stażem 6-10 lat- 17,88%, 11-15 lat pracy w zawodzie - 14,80%, 16-20 lat – 13,41%, 21-25 lat - 16,76%, 26-30 lat – 10,05% i ponad 30 lat pracy w zawodzie nauczycielskim – 14,25% respondentów.

Tabela 9. Staż pracy badanych

Staż pracy	Liczba	Procent
do 5 lat	46	12,85
6-10 lat	64	17,88
11-15 lat	53	14,80
16-20 lat	48	13,41

Staż pracy	Liczba	Procent
21-25 lat	60	16,76
26-30 lat	36	10,05
31+ lat	51	14,25
Ogółem	358	100,00

Jak ustalono średni staż pracy badanych nauczycieli to 18, 21 lat. Tak więc respondenci to doświadczeni pedagodzy.

Tabela 10. Średni staż pracy badanych nauczycieli

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Staż pracy	358	18,21	18,0	10,37

Respondenci legitymują się wysokimi kompetencjami potwierdzonymi stopniami awansu zawodowego. Co drugi pedagog jest nauczycielem dyplomowanym (51,40%). Mianowani stanowią 24,30% badanych. Bez mała co piąty respondent jest nauczycielem kontraktowym (18,43%), a jedynie nieliczni (5,87%) to stażyści.

Tabela 11 .Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli

Stopień awansu	Liczba	Procent
Nauczyciel stażysta	21	5,87
Nauczyciel kontraktowy	66	18,43
Nauczyciel mianowany	87	24,30
Nauczyciel dyplomowany	184	51,40
Ogółem	358	100,00

W podsumowaniu należy stwierdzić, że wśród respondentów dominują kobiety. Badani nauczyciele są doświadczeni życiowo i zawodowo, legitymują się wysokimi kompetencjami zawodowymi znajdującymi potwierdzenie w wysokich stopniach awansu zawodowego. Są zatrudnieni głównie w szkołach podstawowych, w środowisku miejskim.

Rozdział V.

Postawy badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego

Diagnostując postawy nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego jako istotnego aspektu ich funkcjonowania w pracy i rozwoju profesjonalnego oparto się na strukturalnej teorii postaw S. Nowaka (1973). Zgodnie z przyjętymi założeniami teoretyczno-metodologicznymi badane postawy nauczycieli zdefiniowano operacyjnie jako względnie trwałe przekonania dotyczące doskonalenia zawodowego, odczuwane zadowolenie z możliwości doskonalenia profesjonalnego oraz przejawiane zaangażowanie w tym zakresie. Doskonalenie stanowi element rozwoju zawodowego nauczycieli, który obejmuje celowo zaplanowany proces ustawicznego kształcenia polegający na podwyższaniu i modyfikacji ich kompetencji zawodowych i kwalifikacji, wszechstronnym rozwoju osobowości, organizowanym i realizowanym przez wyspecjalizowane instytucje a także w toku samokształcenia i samodoskonalenia (por. Kosiba, 2012, s. 124). Kolejno więc analizowane są poszczególne komponenty tych postaw i na podstawie uzyskanych danych wyróżniono ich typologizację jako najbardziej adekwatny sposób klasyfikacji cech. Do pomiaru poszczególnych komponentów zastosowano 5-stopniową skalę Likerta. W prowadzonych analizach uwzględniono jako zmienne niezależne pośredniczące czynniki demograficzno-społeczne.

1. Przekonania badanych nauczycieli dotyczące doskonalenia zawodowego

Zgodnie z przyjętą strategią badawczą dokonany zostanie w pierwszej kolejności opis komponentu poznawczego postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Analiza obejmować będzie przekonania badanych dotyczące uwarunkowań i potrzeby uczenia się przez całe życie, ich oceny systemie doskonalenia nauczycieli, oczekiwań związanych z uczestnictwem w szkoleniach i kursach oraz korzyści płynące z udziału w różnych formach doskonalenia zawodowego.

Czynnikami warunkującymi zakres doskonalenia zawodowego nauczycieli są potrzeby mające charakter obiektywny wynikający ze zmian społecznych, zmieniający się stan wiedzy merytorycznej i metodycznej oraz psychologiczno-pedagogicznej oraz regulacje

prawne. Czynniki zaś subiektywne to poziom kompetencji zawodowych poszczególnych nauczycieli oraz ich dążenia i aspiracje zawodowe. Istotną rolę pełnią także w ich określeniu warunki związane z poziomem kultury szkoły, jej poziomem edukacyjnym i planowanych kierunków rozwoju. Uzyskane wyniki dotyczące tej kwestii zawiera tabela 12.

Tabela 12. Obiektywne i subiektywne warunkowania potrzeby uczenia się nauczycieli przez całe w życie w ocenie badanych osób

Uwarunkowania	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Czynniki obiektywne wynikające ze zmian społecznych i charakteru pracy nauczyciela i konieczności podnoszenia wiedzy merytorycznej i metodycznej	358	4,3	4,3	0,64
Czynniki subiektywne związane z indywidualnym przygotowaniem zawodowym, aspiracjami, kulturą szkoły i poziomem jej funkcjonowania	358	2,9	3,0	0,9

Jak się okazuje, głównymi czynnikami powodującymi konieczność zorganizowanego doskonalenia zawodowego nauczycieli są w ocenie badanych czynniki obiektywne wynikające ze zmian społecznych i charakteru pracy nauczyciela oraz konieczności podnoszenia wiedzy merytorycznej i metodycznej ($M=4,3$). Bardziej o tym są przekonani respondenci najstarsi wiekiem (powyżej 50 roku życia) niż najmłodszy (do 35 roku życia) ($p<0,004$). Wraz ze stażem pracy zawodowej wzrasta znaczenie czynników zewnętrznych mających charakter obiektywny ($p<0,016$). Natomiast mniejszą rolę odgrywa dotychczasowe indywidualne przygotowanie zawodowe badanych, ponieważ ukształtowane kompetencje w toku dotychczasowej edukacji stanowią dobrą podstawę sprostania nowym wyzwaniom czy też obecna kultura szkoły i poziom funkcjonowania pałaczków szkolnych ($M=2,9$). Opinię taką częściej wyrażają mężczyźni niż kobiety ($p<0,005$). Szczegółowe opinie badanych nauczycieli dotyczące potrzeby doskonalenia zawodowego przedstawia tabela 13.

Uzyskane wyniki wskazują, że badani nauczyciele (93,5%), są w pełni przekonani, iż są zawody w których niezbędne jest stale doskonalenie kompetencji profesjonalnych, pogłębianie i aktualizowanie wiedzy, zdobywanie nowych umiejętności ze względu na zmiany techniczne i technologiczne i nowe rozwiązania merytoryczno-organizacyjne. Wraz z wiekiem badanych ($p<0,002$) i stażem zawodowym ($p<0,000$) wzrasta to

przekonanie wśród badanych pedagogów. Nie podzielają tego przekonania jedynie pojedyncze osoby (2,0%). A pozostali respondenci (4,5%) nie mają ukształtowanej opinii na ten temat.

Tabela 13. Nauczyciele o potrzebie uczenia się przez całe życie

Opinie badanych o potrzebie uczenia się przez całe życie	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Dynamiczne zmiany w życiu społecznym powodują, że zdobyta w uczelni wiedza już nie wystarcza w pracy	358	3,9	4,0	1,07
Nie potrzeba uczyć się jeśli ukończy się dobrą szkołę i uzyska solidną wiedzę	358	3,4	3,0	1,05
Są zawody w których niezbędne jest stałe pogłębianie wiedzy i doskonalenie umiejętności	358	4,6	5,0	0,66
Nauczyciel aby był kompetentny stale musi doskonalić się zawodowo, uczestniczyć w różnych formach szkoleń, kursów, konferencji metodycznych itp.	358	4,5	5,0	0,73
Aby nauczyciel efektywnie pracował nie musi uczestniczyć w szkoleniach doskonalących wystarczy jedynie indywidualna praca nad sobą	358	2,4	2,0	1,23

W przypadku zawodu nauczyciela panuje także niemal pełna zgodność badanych osób (93,1%), że permanentne doskonalenia zawodowe jest niezbędne, jest to niejako wpisane w tę profesję. W ich ocenie, aby nauczyciel aby był kompetentny i sprostał wciąż rosnącym wymaganiom dydaktyczno-wychowawczym i oczekiwaniom dzieci i młodzieży stale musi wzbogacać swoją wiedzę i umiejętności, uczestniczyć w różnych formach organizowanych szkoleń, kursach, konferencjach metodycznych, pracy samokształceniowej oraz wzbogacać doświadczenie zawodowe. Odmiennego zdania wyraża zaledwie 2,2 % badanych. Z kolei 4,7% respondentów ma trudności z określeniem się w tym zakresie.

Zwłaszcza – jak podkreślano - dynamiczne zmiany w życiu społecznym, nowe techniki i technologie oraz wirtualizacja procesu edukacji powodują, że wiedza zdobyta w procesie edukacji szkolnej bądź akademickiej, mimo iż dobrze przygotowująca do pracy pedagogicznej nie wystarczy już w życiu (71,3% odpowiedzi). Co dziesiąty badany (10,5%) ma w tym względzie odmienne zdanie i uważa, że bez dalszej dalszego doskonalenia zawodowego można funkcjonować bazując na zdobytym doświadczeniu

zawodowym. Nie zawsze taka wiedza jest potrzebna, zwłaszcza jak wykonuje się przez lata rutynowe działania edukacyjne. Blisko co piąty respondent (18,2%) nie wypowiedział się na ten temat.

Należy podkreślić, iż 2/3 pedagogów objętych badaniem (62,0 %) zdecydowanie odrzuca pogląd, że jeśli ukończy się dobrą szkołę i uzyska solidną wiedzę to nie ma potrzeby doskonalić się zawodowo. Wręcz przeciwnie przez cały okres aktywności zawodowej istnieje potrzeba dalszych różnych form aktywności edukacyjnej, w tym licznych kursów i szkoleń doskonalących w toku których zdobywać się będzie nową wiedzę i umiejętności. Uczestnicząc na przykład w organizowanych formach doskonalenia jest szansa konfrontowania własnej wiedzy i umiejętności z innymi uczestnikami zajęć. Zdobyta bowiem wcześniej wiedza i umiejętności będzie procentować w przyszłości tylko przez pewien czas. Częściej takie przekonanie wyrażają starsi wiekiem respondenci (powyżej 45 roku życia), niż najmłodszy (do 35 lat)($p < 0,000$). Nie podziela tego poglądu tylko 6,5% badanych. A co trzeci respondent (36,6%) nie określiło się w tej sprawie.

Niemal co drugi badany nauczyciel (47,5%) nie zgadza się z twierdzeniem, że wystarczy jedynie praca indywidualna nad sobą aby efektywnie pracować w zawodzie nauczyciela i nie trzeba uczestniczyć w oficjalnie organizowanych kursach i szkoleniach doskonalących. Częściej takie opinie wyrażają mężczyźni niż kobiety ($p < 0,011$), nauczyciele w wieku powyżej 50 roku życia, niż młodsi wiekiem ($p < 0,016$). Przeciwnicy organizowanych szkoleń (33,0%) są zdania, że najbardziej optymalne rozwiązanie to indywidualna praca nad sobą. Każdy bowiem najlepiej zna swoje mocne i słabe strony i doskonali się zgodnie z indywidualnymi potrzebami. Pozostali badani nauczyciele (19,0%) nie zajęli stanowiska. Badani nauczyciele wypowiedzieli także dość zróżnicowane oceny dotyczące obecnego funkcjonowania systemu ich doskonalenia zawodowego (tabela 14).

Ustalono, że obecnie funkcjonujący system doskonalenia nauczycieli w pełni odpowiada oczekiwaniom przełożonych. Co trzeci badany nauczyciel (31,8%) wyraził taką opinię. Częściej takie zdanie wyrażali nauczyciele pracujący na wsi, niż w mieście ($p < 0,0022$) oraz pedagodzy szkół podstawowych, niż średnich ($p < 0,035$). Odmiennego zdania jest co czwarty respondent (24,6%). Natomiast częściej niż czterech na dziesięciu badanych pedagogów ma odczucia mieszane.

Należy zauważyć, iż oceny obecnego systemu doskonalenia nauczycieli przez badane osoby są prawie równo podzielone między jego zwolenników, przeciwników i osoby zajmujące neutralne stanowisko. Pozytywnie system ten ocenia co trzeci badany pedagog (35,8%), uznając, że jest dobrze on zorganizowany i sprawnie funkcjonuje. Nie podziela tego przekonania prawie co trzeci badany (30,8%). Natomiast pozostali respondenci (33,5%) mają odczucia ambiwalentne dostrzegając zarówno jego mocne, jak i słabe strony.

Tabela 14. Ocena badanych osób dotycząca obecnego systemu doskonalenia nauczycieli

Ocena systemu doskonalenia nauczycieli	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Jest dobrze zorganizowany i sprawnie funkcjonuje	358	3,0	3,0	1,05
Odpowiada w pełni oczekiwaniom przełożonych nauczycieli	358	3,1	3,0	0,95
W pełni zaspokaja oczekiwania nauczycieli	358	2,8	3,0	1,02
Jest sformalizowany, stanowi „przeżytek” nie odpowiadający obecnym potrzebom	358	2,9	3,0	1,04
Uzyskiwana wiedza mało odpowiada współczesnym problemom wychowawczym z jakimi borykają się nauczyciele	358	3,0	3,0	1,02
Inne stwierdzenia dotyczące systemu doskonalenia nauczycieli	21	3,3	3,0	1,24

Również niemal po równo podzielone są oceny dotyczące tego, czy uzyskiwana wiedza w toku zorganizowanych zajęć w ramach funkcjonującego systemu doskonalenia zawodowego odpowiada współczesnym problemom wychowawczym z jakimi borykają się nauczyciele (odpowiednio: 35,4% pozytywnych ocen, 33,8% negatywnych ocen i 30,8% ocen ambiwalentnych). Najbardziej krytyczni w tym zakresie okazują się pedagodzy w wieku 40-45 lat, niż pozostali badani ($p < 0,040$).

Krytycy zarzucają, że obecny system doskonalenia zawodowego jest sformalizowany, stanowi „przeżytek” nie odpowiadający obecnym potrzebom. Częściej krytyczne oceny wyrażali nauczyciele szkół średnich, niż podstawowych ($p < 0,046$). Jednak te głosy krytyczne są w wyraźnej mniejszości (28,2%), wobec osób odrzucających

te radykalnie negatywne oceny. Co trzeci badany nie ma w tej sprawie jednoznacznie ukształtowanego zdania.

Biorąc pod uwagę indywidualne potrzeby w zakresie doskonalenia własnej wiedzy i umiejętności aż czterech na dziesięciu badanych nauczycieli (39,4%) uznaje, że obecny system ich doskonalenia zawodowego w pełni nie zaspokaja indywidualnych oczekiwań. Częściej taką opinię wyrażają nauczyciele zatrudnieni na wsi, niż w mieście ($p < 0,016$) oraz pedagodzy szkół podstawowych, niż średnich ($p < 0,046$). Natomiast co czwarty respondent (25,4%) sygnalizuje, że pełni ma zaspokojone własne oczekiwania związane z organizowanymi zajęciami w toku doskonalenia zawodowego. Co trzeci badany ma odczucia ambiwalentne ponieważ niektóre tylko jego oczekiwania zostały spełnione, a potencjalne możliwości są znacznie większe, nie wykorzystane w pełni przez organizatorów.

Reasumując można stwierdzić, że oceny badanych osób dotyczące obecnego systemu doskonalenia nauczycieli są niemal równo podzielone. Dostrzega się zarówno jego mocne, jak i słabe strony oraz większe oczekiwania niż organizatorzy są w stanie zaspokoić poprzez dotychczas organizowane zajęcia, tak pod względem formy jak i merytorycznych i metodycznych treści. Nauczyciele biorący udział w szkoleniach i kursach mają różne oczekiwania (tabela 15).

Tabela 15. Oczekiwania osób uczestniczących w kursach i szkoleniach

Oczekiwania	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Poznanie nowych teorii naukowych	358	3,2	3,0	1,22
Poznanie teorii i koncepcji, które można wykorzystać w praktyce	358	4,2	4,0	0,83
Pogłębianie wiedzy i umiejętności praktycznych przydatnych w pracy	358	4,6	5,0	0,60
Przekazania mi doświadczeń praktycznych, przydatnych w pracy	358	4,5	5,0	0,68
Nawiązanie nowych znajomości, kontaktów	358	3,5	4,0	1,14
Wymiana wzajemnych doświadczeń między uczestnikami	358	4,2	4,0	0,84
Uzyskanie certyfikatu potwierdzającego zdobycie kolejnych kwalifikacji	358	3,3	4,0	1,34
Inne stwierdzenia	8	4,0	4,0	1,07

Jak ustalono, najważniejsze oczekiwania związane z uczestnictwem badanych nauczycieli w szkoleniach i kursach dotyczą przede wszystkim pogłębienia wiedzy i umiejętności praktycznych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Takie oczekiwanie pedagogów jest dość powszechne (96,6%). Pragną więc przekazania im doświadczeń praktycznych przydatnych w pracy młodzieżą. Częściej są o tym przekonane kobiety niż mężczyźni ($p < 0,038$). Wraz z wiekiem badanych ($p < 0,038$) i stażem pracy zawodowej ($p < 0,020$) wyraźnie zwiększa się też to przekonanie respondentów ($p < 0,021$). Podobną tendencję odnotowano w przypadku wzrostu poziomu awansu zawodowego badanych pedagogów ($p < 0,002$). Jedynie dwie osoby (0,6%) nie podziela tego przekonania a nieliczni respondenci (2,8%) nie mają wyraźnie sprecyzowanych swoich oczekiwań w tym względzie.

Dlatego jak można sądzić aż 86,8 % badanych oczekuje, że w toku zajęć kursowych i konferencji metodycznych poznać teorię i koncepcje, które można wykorzystać w praktyce. Częściej takie oczekiwania wyrażają kobiety niż mężczyźni ($p < 0,013$). Przekonanie to wzrasta także w sposób znaczący wraz z wiekiem badanych pedagogów ($p < 0,002$) oraz stażem pracy ($p < 0,004$) a także stopniem awansu zawodowego ($p < 0,010$). Większe oczekiwania w tym zakresie mają nauczyciele szkół średnich niż podstawowych ($p < 0,056$). Dwie osoby nie mają takich oczekiwań a pozostali badani (4,7%) nie sprecyzowali w tym względzie swoich pragnień. Należy zauważyć, iż poznanie nowych teorii bez odniesienia ich do praktyki akceptuje jedynie co drugi badany pedagog (49,4%). Co trzeci respondent (36,6%) nie jest tym zainteresowany, a co siódmy pedagog (14,0%) ma inne oczekiwania w tym zakresie.

Badani nauczyciele dość powszechnie (87,4%) oczekują, że uczestnicząc w kursach, szkoleniach i konferencjach metodycznych będą mieć możliwość wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami. Im pedagogzy są starsi, tym częściej artykułują takie oczekiwania ($p < 0,019$). Liczą bardzo na dyskusje i wymianę poglądów. Nie oczekują tej formy zajęć tylko nieliczne osoby (5,3%). A obojętność w tym względzie wykazuje 7,3% respondentów, zdając się całkowicie na organizatorów kursów i szkoleń i przyjętą przez nich koncepcję programową.

Okazuje się, że dla częściej niż co drugiego nauczyciela (57,6%) ważne jest aby w toku doskonalenia zawodowego mieć sposobność nawiązania nowych kontaktów, znajomości, które zaowocują dalszą współpracą na niwie pedagogicznej. Oczekiwania te

wzrastają wraz z wiekiem badanych pedagogów ($p < 0,036$) i stażem pracy ($p < 0,033$). Częściej też oczekiwania te mają nauczyciele pracujący na wsi, niż w mieście ($p < 0,033$) oraz nauczyciele szkół podstawowych, niż średnich ($p < 0,047$). Nie wiąże tych oczekiwań z doskonaleniem zawodowym co czwarty nauczyciel (21,7%). Pozostali uczestnicy naszego badania (20,7%) nie mają sprecyzowanych oczekiwań w tym względzie.

Jak ustalono, poza kwestiami merytorycznymi związanymi z udziałem badanych nauczycieli w organizowanych dla nich kursach i szkoleniach ważne są także dla części niż co drugiego respondenta (53,1%) oczekiwania formalne dotyczące uzyskania certyfikatu (zaświadczenia) potwierdzającego zdobycie kolejnych kompetencji zawodowych. Najczęściej oczekiwania te mają najmłodszy wiekiem nauczyciele (do 35 roku życia) ($p < 0,006$). Wraz z wiekiem badanych nauczycieli ($p < 0,041$) i stażem pracy zawodowej ($p < 0,010$) maleją te oczekiwania. Nie przywiązuje do tego istotnego znaczenia prawie co trzeci badany pedagog (31,6%). Z kolei co siódmy respondent (14,4%) nie wypowiedział się jednoznacznie na ten temat. Inne oczekiwania wyrażone przez badanych nauczycieli dotyczyły najczęściej szczegółowych kwestii programowych wynikających z aktualnych zmian w systemie edukacji.

Według badanych osób uczestnictwo w różnych formach doskonalenia nauczycieli daje różne korzyści ich uczestnikom (tabela 16).

Tabela 16. Korzyści nauczycieli z uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego

Korzyści w ocenie badanych	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Mam możliwość kontaktu z nowatorską pedagogiką, orientuję się w zmianach zachodzących w edukacji	358	3,6	4,0	0,90
Zaspokajam swoje zainteresowania, lubię uczyć się rzeczy nowych	358	3,9	4,0	0,85
Uzyskuję wiedzę niezbędną w rozwiązywaniu codziennych problemów edukacyjnych	358	3,7	4,0	0,90
Mogę skonfrontować swój warsztat nauczyciela z nowymi wymaganiami jakie się stawia pedagogom	358	3,8	4,0	0,87
Mam możliwość lepszego zrozumienia samego siebie	358	3,4	4,0	1,08
Uczę się nowatorskich metod pracy z uczniami zarówno ze szczególnie uzdolnionymi, jak i mającymi trudności w nauce	358	3,8	4,0	0,92

Uczestnictwo w różnych formach doskonalenia daje większą możliwość awansu zawodowego	358	3,3	3,0	1,20
Mogę zachować dużą sprawność intelektualną	358	3,8	4,0	0,98
Inne korzyści	4	4,0	4,0	1,15

Z uzyskanych danych wynika, że dla blisko $\frac{3}{4}$ badanych nauczycieli (70,8%) największą korzyścią z udziału w kursach i szkoleniach jest zaspokojenie indywidualnych zainteresowań, ponieważ lubią oni uczyć się rzeczy nowych, poszerzać swoje horyzonty intelektualne. Bardziej dostrzegają te korzyści kobiety niż mężczyźni ($p < 0,009$). Co czwarty badany pedagog (24,3%) dostrzega nieco mniejsze z tego korzyści, chociaż widzą też pozytywne tego aspekty. Nie dostrzega tych walorów zaledwie 4,7% badanych pedagogów

Dla ponad $\frac{2}{3}$ respondentów (68,9%) szczególnie ważne jest to, że uczą się nowatorskich metod pracy dydaktyczno-wychowawczej zarówno z dziećmi i młodzieżą szczególnie uzdolnioną jak i z osobami stwarzającymi problemy edukacyjne. Wzrost ten cenią bardziej kobiety niż mężczyźni ($p < 0,004$). A częściej niż co czwarty pedagog (22,9%) ceni ten aspekt doskonalenia zawodowego w stopniu umiarkowanym. Tylko dla 8,2% badanych nie ma to istotnego znaczenia.

Jak ustalono także około $\frac{2}{3}$ badanych nauczycieli (65,1%) zauważa, iż dzięki szkoleniom mogą oni skonfrontować swój warsztat nauczyciela z nowymi wymaganiami jakie stawia się w pracy pedagogicznej. Ponadto mają możliwość zachować dużą sprawność intelektualną. Pozostali respondenci (29,0%) wyrażają w tym zakresie pozytywne ale jedynie przeciętne oceny, ponieważ jest to dla nich czasem dobre doświadczenie, innym razem źródło negatywnych emocji. Nie dostrzega tych korzyści znikomy odsetek badanych (5,9%).

Blisko $\frac{2}{3}$ respondentów (61,7%) jest zdania, że wielką korzyścią jaką odnosi się z udziału w różnych formach zajęć doskonalących jest możliwość uzyskania wiedzy niezbędnej w rozwiązywaniu codziennych problemów edukacyjnych. Co trzeci respondent (31,6%) w stopniu przeciętnym jest usatysfakcjonowany, ponieważ nie zawsze proponowane rozwiązania da się efektywnie zastosować w praktyce. Nie widzi tu korzyści i krytycznie ocenia ten aspekt doskonalenia zawodowego 6,7% badanych.

Według częściej niż co drugiego pedagoga (56,2%) uczestnictwo w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego to szansa i możliwość kontaktu z nowatorską pedagogiką, pozwala zorientować się w zmianach jakie zachodzą w edukacji. Tym samym pozwala nadążać za dynamicznymi zmianami edukacyjnymi. Przekonanie to częściej wyrażają kobiety niż mężczyźni ($p < 0,000$). Rośnie również znaczenie tej korzyści wraz z awansem zawodowym badanych pedagogów ($p < 0,045$). Pozytywnie umiarkowaną opinię w tym zakresie wyraża co trzeci badany (35,2%). Nie dostrzega tych walorów 8,6% badanych.

Ustalono także, że dla co drugiego objętego badaniem nauczyciela (48,4%) szczególnie istotną korzyścią z uczestnictwa w różnych formach doskonalenia jest zwiększona szansa awansu zawodowego. Wraz z wiekiem badanych ($p < 0,000$) i stażem pracy zawodowej nauczycieli ($p < 0,000$) maleje to zadowolenie. Średnią satysfakcję z tej kwestii odczuwa częściej co czwarty badany pedagog (27,9%). Dla pozostałych osób (23,8%) jest to bez znaczenia, nie odczuwają żadnej satysfakcji, o atrakcyjności kursów i znaczeniu zdobywania nowej wiedzy decydują inne czynniki.

W podsumowaniu prowadzonych analiz można stwierdzić, iż według badanych nauczycieli największe korzyści jakie czerpią z uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego stanowi możliwość zaspokajania własnych zainteresowań i uczenie się rzeczy nowych, nowatorskich metod pracy zarówno z uczniami szczególnie uzdolnionymi, jak i stwarzającymi problemy edukacyjne a także sposobność skonfrontowania własnego warsztatu pracy nauczyciela z nowymi wymaganiami jakie stawia się pedagogom. Istotną także korzyścią dla nauczycieli jest zachowanie ich dużej sprawności intelektualnej dzięki uczestnictwu w różnych formach szkoleniowych i metodycznych.

2. Zadowolenie badanych nauczycieli z możliwości doskonalenia zawodowego

W niniejszym projekcie badawczym komponent emocjonalno-oceniający diagnozowanych postaw nauczycieli stanowi ich zadowolenie z możliwości doskonalenia zawodowego. Obejmuje ono satysfakcję z obecnych możliwości doskonalenia zawodowego, zadowolenie z różnych jego form, warunków w jakich się ono odbywa oraz

spełnienia indywidualnych oczekiwań pedagogów związanych z ich uczestnictwem w szkoleniach i kursach.

Na zadane pytanie badanym nauczycielom: „Czy jest Pani/Pan zadowolony z obecnych możliwości doskonalenia zawodowego?” uzyskano przede wszystkim pozytywne odpowiedzi. Co drugi badany respondent (48,8%) wyraża mniejsze lub większe zadowolenie z obecnych możliwości uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wraz ze stażem zawodowym badanych pedagogów maleje ich zadowolenie ($p < 0,022$). Częściej satysfakcję wyrażają nauczyciele szkół podstawowych niż średnich ($p < 0,006$). Blisko co piąty respondent (18,2%) z różnych przyczyn krytycznie ocenia obecne rozwiązania systemowe w tym zakresie. A co trzeci badany (33,1) ma odczucia ambiwalentne. Są bowiem w obecnie funkcjonującym systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli kwestie w pełni zadawalające, jak i stanowiące źródło negatywnych emocji.

Osoby zadowolone z możliwości doskonalenia zawodowego nauczycieli podkreślały:

„Bez problemu jeśli tylko sobie życzę mam możliwość wyboru różnych zajęć, które pozwalają mi pogłębić wiedzę i swoje umiejętności pedagogiczne”

„Oferta programowa jest bardzo bogata merytorycznie i niezwykle aktualna. Ponadto kompetentni wykładowcy i lektorzy co zachęca do aktywnego udziału w zajęciach”

„Przełożeni tworzą nam bardzo dobre warunki do podejmowania różnych form aktywności edukacyjnej. Jeśli trzeba nie żałują także środków finansowych na organizację kursów i szkoleń”.

Z kolei osoby niezadowolone zwracały uwagę na:

„Powielanie w czasie kursów tematów i problemów, które są dość dobrze znane pedagogom. Ponadto forma zajęć bardzo tradycyjna i przez to nudna”

„Nie uwzględnianie przez przełożonych w czasie konferencji merytorycznych kontrowersyjnych i trudnych tematów dotyczących rozwiązań systemowych w polskiej oświacie i codziennej praktyce edukacyjnej”.

Jak wskazują kolejne dane zadowolenie badanych nauczycieli z różnych form doskonalenia zawodowego jest dość zróżnicowane (tabela 17).

Okazuje się, że badani nauczyciele najbardziej są zadowoleni ze studiów podyplomowych (M=3,8), kursów kwalifikacyjnych (M=3,8) i kursów doskonalących (M=3,8). A więc z tych form które w sposób wydatni wzbogacają ich kompetencje zawodowe zgodnie z indywidualnymi potrzebami oraz dają formalne potwierdzenie nabytej wiedzy i umiejętności w danym zakresie. Są więc sposobem nie tylko doskonalenia profesjonalnego ale też znacząco wzmacniają pozycję zawodową w środowisku pracy.

Nieznacznie mniej są zadowoleni pedagodzy z możliwości doskonalenia swoich umiejętności zawodowych w toku warsztatów metodycznych (M=3,7) i szkoleń e-learningowych (M=3,7). Warsztaty metodyczne to przede wszystkim nauka praktycznych umiejętności, wzbogacanie doświadczenia dydaktyczno-wychowawczego. Natomiast szkolenia e-learningowe wprowadzają w świat edukacji wirtualnej, uczą metod i technik wykorzystania Internetu we wspomaganiu procesu edukacji, prowadzenia zajęć on-line. Ponadto pokazują możliwość korzystania z bogatych zbiorów książek, artykułów i materiałów PDF zamieszczanych w Internecie oraz przekazywania tą drogą informacji. Cenione są także przez nauczycieli konferencje metodyczne (M=3,6), jak i sieci współpracy i samokształcenia (M=3,6) nastawione na praktyczne rozwiązywanie problemów zawodowych w pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną.

Tabela 17. Zadowolenie badanych nauczycieli z różnych form doskonalenia zawodowego

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Studia podyplomowe	358	3,8	4,0	0,94
Kursy kwalifikacyjne	358	3,8	4,0	0,87
Kursy doskonalące	358	3,8	4,0	0,87
Konferencje metodyczne	358	3,6	4,0	0,89
Szkolenie rady pedagogicznej, zespołów nauczycielskich	358	3,5	4,0	1,06
Warsztaty metodyczne	358	3,7	4,0	0,91
Seminarium	358	3,5	4,0	0,90
Konsultacje	358	3,5	4,0	0,90
Sieci współpracy i samokształcenia	358	3,6	4,0	0,90

Szkolenia e-learningowe	358	3,7	4,0	1,02
Inne formy	8	3,9	4,5	1,36

Natomiast relatywnie mniej satysfakcjonują nauczycieli formy doskonalenia zawodowego, które wiążą się niejako z obowiązkowymi ich zajęciami takimi jak: konsultacje (M=3,5), szkolenia rad pedagogicznych, zespołów nauczycielskich (M=3,5) czy też seminaria (M=3,5) w toku których są często oceniani przez przełożonych czy inne osoby. Wraz z wiekiem respondentów wzrasta krytyczna ocena konsultacji jako formy doskonalenia zawodowego ($p < 0,050$). Nauczyciele pracujący na wsi bardziej cenią sobie szkolenia rad pedagogicznych i zespołów nauczycielskich, niż ich pedagodzy zatrudnieni w mieście ($p < 0,000$).

Ustalono także w toku przeprowadzonych analiz statystycznych, że wraz z awansem zawodowym badanych nauczycieli maleje ich zadowolenie z takich form doskonalenia zawodowego jak : konsultacje ($p < 0,000$), sieci współpracy i samokształcenia ($p < 0,006$) oraz szkoleń e-learningowych ($p < 0,049$). Należy także odnotować, że nauczyciele szkół podstawowych są bardziej zadowoleni od pedagogów zatrudnionych w szkołach średnich z szkoleń rad pedagogicznych i zespołów nauczycielskich ($p < 0,000$), sieci współpracy i samokształcenia ($p < 0,046$).

Stwierdzić należy, że $\frac{3}{4}$ badanych nauczycieli (73,5%) jest zadowolonych z tworzonych w ich miejscu pracy warunków do doskonalenia zawodowego. Wraz z awansem zawodowym nauczycieli wzrasta w sposób istotny poziom ich zadowolenia ($p < 0,013$). Krytycznie ocenia te warunki i jest niezadowolony co dziesiąty respondent (10,6%). Natomiast co szósty badany ma w tym zakresie odczucia ambiwalentne, dostrzega bowiem zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty tej sytuacji w swojej szkole.

Tabela 18. Ocena badanych sposobu inspiracji nauczycieli do doskonalenia kompetencji zawodowych

Sposoby inspiracji	Wyniki odpowiedzi	
	Liczba	Procent
Wyrażanie uznania	17	4,7
Namawianie, zachęta	75	20,9
Udzielanie rad, pomaganie	38	10,6
Wskazywanie na potrzebę wynikająca z pełnionej roli	153	42,7
Przyznawanie nagród	12	3,4
Refundacja poniesionych wydatków	32	8,9

Sposoby inspiracji	Wyniki odpowiedzi	
	Liczba	Procent
Nie przywiązuje się znaczenia, traktując to jako problem prywatny nauczyciela	27	7,5
Inne	4	1,1

W uzasadnieniu swojej oceny dotyczącej warunków doskonalenia zawodowego w środowisku pracy, czterech na dziesięciu badanych pedagogów (42,7%), wskazywał, że przełożeni inspirują ich najczęściej do doskonalenia zawodowego i aktywnego uczestnictwa w różnych formach zajęć kursowych i konferencjach metodycznych podkreślając potrzebę tej aktywności wzbogacającej kompetencje profesjonalne ze względu na pełnioną rolę zawodową. Aby zachęcić nauczycieli do doskonalenia zawodowego jak twierdzi co piąty badany (20,9%) przełożeni wskazują różne pozytywne aspekty tej aktywności. Udziela się przy tym rad, pomaga pokonać różne trudności natury obiektywnej. Co jedenasty respondent podkreśla także, że konkretną zachętą i wsparciem jest refundowanie poniesionych wydatków związanych z doskonaleniem zawodowym (studiami podyplomowymi, kursami i szkoleniami specjalistycznymi). Do najrzadziej stosowanych form zachęty i inspiracji do doskonalenia profesjonalnego stanowią nagrody (3,6%) oraz wyrażanie publicznie uznania. Co czternasty respondent (7,5%) twierdzi z kolei że, w jego środowisku pracy raczej nie przywiązuje się znaczenia do doskonalenia nauczycieli, uznając, iż jest to wyłącznie ich osobisty problem.

Źródłem zadowolenia z doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli jest spełnienie ich indywidualnych oczekiwań jakie wiążą z uczestnictwem w różnych formach szkolenia. Uzyskane dane dotyczące tej kwestii przedstawione zostały w tabeli 19.

Tabela 19. Zadowolenie badanych nauczycieli z realizacji oczekiwań związanych z doskonaleniem zawodowym

Oczekiwania	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Poznanie nowych teorii naukowych	358	3,2	3,0	0,97
Poznanie teorii i kompetencji, które można wykorzystać w praktyce	358	3,7	4,0	0,84
Pogłębianie wiedzy i umiejętności praktycznych przydatnych w pracy	358	3,9	4,0	0,76
Przekazanie mi doświadczeń przydatnych w pracy	358	3,9	4,0	0,78
Nawiązanie nowych kontaktów, znajomości	358	3,2	3,0	0,97
Wymiana wzajemnych doświadczeń między	358	3,8	4,0	0,88

uczestnikami				
Uzyskanie zaświadczenia (certyfikatu) potwierdzającego zdobycie kolejnych kwalifikacji	358	3,3	3,0	1,11
Inne	4	4,0	4,0	0,00

Jak wynika ze szczegółowych analiz, $\frac{3}{4}$ badanych nauczycieli (74,0%) w bardzo dużym lub dużym stopniu spełniło swoje oczekiwania uczestnicząc w kursach i szkoleniach ze względu na przekazane im doświadczenie przydatne w pracy pedagogicznej. Wraz z awansem zawodowym badanych pedagogów wzrasta ich zadowolenie ze spełnienia oczekiwań zawodowych w tym zakresie ($p < 0,007$). Raczej w mniejszym lub większym stopniu rozczarowało się niespełnieniem tych oczekiwań zaledwie 5,0% badanych. Natomiast odczucia ambiwalentne są udziałem co czwartego respondenta (20,9%). Można sądzić, że niektóre treści i elementy zajęć były zgodne z ich wcześniejszymi oczekiwaniami w tym zakresie, inne wyraźnie nie odpowiadały ich subiektywnym potrzebom.

W wysokim stopniu zdaniem $\frac{2}{3}$ badanych (65,7%) spełniły się szczególnie ich oczekiwania dotyczące pogłębiania wiedzy i umiejętności praktycznych przydatnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Bardziej zadowoleni ze spełnienia swych oczekiwań w tym zakresie są nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych, niż średnich ($p < 0,050$). Sceptycyzm w tym zakresie wyraziło tylko 4,5 badanych. Nie miało jednoznacznie wyrobionej opinii na ten temat 19,8% respondentów.

Należy zauważyć, iż zbliżony odsetek badanych nauczycieli (65,9%) wskazuje, że w bardzo wysokim lub co najmniej wysokim stopniu spełnił swoje oczekiwania dotyczące możliwości skonfrontowania własnej wiedzy i umiejętności z innymi pedagogami dzięki wymianie wzajemnych doświadczeń. Rozczarowanie tym aspektem szkoleń i kursów i niespełnieniem własnych oczekiwań pozostaje zaledwie 7,8% badanych.

Na podobnym wysokim poziomie (63,4%) utrzymuje się także spełnienie oczekiwań jakie wiązali uczestnicy szkoleń i kursów doskonalących z możliwością poznania teorii pedagogicznych i koncepcji, które można z powodzeniem będzie wykorzystać w praktyce. Jedynie 7,6% badanych nauczycieli w małym stopniu lub nawet w ogóle nie zaspokoilo swoich potrzeb poznawczych i praktycznych w tym zakresie.

Oceny ambiwalentne ma aż 29,1% badanych, co może świadczyć o bardzo zróżnicowanych oczekiwaniach dotyczący tych aspektów edukacyjnych.

Uzyskane dane wskazują, że blisko co drugi badany (47,2%) bardzo zadowolony, że spełniły się jego oczekiwania dotyczących uzyskania zaświadczenia (certyfikatu) potwierdzającego uzyskanie kolejnych kwalifikacji. Częściej zadowolenie to wyrażają nauczyciele pracujący w mieście niż na wsi ($p < 0,003$). Oraz młodsi niż starsi stażem zawodowym ($p < 0,000$). Wraz z awansem zawodowym nauczycieli maleje zadowolenie wynikające z możliwości uzyskania kolejnego zaświadczenia (certyfikatu) potwierdzającego zdobycie kolejnych kwalifikacji ($p < 0,007$). Przeciętne zadowolenie z tego faktu wyraża częściej niż co czwarty badany (27,4%) a pozostali (25,4) wykazują obojętność.

Ustalono także, że spełniły się w bardzo dużym stopniu oczekiwania czterech na dziesięciu respondentów (38,8%) związane z możliwością nawiązania nowych kontaktów, znajomości na niwie zawodowej. Wraz z wiekiem maleje satysfakcja z nawiązania kolejnych znajomości ($p < 0,029$). W stopniu przeciętnym spełniło się to oczekiwanie podobnej grupy respondentów (37,8%). Natomiast nie traktuje jej kwestii jako istotnej 23,4% badanych.

Okazuje się, że blisko co drugi pedagog (47,2%) spełnił swoje oczekiwania w bardzo wysokim stopniu i odczuwa satysfakcję z możliwości poznania nowych teorii naukowych, nowych koncepcji i rozwiązań zarówno w odniesieniu do dydaktyki, jak i rozwiązywania problemów wychowawczych w dynamicznej rzeczywistości społecznej i edukacyjnej stawiającej wciąż nowe wyzwania. Wraz z wiekiem badanych pedagogów ($p < 0,000$) i stażem pracy zawodowej ($p < 0,000$) maleje zadowolenie ze spełnienia tych oczekiwań. Rozczarowanie w tym zakresie wyraża spośród wszystkich badanych co czwarty respondent (25,4%). W mniejszym lub większym stopniu przedstawiane treści i koncepcje rozminęły się z jego oczekiwaniami i indywidualnymi potrzebami poznawczymi. Natomiast częściej niż co czwarty badany pedagog (27,4%) nie ma jednoznacznego stanowiska w tej sprawie. Znalazły się bowiem w programie interesujące go kwestie, jak również problemy już znane albo mało przydatne do praktyki edukacyjnej.

W podsumowaniu prowadzonych analiz należy stwierdzić, że badani nauczyciele są na ogół zadowoleni z obecnych możliwości doskonalenia zawodowego. Bez większych problemów³ mają możliwość wyboru formy kursu lub szkoleń. Jednak najbardziej

zadowoleni są z możliwości podnoszenia kwalifikacji na studiach podyplomowych i kursach kwalifikacyjnych na których zdobywają wiedzę i umiejętności potwierdzone dyplomem lub certyfikatem. Najmniej ich satysfakcjonują obligatoryjne zajęcia takie jak: konsultacje, szkolenia rad pedagogicznych czy seminaria. Pedagodzy bardzo wysoko oceniają stworzone w ich środowiskach pracy możliwości wzbogacania wiedzy i umiejętności profesjonalnych. Przełożeni są żywotnie zainteresowani rozwojem swoich podwładnych. Inspirują ich do aktywności edukacyjnej poprzez wskazywanie potrzeb wynikających z pełnionej przez nich roli zawodowej, namawianie i tworzenie różnych form zachęty, pomaganie podjąć optymalne decyzje. Badani nauczyciele są przede wszystkim zadowoleni ze spełnienia ich oczekiwań z związanych z doskonaleniem zawodowym w związku z przekazywaniem im doświadczenia przydatnego w pracy dydaktyczno-wychowawczej, pogłębianiu tym samym wiedzy i umiejętności praktycznych, możliwości skonfrontowania własnej wiedzy i umiejętności z innymi pedagogami a także z możliwości poznania teorii pedagogicznych i nowych koncepcji które z powodzeniem można wykorzystać w praktyce.

3. Zaangażowanie badanych nauczycieli w zakresie doskonalenia zawodowego

Trzecim komponentem diagnozowanych postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego jest ich zaangażowanie edukacyjne związane ze zdobywaniem nowej wiedzy, umiejętności często potwierdzonych dyplomem lub certyfikatem. Dla jego określenia posłużono się pytaniami dotyczącymi samooceny badanych ich aktywności w zakresie doskonalenia zawodowego oraz czynników motywujących to zaangażowanie. W tabeli 20 zawarto odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące ich zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego.

Tabela 20. Samoocena badanych nauczycieli ich zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego

Kategorie odpowiedzi	Wyniki odpowiedzi	
	Liczba	Procent
Ciągle pogłębianie wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności sprawia mi duża satysfakcję i chętnie uczestniczą w kursach i szkoleniach	123	34,4
Pogłębiam wiedzę, doskonalam się zawodowo, ale w zakresie który wynika z wymagań na moim stanowisku pracy	177	49,4

Kategorie odpowiedzi	Wyniki odpowiedzi	
	Liczba	Procent
Jestem obciążona/obciążony licznymi obowiązkami dlatego mało chętnie uczestniczę w kursach i szkoleniach, wolę samodzielnie doskonalić swój warsztat pracy	16	4,5
Nie jestem zainteresowana/zainteresowany formami doskonalenia zawodowego oferowanym nauczycielom	39	10,9
Nie potrafię siebie ocenić	3	0,8

Uzyskane wyniki wskazują, że niemal powszechnie (84,8%) badanych nauczycieli deklaruje, że przejawiają aktywność w różnych formach aktywności służącej doskonaleniu profesjonalnemu – zdobywaniu wiedzy i nowych umiejętności dydaktyczno-wychowawczych. Co drugi badany pedagog (49,4%) stwierdza, że pogłębia wiedzę, doskonalą się zawodowo, ale w zakresie który wynika z wymagań na ich stanowisku pracy. Tym samym dążą do profesjonalizmu, który będzie służył efektywnemu działaniu na zajmowanym stanowisku. Uzyskiwane bowiem wyniki są nie tylko źródłem ich indywidualnej satysfakcji ale podstawą oceny której dokonują przełożeni decydująca o uzyskiwanych gratyfikacjach i awansie zawodowym. Można tu mówić pragmatycznym podejściu do doskonalenia zawodowego i motywacji instrumentalnej.

Okazuje się, że co trzeci respondent (34,4%) głosi, że ciągle pogłębia wiedzę i zdobywa nowe umiejętności bo sprawia mu to duża satysfakcję i chętnie uczestniczy w kursach i szkoleniach. Jest to nastawienie na stały indywidualny rozwój, poszerzanie horyzontów intelektualnych, motywowany wewnętrznie. Tym samym motywacja doskonalenia zawodowego ma więc typowy charakter autoteliczny (posiada wartość samą w sobie).

Ustalono także, że nieliczni badani nauczyciele (4,5%) wskazuje, iż nie są oni zainteresowani różnymi formami doskonalenia zawodowego oferowanego pedagogom w ich środowisku zawodowym. Dlatego też nie podejmują się aktywności w tym zakresie. Jedynie 3 osoby (0,8%) nie wypowiedziało się jednoznacznie na ten temat. Uniknęło złożenia jednoznacznej deklaracji co do swojej aktywności służącej doskonaleniu profesjonalnemu.

Dążąc do określenia roli różnych motywów decydujących o ich zaangażowaniu w proces doskonalenia zawodowego przedstawiono im do oceny osiem różnych czynników odgrywających kluczowe znaczenie w tym zakresie (tabela 21).

Tabela 21. Rola różnych czynników motywujących do doskonalenia zawodowego badanych

Czynniki	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Przekonanie o potrzebie doskonalenia wiedzy i umiejętności nauczyciela	358	3,8	4,0	0,87
Własne zainteresowania i pasja poznawcza	358	4,0	4,0	0,85
Niezbędny warunek efektywnego funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości	358	3,8	4,0	0,84
Chęć awansu zawodowego	358	3,1	3,0	1,28
Obawa przed utratą pracy	358	2,7	3,0	1,21
Konieczność podwyższenia formalnych kwalifikacji	358	3,3	3,0	1,14
Potrzeba aktualizowania swoich kwalifikacji	358	3,6	4,0	1,00
Chęć nawiązania nowych kontaktów i przebywania w grupie z osobami uczącymi się	358	3,0	3,0	1,15
Inne motywy	4	4,5	4,5	0,58

Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że głównym czynnikiem motywującym badanych nauczycieli do doskonalenia zawodowego są ich własne zainteresowania i pasja poznawcza. Bardzo duże znaczenie lub co najmniej duże ma ten motyw dla ponad $\frac{3}{4}$ badanych pedagogów (79,8%). Co siódmy respondent (14,5%) nadaje temu czynnikowi średnie znaczenie. Natomiast tylko nieliczne osoby (5,6%) na ogół nie kierują się tym motywem podejmując jakąś formę kursu lub szkolenia.

Ustalono, że dla 70,1% badanych pedagogów niezwykle istotną rolę w podejmowaniu doskonalenia zawodowego odgrywa przekonanie o potrzebie doskonalenia wiedzy i umiejętności w wykonywanym przez siebie zawodzie nauczyciela. Jest to niejako wpisane w tę profesję. Przekonanie to częściej wyrażają kobiety niż mężczyźni ($p < 0,005$). Średnio o tym przekonanych jest blisko co czwarty respondent (23,2%) a 7,4% badanych uważa, że jest to mało istotny motyw aby doskonalić się zawodowo.

Dla $\frac{2}{3}$ badanych nauczycieli (66,2%) doskonalenie zawodowe stanowi w wysokim stopniu niezbędny warunek aby efektywnie funkcjonować w zmieniającej się rzeczywistości społecznej i edukacyjnej i sprostać nowym wyzwaniom. Bardziej o tym są przekonane kobiety niż mężczyźni ($p < 0,006$). Wraz z wiekiem badanych pedagogów ($p < 0,000$) i stopniem awansu zawodowego ($p < 0,0031$) wzrasta w sposób istotny to przekonanie. Częściej niż co czwarty (27,7%) wyraża w tym zakresie umiarkowane

opinie, uznając za bardziej istotne inne czynniki. Nieliczni respondenci (6,1%) odrzucają ten pogląd, uznając, że bez kursów i szkoleń można się obejść jak się ma duże już doświadczenie zawodowe i doskonalili indywidualnie swój warsztat pracy.

Zbliżony odsetek objętych badaniem pedagogów (62,9%) jest zdania, że bardzo istotne jest stałe aktualizowanie także swoich kwalifikacji zawodowych. Umiarkowane przekonanie w tym zakresie wyraża co czwarty respondent (26,5%). Dla co dziesiątego nauczyciela (10,6%) ma to małe znaczenie lub jest niekiedy sprawą nieważną. Wraz z wiekiem badanych pedagogów ($p < 0.012$) i stażem zawodowym ($p < 0,032$) maleje znaczenie potrzeby aktualizacji posiadanych kwalifikacji.

Dla co drugiego respondenta (49,2%) podwyższanie formalnych kwalifikacji staje się wręcz bardzo ważną koniecznością. Wraz ze stażem pracy zawodowej badanych ($p < 0,000$) i kolejnym stopniem awansu zawodowego ($p < 0,000$) maleje znaczenie motywacyjne tego czynnika. Przeciętne znaczenie ma dla częściej niż co czwartego pedagoga (28,8%). Natomiast nie jest istotne dla częściej niż co piątego respondenta (22,1%).

W wysokim stopniu chęć awansu w pracy motywuje do doskonalenia zawodowego czterech na dziesięciu badanych nauczycieli (40,2%). Czynnikiem ten jest przeciętnie ważny dla co czwartego pedagoga (26,0%) uczestniczącego w badaniu. Z kolei co trzeci respondent (35,8%) odrzuca radykalnie tę motywację, kierując się innymi czynnikami w swoim rozwoju kompetencyjnym. Wraz z wiekiem badanych ($p < 0,000$) i stażem pracy zawodowej nauczycieli ($p < 0,000$) maleje rola tego czynnika jako motywatora doskonalenia zawodowego.

Ustalono także, że dążenie do nawiązania nowych kontaktów i przebywania w grupie osób uczących się była szczególnie ważna jedynie dla co trzeciego nauczyciela (35,2%) a obawa przed zwolnieniem z pracy w wysokim stopniu mobilizowała do aktywności edukacyjnej co czwartego pedagoga (26,5%). Średnią rolę odgrywały te czynniki odpowiedni dla: 35,5% i 31,1% badanych. Były zaś bez znaczenia dla odpowiednio: 29,6% i 42,4% respondentów. Jak wynika z powyższych danych czynniki te odgrywały relatywnie najmniejsze znaczenie w podejmowaniu aktywności szkoleniowej i doskonaleniu kompetencji przez badanych nauczycieli. Wraz z wiekiem ($p < 0,000$), stażem pracy zawodowej ($p < 0,000$) i awansem zawodowym ($p < 0,000$) maleje też obawa o utratę pracy wśród badanych nauczycieli.

W podsumowaniu, należy skonstatować, że badani nauczyciele wykazują wysokie zaangażowanie w doskonalenie swoich kompetencji, kierują się głównie motywacją wewnętrzną wynikającą z ich zainteresowań i potrzeb poznawczych oraz przekonania o konieczności aktualizacji wiedzy i umiejętności w pracy nauczyciela, tak aby mogli w pełni sprostać wciąż nowych wyzwaniom edukacyjnym.

4. Typy postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego

Kolejnym krokiem procedury badawczej jest dokonanie na podstawie przeprowadzonej analizy komponentów postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego wyróżnienia typów tych postaw. Jedną z najbardziej powszechnych procedur stosowanych do klasyfikacji cech jest analiza skupień. Zastosowano więc metodę k-średnich, zebrane dane w pełni na to pozwalają ponieważ zostały wyrażone na skali interwałowej. Zgodnie z przyjętą za S. Nowakiem (1973) strukturalną koncepcją postawy w badaniu wyróżniono następujące komponenty postaw badanych nauczycieli: a) przekonania na temat doskonalenia zawodowego (komponent poznawczy); b) zadowolenie z możliwości doskonalenia zawodowego (komponent afektywny); c) zaangażowanie w zakresie doskonalenia zawodowego (komponent behawioralny). Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych wyróżnione zostały trzy typy postaw badanych osób wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli (Tabela 22).

Typ I - postawy zaangażowane (123 osób, 34,4%) są one właściwe dla nauczycieli charakteryzujących się dominującymi przekonaniem o potrzebie uczenia się przez całe życie i pozytywnymi ocenami obecnie funkcjonującego systemu doskonalenia nauczycieli, posiadaniem wyraźnie sprecyzowanych własnych oczekiwań odnoszących się do ich uczestnictwa w szkoleniach i kursach a także dostrzeganiem indywidualnych korzyści jakie płyną z różnych form doskonalenia zawodowego. Towarzyszy im najczęściej zadowolenie z obecnych możliwości doskonalenia zawodowego a oczekiwania jakie wiążą ze swoim doskonaleniem w znacznym stopniu zostają spełnione. Najwyższe wyniki uzyskano w zakresie wysokiego poziomu zaangażowania w pedagogów w proces doskonalenia zawodowego. Jak się okazuje osoby te są powszechnie aktywne edukacyjnie i angażują się w różne formy doskonalenia zawodowego, podnosząc swe kompetencje w dążeniu do mistrzostwa w pracy pedagogicznej.

Tabela 22. Typy postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego

Typy postaw badanych nauczycieli	Uzyskane wyniki	
	Liczba	Procent
Typ I postawy zaangażowane	123	34,4
Typ II postawy bierne	126	35,2
Typ III postawy przeciętne	109	30,4

Typ II - postawy bierne (126 osób, 35,2%) są charakterystyczne dla badanych nauczycieli o niskim poziomie przekonań co do permanentnego, całościowego uczenia się, wzbogacania swojej wiedzy i umiejętności, nie posiadających wygórowanych oczekiwań w zakresie samokształcenia i nie dostrzegających korzyści jakie niesie aktywność edukacyjna przejawiana w procesie doskonalenia zawodowego nauczycieli. Towarzyszą im przy tym odczucia ambiwalentne lub niekiedy nawet pozytywne w odniesieniu do możliwości doskonalenia zawodowego w ich środowisku pracy i konkretnych form prowadzonych kursów i szkoleń. Stąd ich uczestnictwo wynika głównie z wymagań jakie stawiają im w tym zakresie przełożeni. Sami bowiem nie wykazują inicjatywy i zaangażowania, realizują jedynie zlecone im zadania. Są raczej niechętni, jeśli tylko nadarzy się okazja uchylają się od udziału w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego.

Typ III - postawy przeciętne (109 osób, 30,4%) odnoszą się do nauczycieli objętych badaniem, którzy cechują się głównie przeciętnym przekonaniem dotyczącym potrzeby uczenia się przez całe życie, wyrażają niekiedy pozytywną oceną dotychczasowego systemu doskonalenia zawodowego jaki funkcjonuje w ich środowisku zawodowym, nie mają przy tym ambitnych oczekiwań co do organizowanych różnych form szkoleniowych i doskonalących. Dostrzegających pewne korzyści płynące z uczestnictwa w zorganizowanych formach szkoleniowych ale sami nie są nimi zainteresowani. Ograniczają praktycznie swoją aktywność w zakresie doskonalenia własnych kompetencji jedynie do wymagań jakie stawiają im przełożeni.

Kolejne analizy poświęcono wyróżnionym typom postaw wobec edukacji doskonalącej badanych nauczycieli pod względem różnic istotnych statystycznie biorąc pod uwagę poszczególne ich komponenty (tabela 23, 24, 25).

Tabela 23. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom samooceny

Poziom przekonań badanych nauczycieli	Postawy badanych (dane w %)		
	Typ I Zaangażowane	Typ II Bierne	Typ III Przeciętne
Wyniki niskie	24,4	78,6	0,0
Wyniki przeciętne	34,1	17,5	62,4
Wyniki wysokie	41,5	3,9	37,6

$$x^2=178,240; df=4; p<0,000$$

Jak wynika z powyższych danych poziom przekonań badanych nauczycieli dotyczący doskonalenia zawodowego w istotnym stopniu różnicuje analizowane typy postaw pedagogów ($p<0,000$). Wysoki poziom przekonań w głównej mierze określa zaangażowane postawy respondentów w proces doskonalenia zawodowego. Z kolei poziom przeciętny związany jest z postawami przeciętnymi badanych. Natomiast niski poziom przekonań dotyczących potrzeby doskonalenia zawodowego w największym stopniu wyjaśnia postawy bierne badanych pedagogów.

Tabela 24. Zadowolenie badanych z możliwości doskonalenia zawodowego a wyróżnione typy postaw

Poziom zadowolenia badanych	Postawy badanych (dane w %)		
	Typ I Zaangażowane	Typ II Bierne	Typ III Przeciętne
Wyniki niskie	10,6	29,4	13,7
Wyniki przeciętne	31,7	38,9	31,2
Wyniki wysokie	57,7	31,7	55,1

$$x^2=25,635; df=4; p<0,000$$

Przeprowadzone analizy statystyczne wskazują, że zadowolenie badanych nauczycieli z możliwości doskonalenia zawodowego w istotnym stopniu różnicują wyróżnione typy postaw ($p<0,000$). I tak poziom wysoki zadowolenia badanych z możliwości doskonalenia zawodowego przede wszystkim określa ich postawy zaangażowania i postawy przeciętne. Przeciętna satysfakcja pedagogów z tych możliwości rozwojowych wyjaśnia na zbliżonym poziomie praktycznie każdy typ analizowanych postaw. Natomiast niski poziom zadowolenia pedagogów z możliwości uczestnictwa w kursach i szkoleniach wzbogacających wiedzę i umiejętności towarzyszy ich biernej postawie wobec doskonalenia profesjonalnego.

Tabela 25. Zaangażowanie badanych w proces doskonalenia zawodowego a wyróżnione typy postaw

Poziom zaangażowania	Postawy badanych (dane w %)		
	Typ I Zaangażowane	Typ II Bierne	Typ III Przeciętne
Wyniki niskie	100,0	0,0	0,0
Wyniki przeciętne	0,0	54,0	100,0
Wyniki wysokie	0,0	46,0	0,0

$\chi^2=459,483$; $df=4$; $p<0,000$

Jak wykazują przeprowadzone analizy statystyczne zaangażowanie badanych w proces doskonalenia zawodowego różnicuje w stopniu istotnym analizowane typy postaw ($p<0,000$). Wysokie zaangażowanie badanych pedagogów we wzbogacanie własnej wiedzy i umiejętności profesjonalnych stanowi ważne źródło przejawianych przez nich postaw wobec doskonalenia zawodowego w środowisku pracy. Z kolei aktywność edukacyjna badanych osób wynikająca jedynie z wymagań przełożonych stymuluje głównie ich postawy przeciętne wobec doskonalenia zawodowego oraz w określonych warunkach przyczynia się do kształtowania postaw biernych. Natomiast brak zaangażowania w doskonalenie zawodowe badanych pedagogów w pełni wyjaśnia przejawianą ich postawę bierności w tym zakresie.

Reasumując należy stwierdzić, że badane postawy nauczycieli charakteryzują się trzema różnymi podejściami do problemów doskonalenia zawodowego. Można tu wyróżnić postawy w pełni zaangażowane pedagogów, postawy charakteryzujące się przeciętnym nastawieniem do procesu wzbogacania własnej wiedzy i umiejętności w ramach funkcjonującego systemu doskonalenia zawodowego oraz postawy bierne prezentowane przez część nauczycieli. Przeprowadzone analizy pozwalają także odnotować znaczne zróżnicowanie zmiennych je opisujących oraz wskazać na wyraźną ich wewnętrzną zawartość badanych postaw.

Rozdział VI.

Podmiotowe korelaty analizowanych postaw badanych nauczycieli

Przedstawiona w części teoretycznej problematyka ukazuje dużą różnorodność i złożoność czynników warunkujących postawy nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. W prowadzonych badaniach po dokonaniu analizy, ze względu na szeroki zakres tej problematyki z konieczności zawężono przedmiot badań do wybranych korelatów. Badaniom poddano w pierwszej kolejności samoocenę jako postawę wobec samego siebie, otwartość na nowe doświadczenia, motywację osiągnięć zawodowych, jako istotny stymulator dążenia do rywalizacji ze „standardami doskonałości” i nadzieję na sukces. W prowadzonych analizach uwzględniono czynniki demograficzno-społeczne jak zmienne niezależne pośredniczące.

1. Samoocena badanych nauczycieli

Praca nauczyciela wymaga ich samowiedzy i samoświadomości siebie, wiary we własne siły, kompetencje i możliwości efektywnego działania dydaktyczno-wychowawczego oraz adekwatnego wartościowania relacji ze swoim otoczeniem, w jakim funkcjonują zawodowo (por. Koziński, 1986; Mądrzycki, 2002). Ten swoisty „autoportret” określający ich mocne i słabe strony staje się ważnym stymulatorem aktywności. Doświadczenie i przeżywanie siebie, zawiera bowiem sądy oceniające i wartościujące, wpływa na zachowania, uczucia, przekonania i postawy (por. Niebrzydowski, 1976; Stawecka, 2014,s.27).

W niniejszym projekcie badawczym samoocena jest zmienną wyjaśniającą postawy badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Stanowi istotną funkcję wartościująco-oceniającą dotyczącą posiadanej wiedzy i umiejętności oraz potrzeby wzbogacania posiadanych zasobów osobistych decydujących o dalszym rozwoju zawodowym.

Samoocenę badanych nauczycieli określono na podstawie Skali Samooceny M. Rosenberga (SES). Skala pozwala mierzyć ogólny poziom samooceny, czyli stosunek do

własnej osoby, ujawniony w samoopisie, który jest traktowany jako stosunkowo stała cecha, a nie chwilowy stan. Skala jest zbudowana z 10 twierdzeń, a odpowiedzi udziela się na 4-stopniowej skali. Przy przyjętym sposobie oceny odpowiedzi odwracane są te twierdzenia, które sformułowane są pozytywnie: 1, 2, 4, 6, 7, tak aby wyższa wartość punktowa była przyznawana za odpowiedzi wyrażające wyższy poziom samooceny. Wynikiem jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu samooceny. Im wyższy wynik, tym wyższa samoocena. W przypadku norm stenowych wyniki przyjmują następujące wartości: 1-stenów- wyniki niskie, 5-6 stenów- wyniki przeciętne, 7-10 stenów- wyniki wysokie.

Określając globalny wskaźnik samooceny badanych nauczycieli na podstawie skali stenowej (tabela 26) należy stwierdzić, że średnia samoocena to 6,6 stena, co lokuje ten wynik nieznacznie powyżej wyników przeciętnych. Oznacza to, że badani wykazują się dość pozytywnym, całościowym stosunkiem do siebie, posiadanych zasobów osobistych obejmujących wiedzę specjalistyczną, umiejętności dydaktyczne i wychowawcze, zdolności, predyspozycje fizyczne i psychiczne, właściwości społeczne i moralne. Ten poziom ogólnej samooceny świadczy o właściwie ukształtowanym poczuciu własnej wartości, który uwzględnia zarówno mocne, jak i słabe strony ich własnej osobowości.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że samooceny badanych nauczycieli nie różnicują w sposób istotny czynniki demograficzno-społeczne.

Tabela 26. Globalny wskaźnik samooceny badanych nauczycieli określony na skali stenowej

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Samoocena badanych	358	6,6	7,0	2,38

Kolejne analizy wskazują (tabela 27), że ponad połowa badanych nauczycieli (59,8%) charakteryzuje się ogólnym wysokim poziomem poczucia własnej wartości w różnych aspektach ich funkcjonowania społeczno-zawodowego. Są to osoby przekonane o posiadaniu wysokich kompetencji profesjonalnych, dydaktycznych i wychowawczych, które pozwalają im efektywnie rozwiązywać wiele złożonych problemów zawodowych i osiągać zamierzone cele. Mają świadomość mocnych stron własnej osobowości i zdolności sprostanania coraz to bardziej złożonym wyzwaniom. To stanowi podstawę gromadzenia własnych doświadczeń i niezbędny warunek przeświadczenia o własnej podmiotowości, zadowolenia z siebie, wewnętrznej swobody działania. Niekiedy ta bardzo wysoka

samoocena może być skłonnością do stosowania mechanizmów obronnych lub nadmiernego optymizmu i przeceniania swoich możliwości, a zatem podejmowania się ambitnych, ale nierealnych zadań, czasami bardzo ryzykownych.

Tabela 27. Ogólny poziom samooceny badanych nauczycieli (dane w %)

Poziom	Samoocena	
	Liczba	Procent
Wyniki niskie (1-4 sten)	69	19,3
Wyniki przeciętne (5-6 sten)	75	20,9
Wyniki wysokie (7-10 sten)	214	59,8

Okazuje się, że co piąty respondent (20,9%) charakteryzuje się pozytywnym ale jedynie przeciętnym wynikiem samooceny określającym stosunek do siebie, posiadanych możliwości, zdolności oraz różnych sądów i opinii, jakie odnoszą do własnej osoby, a które dotyczą ich właściwości i predyspozycji fizycznych, psychicznych, społecznych czy moralnych. Można skonstatować, że ta grupa pedagogów dostrzega u siebie zarówno mocne strony, jak i słabości. Co powoduje umiarkowaną ich samoocenę, która wydaje się być dość adekwatna, ponieważ uwzględnia własne kompetencje i predyspozycje ale i ograniczenia skłaniające do głębszego namysłu przy podejmowaniu działań trudnych i ryzykownych. Ten przeciętny poziom samooceny jest więc podstawą umiarkowanego poczucia własnej wartości (por. Myers, 2003, s.57).

Jak ustalono zbliżony odsetek badanych (19,3%) to pedagodzy, którzy mało wierzą we własne siły i możliwości efektywnego działania, są ciągle niezadowoleni z siebie i rezultatów własnej pracy, mają poczucie bezradności oraz są przekonani, że nie dorównują innym. Jest to źródło stresu, koncentrowania się na sobie, wycofywanie w obliczu trudności, obawa przed ryzykiem i nowymi wyzwaniem. Takie nastawienie ogranicza aktywność, prowadzi do rezygnacji, kształtuje postawę asekurancką (por. Kulas, 1986; Zimbardo, 2007). Osoby te wyrażają się też krytycznie o innych i stronią od bliskich relacji w środowisku pracy, obawiając się, że wypadną niekorzystnie w ocenie innych ludzi a swoje kontakty opisują jako trudne i kłopotliwe (por. Siudem, 2013).

Ze szczegółowej analizy wynika, że występuje różne nasilenie poszczególnych ocen częściowych badanych pedagogów dotyczących ich własnej osoby. Powszechnie są

przekonani (90,5% wskazań), że posiadają wiele zalet i tym samym czują się wartościowi w takim samym stopniu, jak inni ludzie. Potrafią zrobić wiele rzeczy, tak jak większość ludzi. Nie mają jednak takiej pewności pozostali respondenci (9,5%), którzy dostrzegają bowiem u siebie wiele słabości. Obawiają się więc nowych zadań, wymagających kreatywnego myślenia i nowatorskich rozwiązań. Wolą działać rutynowo, zgodnie ze swoim nabytym już doświadczeniem. Mają wówczas pewność, że sprostają tym zadaniom, nie narażą się na kompromitację spowodowaną brakiem wystarczających wiedzy czy umiejętności.

Okazuje się, że dość powszechnie badani pedagodzy (81,2%) zdecydowanie odrzucają myślenie, że mogą być do niczego. Jest wiele rzeczy z których mogą być dumni. Pewne obawy i brak wiary w siebie przejawiają pozostali bez mała co piąty respondent(18,8%). Są ono świadomi swych słabości, które mogą dać o sobie znać zwłaszcza w sytuacjach ekstremalnych, gdy pojawią się określone zagrożenia. Podkreślają przy tym, że jest mało rzeczy z których mogą być dumni. Działają raczej rutynowo, nie odnosząc spektakularnych sukcesów.

Należy stwierdzić, że ogólnie badani nauczyciele(84,1%) deklaruje pozytywną postawę wobec samego siebie. Są więc najczęściej zadowoleni z siebie. Nie podziela tego optymizmu co siódmy respondent (15,9%) ponieważ często nie sprawdza się on w konkretnej, trudnej sytuacji i nie radzi sobie z problemami, jest zmuszony prosić o pomoc inne osoby bardziej kompetentne i doświadczone. Często też spotyka się z krytyka nie tylko ze strony przełożonych ale i rodziców swoich podopiecznych.

Należy stwierdzić, iż co trzeci badany (33,2%) deklaruje, że chciałby mieć więcej szacunku dla samego siebie. Niektórym nauczycielom (19,6%) zdarza się niekiedy, że ponosząc porażki w działalności zwłaszcza wychowawczej, nie mogą poradzić sobie z trudnymi uczniami czują się całkowicie bezużyteczni. Prowadzi to ich do przykrej konstatacji, że są po prostu do niczego i nie sprawdzają się w pełnionej roli zawodowej.

W podsumowaniu prowadzonych analiz można skonstatować, że badani nauczyciele dość powszechnie przejawiają pozytywną samoocenę, są przekonani o posiadanej wiedzy, zdolnościach i umiejętnościach, które pozwalają im efektywnie realizować zadania dydaktyczno-wychowawcze. Wiedzą kim są do czego dążą i czego pragną. Potrafią zatem osiągać zamierzone cele. Należy podkreślić, iż ponad połowa z nich wyróżnia się bardzo wysoką samooceną, która pozwala im podejmować nawet

najtrudniejsze wyzwania, mieć poczucie podmiotowości w sytuacji zawodowej, ta wysoka samoocena pozwala działać bardziej wytrwale oraz przyczynia się do sukcesów zawodowych. Niestety jest też znaczna grupa nauczycieli, którzy nie wierzą w siebie własne możliwości, dystansują się od innych osób i problemów życia szkoły. Pod wpływem stresu następuje u nich wyraźne pogorszenie efektywności działania, obniżenie poziomu osiągnięć w pracy z młodzieżą szkolną.

2. Otwartość na doświadczenia badanych nauczycieli

Otwartość na doświadczenie to jeden z najważniejszych wymiarów osobowości. Jednostka otwarta na doświadczenie jest ciekawa poznawczo, poszukuje nowych bodźców, nieustannie dąży do wiedzy, posiada wiele zainteresowań i lubi się uczyć. Osoby otwarte są więc ciekawe swego wnętrza i świata zewnętrznego i mają bogate życie wewnętrzne. Chętnie przyglądają się nowym ideałom i niekonwencjonalnym wartościom, intensywniej niż osoby zamknięte doznają emocji, tak pozytywnych, jak i negatywnych. Natomiast osoby, którym brak tego wymiaru osobowości są zamknięci i mniej tolerancyjni, zachowują się konwencjonalnie i mają konserwatywne poglądy. Na to, co nowe, przedkładają to, co znane, a ich reakcje emocjonalne są nieco przytłumione (Costa, McCrae, 2010, s. 23).

Do diagnozy otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli zastosowano jedną z pięciu skal Testu NEO FFI autorstwa P.T. Costy, R.R. McCrae- skalę „Otwartości na doświadczenia” (Zawadzki i in., 1998). Skala ta składa się z 12 twierdzeń. Zastosowany wymiar osobowości obejmuje następujące czynniki: wyobraźnię - twórczość i fantazję; estetykę - zainteresowanie sztuką, wrażliwość estetyczną; uczucia - otwartość na stany emocjonalne innych; działania - aktywność w poszukiwaniu nowych bodźców; idee-zainteresowania filozoficzne; wartości - tendencję do analizowania wartości politycznych, społecznych i religijnych. Współczynnik rzetelności dla skali otwartości na doświadczenia jest zadawalający, wynosi- 0,69 dla kobiet i 0,67- dla mężczyzn. W przypadku norm stenowych wyniki przyjmują następujące wartości: 1- 4 stenów- wyniki niskie, 5-6 stenów- wyniki przeciętne, 7-10 stenów- wyniki wysokie.

Tabela 28. Globalny wskaźnik otwartości na doświadczenia badanych określony na skali stenowej

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Otwartość na doświadczenia	358	6,0	6,0	2,04

Jak wynika z uzyskanych danych ogólny wskaźnik otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli wynosi 6,0 tym samym świadczy o przeciętnych wynikach tej grupy respondentów. Można więc skonstatować, że ogólnie nauczyciele objęci badaniem wykazują przeciętną elastyczność i kreatywność oraz w stopniu umiarkowanym poszukują bodźców, nowych umiejętności i wrażeń. Nie są też entuzjastami zmian i pełnej otwartości na różne sposoby myślenia i postępowania. Są więc raczej ostrożni, mimo, że należą do osób tolerancyjnych i refleksyjnych, mających bogaty świat wewnętrzny.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że większą ogólną otwartość na doświadczenia deklarują kobiety niż mężczyźni ($p < 0,023$). Ponadto wraz z wiekiem badanych nauczycieli ($p < 0,000$), ze stażem pracy i rosnącym doświadczeniem zawodowym ($p < 0,003$) oraz stopniem awansu zawodowego ($p < 0,031$) wzrasta ich otwartość na doświadczenie. Okazuje się także, że bardziej otwarci na doświadczenie są nauczyciele pracujący w mieście niż na wsi ($p < 0,031$).

Okazuje się, że jedynie czterech na dziesięciu badanych nauczycieli (39,7%) w pełni poszukuje i pozytywnie wartościuje doświadczenia życiowe, cechuje ciekawość poznawcza i tolerancja wobec nowości. Nie boją się zmian, otwarci na różne sposoby myślenia i postępowania. Nie ustają w poszukiwaniu wiedzy i są otwarci na różne perspektywy, mają też wiele zainteresowań i lubią się uczyć. Wyróżniają się bardzo duża wyobraźnią, są gotowi do analizy wartości społecznych, politycznych czy religijnych.

Tabela 29. Poziom otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli

Wyniki określające poziom	Otwartość na doświadczenie badanych	
	Liczba	Procent
Wyniki niskie (1-4 sten)	79	22,1
Wyniki przeciętne (5-6 sten)	137	38,3
Wyniki wysokie (7-10 sten)	142	39,7

Podobna liczebnie grupa respondentów (38,3%) wykazuje otwartość na nowe doświadczenia, jednak już w stopniu przeciętnym. Częściej rozpatrują te osoby kwestie

otwartości na różne sposoby myślenia w kontekście aktualnej ich sytuacji zawodowej i wymagań władz oświatowych, są bardziej powściągliwi w otwartości na różne wartości zwłaszcza polityczne i społeczne, rzadziej też skłonne do ich analizowania i rewidowania. Ujawnia się tu często pewien konformizm. Mimo to cenią sobie wiedzę i zdobywane nowe umiejętności pedagogiczne.

Ustalono także, że częściej niż co czwarty badany nauczyciel (22,1%) wykazuje brak tego wymiaru osobowości, są oni zamknięci, powściągliwi i mniej tolerancyjni. To osoby przywiązane do tradycji i swoistej rutyny szkolnej, bardziej dogmatyczni, konserwatywni w swych poglądach i sposobie działania. Obawiają się istotnych zmian, widząc zagrożenie dla swego świata wartości. Nie stronią od wiedzy i doskonalenia profesjonalnego ale preferują utarte schematy i występujące ograniczenia dotyczące nowych sposobów myślenia o przyszłości będących podstawą istotnych zmian społecznych i edukacyjnych. Tym samym opowiadają się za tradycyjną szkołą i konserwatywnymi wartościami.

Okazuje się, że co drugi badany nauczyciel (49,7%) pragnie wyjść poza świat realny poszukując nowych idei i wzorów, inspiracji do twórczego działania. Natomiast co czwarty respondent (26,3%) jest pragmatykiem który nie lubi tracić czasu na marzenia, lecz twardo chce stąpać po ziemi. Nie zajęło stanowiska w tej sprawie 24,0% respondentów. Odrzuca schematy w swoim działaniu, wykazuje wyobraźnię, twórczość i fantazję 2/3 badanych (66,8%). Tylko co dziewiąty badany pedagog (11,5%) stwierdza, że gdy raz znajdzie właściwy sposób robienia czegoś, to trzyma się tego rozwiązania, nie lubi eksperymentować, woli utarty szlak. Nie mają wyrobionej opinii na ten temat pozostali badani (21,8%). Okazuje się, że co drugi nauczyciel (53,6%) przejawia zainteresowanie sztuką, jest niezwykle wrażliwy estetycznie. Brak tak dużej wrażliwości cechuje co piątego pedagoga (19,2%). Nie umie siebie opisać w tym względzie 27,1% badanych.

Co drugi nauczyciel (54,7%) uważa, że powinno pozwalać się uczniom na słuchanie kontrowersyjnych poglądów, to daje możliwość zajęcia krytycznego stanowiska, zmusza do myślenia i ukształtowania sobie własnej opinii. Zdecydowanie jest temu przeciwny co piąty respondent (21,8%) ponieważ słuchanie kontrowersyjnych poglądów „może zamieszać w głowie i wprowadzić w błąd”. Co czwarty pedagog (23,5%) nie wypowiedział się na ten temat. Jak ustalono ponad 2/3 badanych nauczycieli (68,5%) deklaruje, że dostrzega nastroje lub uczucia płynące z ich otoczenia co powoduje ich zainteresowanie tą sprawą i aktywizuje do działania. Natomiast co prawie co szósty

respondent (17,6%) rzadko dostrzega te nastroje lub uczucia płynące z otoczenia. Pozostali badani (14,0%) mają w tym zakresie odczucia ambiwalentne.

Jak ustalono $\frac{3}{4}$ nauczycieli (74,6%) uczestniczących w badaniu deklaruje, że ma duże potrzeby intelektualne. Praktycznie nie odczuwają takich potrzeb jedynie pojedyncze osoby (5,6%). A co piąty respondent (19,8%) wyraża mieszane odczucia, ponieważ ma to dla nich kontekst sytuacyjny. Warto odnotować, iż duże zainteresowanie dociekaniem natury wszechświata i natury ludzkiej jest udziałem 54,4% badanych pedagogów. Nie ma takich potrzeb intelektualnych 18,1% respondentów. Nie sprecyzowało swej opinii na ten temat 27,4% badanych. Czterech na dziesięciu badanych pedagogów(40,5%) zadeklarowało, że często sprawia im duża satysfakcję zajmowanie się teoretycznymi rozważaniami lub abstrakcyjnymi problemami. Nie odczuwa takiej satysfakcji co czwarty badany (24,3%). Natomiast nie rozważał tej kwestii co trzeci nauczyciel uczestnik sondażu (35,2%).

W przypadku zaś podejmowania się decyzji w sprawach moralności opinie badanych są niemal równo podzielone. Co trzeci respondent (36,1%) jest zdania, że powinno się odwoływać do autorytetów religijnych przy podejmowaniu tych decyzji moralnych. Zdecydowanie odrzuca tego typu sposób myślenia 32,4% badanych. Zdaniem kolejnych 31,3% respondentów przekonanie to jest równie trafne, jak i nietrafne.

W podsumowaniu prowadzonych analiz można skonstatować, że badani nauczyciele w stopniu przeciętnym wykazują otwartość na nowości, pragnąc zmierzyć się z nowymi, nieznanymi wyzwaniami a tym samym poszukiwać nowych bodźców i wrażeń. Z pewną rezerwą więc podchodzą do zmian w środowisku szkolnym, wprowadzanych reform i nowych pomysłów władz oświatowych. Są raczej pragmatyczni i ostrożni w eksperymentowaniu z tym co nowe, wykraczające poza utarte schematy i tradycyjną szkołę. Jest też znaczna grupa pedagogów bardzo otwarta na nowe doświadczenia, elastyczna w działaniu i kreatywna, opowiadająca się za dużymi zmianami w szkole, która przyjmować będzie nowoczesne standardy edukacji. Najmniej liczna grupa badanych to osoby przywiązane do tradycji i rutyny oraz konserwatywnych rozwiązań edukacyjnych, obawiająca się zmian i nowatorskich rozwiązań.

3. Motywacja osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli

Motywacja osiągnięć według McClellanda skłania do podejmowania działań o znacznym stopniu trudności, motywuje do jak najlepszego wykonania zadań, odnoszenia sukcesów w pracy. Zastosowanie -sprawdzonego w licznych badaniach - Kwestionariusza do Badania Motywacji Osiągnięć w opracowaniu M. Widerszal –Bazyl (1979) pozwoliło na analizę zróżnicowania poszczególnych wskaźników oraz analizę globalną. Za wskaźniki motywacji osiągnięć badanych nauczycieli przyjęto: poziom aspiracji, wytrwałość w działaniu, efekt Zeigarnik (dążenie do przewycięzania porażki), planowanie przyszłości (uwzględniając perspektywy czasowe), akceptację odraczania gratyfikacji, spostrzeganie wartości czasu, samozaufanie, koncentrację na zadaniu, brak konformizmów oraz dążenie do uznania społecznego. Wskaźniki mogły wynosić maksymalnie 15 pkt, a dla całej skali 150 pkt. Wyniki dotyczące ogólnego poziomu motywacji osiągnięć zawodowych przedstawia tabela 30 (poziomy ustalono według 25% najniższych i najwyższych wartości).

Tabela 30. Ogólny poziom motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli

Poziom	Ogólny poziom motywacji osiągnięć zawodowych badanych	
	Liczba	Procent
Wynik przeciętny	341	95,3
Wynik wysoki	17	4,7

Jak wynika z uzyskanych danych niemal powszechnie nauczyciele objęci badaniem (95,3%) charakteryzują się przeciętnym poziomem dążenia do podniesienia lub utrzymania na tak wysokim poziomie jak to możliwe, własnych umiejętności we wszystkich działaniach do których stosuje się według nich standard doskonałości a wykonanie tych działań może doprowadzić do sukcesu lub niepowodzenia. Jedynie nieliczne osoby (4,7%) wyróżniają się wysokim natężeniem tej tendencji do działania twórczego, czyli osiągnięcia celów uznawanych za najważniejsze dla ich rozwoju zawodowego. Należy podkreślić, iż nikt z badanych nie charakteryzuje się niskim poziomem motywacji osiągnięć zawodowych.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że ogólny wskaźnik motywacji osiągnięć zawodowych w większym stopniu charakteryzuje nauczycieli w wieku powyżej 50 roku życia, niż najmłodszych ($p < 0,007$) a także osoby ze stażem zawodowym powyżej 25 lat pracy, niż osoby będące na starcie swojej kariery pedagogicznej ($p < 0,020$). Ponadto

istotnie wyższą ogólną motywację osiągnięć przejawiają nauczyciele dyplomowani, niż stażysty i nauczyciele mianowani ($<0,008$).

Średnie arytmetyczne i odchylenia standardowe dla wyniku ogólnego, jak i poszczególnych wskaźników przedstawia kolejna tabela 31. Okazuje się, że największym natężeniem średniej wartości wyróżnia się dążenie nauczycieli do uznania społecznego ($M=10,43$), spostrzeganie wartości czasu ($M=10,21$), samozaufanie ($M=10,10,18$) i efekt Zeigarnik ($M=10,13$). Dostrzega się bardzo duże dążenie badanych nauczycieli do uzyskania poważania społecznego w związku z pełnioną przez nich doniosłą misją edukacji dzieci i młodzieży. Można sądzić, iż występuje obecnie duży deficyt w tym zakresie. Praca nauczyciela nie spotyka się bowiem z należnym jej społecznym uznaniem. Spostrzeganie wartości czasu przez nauczycieli dowodzi aktywnego twórczego procesu odzwierciedlającego ich organizowanie własnej aktywności zawodowej i poza zawodowej aby efektywnie wykorzystać swój czas. Towarzyszy temu pewność siebie, zaradność życiowa i samodzielność pozwalająca radzić sobie z problemami i zachować niezależność. Badani przejawiają także silnie dążenie do przewycięzania porażek. Są więc dość efektywni w swojej pracy zawodowej.

Mniejsze natężenie wartości odnotowano w przypadku takich wskaźników motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli jak: planowanie przyszłości ($M=9,98$), wytrwałość w działaniu ($M=9,41$) i poziom aspiracji ($M=9,22$). Okazuje się, że w mniejszym stopniu respondenci przejawiają aktywność w zakresie wytyczania sobie nowych celów w oparciu o dotychczasowe doświadczenie, posiadaną wiedzę i umiejętności. Sądzic należy, że są świadomi barier i ograniczeń jakie występują w ich profesji i realnie dostrzegają możliwości rozwoju zawodowego. Mimo tych ograniczeń są wytrwali w realizacji zadań. Wykazują też dość realne dążenia ukształtowane w oparciu o samoocenę i własną hierarchię ważności celów życiowych i zawodowych. Wiedzą więc czego pragną i czemu poświęcić swój wysiłek.

Tabela 31. Struktura wskaźników motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenia standardowe
Ogólny wskaźnik motywacji osiągnięć	358	95,14	94,0	10,11
Poziom aspiracji	358	9,22	9,00	1,83
Wytrwałość w działaniu	358	9,41	9,00	3,38

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenia standardowe
Efekt Zeigarnik	358	10,13	10,00	1,73
Planowanie przyszłości	358	9,98	10,00	2,09
Akceptacja odraczania gratyfikacji	358	8,81	9,00	3,13
Spostrzeganie wartości czasu	358	10,21	10,00	1,54
Samozaufanie	358	10,18	10,00	1,75
Koncentracja na zadaniu	358	8,20	7,00	3,51
Brak konformizmu	358	8,58	8,00	2,02
Dążenie do uznania społecznego	358	10,43	11,00	1,91

Relatywnie najniższe wartości wskaźników motywacji osiągnięć zawodowych badanych pedagogów dotyczą: akceptacji odraczania gratyfikacji ($M=8,81$), braku konformizmu ($M=8,58$) i koncentracji na zadaniu ($M=8,20$). Nauczyciele nauczeni często przykrym doświadczeniem, że obiecywane im różnego rodzaju nagrody nie zostały spełnione odrzucają raczej długie oczekiwanie, preferują więc szybsze sięgnięcie po należną im nawet mniejszą nagrodę, niż większą ale w późniejszym terminie. W swoim działaniu w stopniu dość przeciętnym wykazują gotowość do zachowania się zgodnie z oczekiwaniami środowiska pracy i przełożonych, pragną bowiem mieć większe poczucie podmiotowości. Podobnie jak też w zakresie analizy sytuacji, zastanawiania się co zrobić, gdzie szukać wsparcia, co może utrudniać realizację wyznaczonego sobie celu. Mają świadomość zdania często tylko na siebie i własne zasoby osobiste.

Z przeprowadzonej analizy wskaźników wynika, że różnią się one nie tylko natężeniem średniej wartości ale i poziomem. Kolejne analizy będą poświęcone przedstawieniu szczegółowej ich charakterystyki.

Dążenie do uznania społecznego jest ważnym aspektem motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli staje się ich dążenie do uznania społecznego (tabela 32).

Tabela 32. Dążenie do uznania społecznego badanych

Poziom	Dążenie do uznania społecznego	
	Liczba	Procent
Wynik przeciętny	245	68,4
Wynik wysoki	113	31,6

Uzyskane wyniki wskazują, że ponad 2/3 badanych (68,4%) wykazuje przeciętne dążenie do uznania społecznego. Na ogół nie przywiązują do tego większej wagi. Natomiast pozostali respondenci (31,6%) pragną w wysokim stopniu uzyskać poważanie i szacunek społeczny.

Okazuje się, że większe dążenie do uznania społecznego przejawiają kobiety niż mężczyźni ($p < 0,016$), młodszy wiekiem i stażem nauczyciele, niż osoby ze znacznym już stażem nauczycielskim w wieku powyżej 40 roku życia ($p < 0,006$).

W swojej pracy blisko 2/3 badanych (60,8%) lubi realizować zadania bardzo trudne lub trudne. Co trzeci badany nauczyciel (35,5%) preferuje zadania przeciętne. Nieliczni respondenci (3,7%) lubią zadania łatwe lub nawet bardzo łatwe nie wymagające większego wysiłku. Częściej niż co drugi badany (55,1%) jest przekonany, że sukcesy w pracy zawodowej zależą zawsze lub często tylko od niego, nie zaś od splotu okoliczności. Nie jest jut tego tak pewien co piąty badany (26,0%), ponieważ czasami sam jest twórcą swojego sukcesu innym razem zawdzięcza to sprzyjającym okolicznościom. Natomiast niemal co piąty pedagog jest zdania, że jego sukcesy rzadko lub nawet nigdy nie zależą od jego, lecz okoliczności. Okazuje się, że 3/4 badanych (76,5%) nauczycieli deklaruje, iż poczucie, że inni ich cenią w pracy jest im w większym lub mniejszym zakresie potrzebne. Utwierdza ich to w przekonaniu, że są dobrymi pedagogami i działają skutecznie. Obojętność w tym względzie jest udziałem pozostałych respondentów (23,5%).

Spostrzeganie wartości czasu badanych nauczycieli (tabela 33) związane jest z obciążeniem ich licznymi obowiązkami i zadaniami. W różnym więc stopniu spostrzegają oni wartość czasu i odczuwają określony niepokój z powodu mało intensywnego wykorzystania czasu przeznaczonego na pracę zawodową.

Okazuje się, że dość powszechnie badani nauczyciele (80,7%) w stopniu jedynie przeciętnym spostrzegają wartość czasu organizując różne formy swojej aktywności zawodowej i poza zawodowej. Przy czym uczucie przykrego niepokoju, że nie dość intensywnie wykorzystuje swój czas przeznaczony na sprawy osobiste miewa czterech na dziesięciu badanych nauczycieli (40,5%).

Tabela 33. Spostrzeganie wartości czasu przez badanych nauczycieli

Poziom	Spostrzeganie wartości czasu	
	Liczba	Procent
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	289	80,7
Wynik wysoki (12+ pkt)	69	19,3

W wysokim stopniu co piąty respondent (19,3%) pragnie wykorzystać posiadany czas przejawiając twórczą postawę. Jak ustalono co trzeci pedagog (32,9%) bardzo często lub często odczuwa niepokój jeśli nie wykorzystuje efektywnie swojego czasu w pracy. Nie ma z tym problemu 26,6% badanych. Ustalono, że czterech na dziesięciu badanych (40,8%) zwykle lub przeważnie nie ma czasu. Niekiedy ma zbyt mało czasu 45,3% badanych a postali (14,0%) zazwyczaj nie odczuwają deficytu czasu a nawet mają jego nadmiar. A 2/3 badanych nauczycieli (73,5%) deklaruje, że jeśli nie mają pilnych lub ważnych obowiązków do wykonania to czas im się nigdy lub rzadko dłuży. Często w takich sytuacjach czas dłuży się blisko co piątemu respondentowi (19,3%). Nie ma z tym problemów 7,3% badanych.

Samozaufanie czyli wiara w siebie, przekonanie o własnych kompetencjach i możliwościach działania w stopniu przeciętnym dominuje wśród badanych nauczycieli (80,4%) (tabela 34). Natomiast wysoki poziom samozaufania jest udziałem co piątego respondenta (19,6%).

Tabela 34. Poziom samozaufania badanych nauczycieli

Poziom	Samozaufanie	
	Liczba	Procent
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	288	80,4
Wynik wysoki (12+ pkt)	70	19,6

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że wraz z wiekiem ($p < 0,041$), doświadczeniem zawodowym badanych nauczycieli ($0 < ,016$) wzrasta ich wiara we własne kompetencje i możliwości efektywnego działania. Większe samozaufanie mają także nauczyciele dyplomowani, niż pozostali pedagodzy ($p < 0,002$).

Badani nauczyciele deklarują (37,5%), że gdy stoi przed nimi jakieś nowe zadanie, to towarzyszy im niepokój często nieuzasadniony, że nie wykonają go należycie. Od czasu do czasu przeżywa takie dylematy co trzeci badany (36,3%). Natomiast pozostali pedagodzy (26,2%) rzadko lub nawet nigdy nie ma z tym problemów. Czterech na dziesięciu badanych (42,1%) stwierdza jednoznacznie, że w porównaniu z innymi ludźmi, z którymi styka się w pracy zawodowej uważa się za osobę pewną siebie. Raczej pewnie czuje się kolejna zbliżona liczebnie grupa respondentów (40,2%). Natomiast 17,6% badanych pedagogów mało niepewnie czuje się w porównaniu do innych, ich kompetencji i możliwości działania. Należy odnotować, iż niemal powszechnie badani nauczyciele (85,4%) deklarują, że to do czego dążą w pracy zawsze lub przeważnie zawsze prędzej czy

później udaje im się osiągnąć. Tylko nieliczni (12,6%) osiągają zamierzone cele od czasu do czasu. Pojedyncze osoby (2,0%) mają z tym problem gdyż jak uważają prześladuje ich pech w realizacji własnych dążeń.

Efekt Zeigarnik czyli dążenie badanych nauczycieli do przewycięzania porażek kształtuje się najczęściej na poziomie przeciętnym (78,2%) (tabela 35). Jedynie co piąty respondent (21,8%) wyróżnia się wysokim poziomem dążenia do przewycięzania doznanych porażek w pracy zawodowej.

Jak wykazują analizy statystyczne wraz z wiekiem badanych nauczycieli ($p < 0,035$) i stażem pracy ($p < 0,016$) wzrasta ich dążenie do przewycięzania porażek. Okazuje się, że bardziej dążą do przewycięzania porażek nauczyciele pracujący w szkołach podstawowych, niż średnich ($p < 0,007$).

Tabela 35. Poziom dążenia do przewycięzania porażek badanych nauczycieli

Poziom	Efekt Zeigarnik	
	Liczba	Procent
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	280	78,2
Wynik wysoki (12+ pkt)	78	21,8

Badania dowodzą, że ponad połowa badanych (56,2%) jeśli z różnych powodów musiało zrezygnować ze swoich pragnień czy też planów, to zazwyczaj długo i bardzo długo o nich pamięta. Przez pewien czas zachowuje je w pamięci częściej niż co trzeci badany (37,4%). Natomiast pozostali nieliczni badani (6,2%) krótko o nich pamiętają. Niemal połowa respondentów (44,4%) deklaruje, że dość długo lub nawet bardzo długo pamięta o swoich niepowodzeniach w pracy. Przez pewien czas te przykre doświadczenia zachowuje aż 40,8% badanych pedagogów. Tylko co siódmy badany (14,8%) w sytuacji porażki wypiera ją łatwo lub nawet dość łatwo, koncentrując swoją uwagę na innych sprawach ważnych do załatwienia. Jak ustalono czterech na dziesięciu badanych pedagogów (43,0%) czasami powraca do realizacji planów zawodowych, których dawniej nie mogło zrealizować. Bardzo często lub często powraca to nich częściej niż co czwarty respondent (29,1%). Natomiast rzadko i bardzo pragnie realizować wcześniejsze nie wykonane zamierzenia aż 27,9% badanych osób.

Planowanie przyszłości to uwzględnianie perspektywy czasowej wśród badanych nauczycieli. Ma ono zdecydowanie przeciętne znaczenie (78,5%) (tabela 36). Bardzo duże

znaczenie przypisuje planom dotyczącym przyszłości jedynie co piąty respondent (21,2%). Jedna osoba (0,3%) uważa planowanie przyszłości jako mało ważne.

Przeprowadzone testy statystyczne wykazały, że częściej duże znaczenie do planowania przyszłości przywiązują mężczyźni niż kobiety pracujący w zawodzie nauczyciela ($p < 0,007$).

Tabela 36. Planowanie przyszłości przez badanych nauczycieli

Poziom	Planowanie przyszłości	
	Liczba	Procent
Wynik niski (do 4 pkt)	1	0,3
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	281	78,5
Wynik wysoki (12+ pkt)	76	21,2

Jak ustalono w badaniach niemal powszechnie badani pedagodzy (91,1%) wskazują, że każde przedsięwzięcie, które jest dla nich ważne planują na długo przed jego realizacją lub w ostateczności na pewien czas naprzód. Natomiast pozostali respondenci (8,9%) deklarują, że w ogóle nie planują, lubią wszystko robić od razu, reagując spontanicznie na zaistniałą sytuację. O swojej przyszłości 2/3 badanych nauczyciele (65,6%) myślą na ogół bardzo często i często rozważając różny bieg przyszłych zdarzeń. Częściej niż co czwarty badany (27,9%) od czasu do czasu wybiega w przyszłość rozpatrując różne warianty swojego działania. Jedynie nieliczni badani (6,5%) bardzo rzadko myśli o swojej przyszłości, żyje raczej dniem dzisiejszym. Okazuje się, że badani nauczyciele lubią przede wszystkim realizować cele średniodystansowe (64,5%), rzadziej krótkodystansowe (24,0%) i najrzadziej długodystansowe (11,5%).

Wytrwałość w działaniu, konsekwencja i upór w dążeniu do celu to ważny aspekt motywacji osiągnąć zawodowych badanych nauczycieli (tabela 37). Okazuje się, że 2/3 badanych (66,2%) wykazuje przeciętny poziom w tym zakresie. Blisko co trzeci respondent (30,4%) wyróżnia się wysokim poziomem wytrwałości w działaniu, w pokonywaniu różnych barier i trudności jakie pojawiają się w toku realizacji podjętych zadań i przyjętych celów. Tylko nieliczne osoby (3,4%) cechuje niski poziom wytrwałości w działaniu. Często więc rezygnują z trudnych zadań, lub robią wszystko aby unikać problemów.

Z analiz statystycznych wynika, że wraz ze stażem zawodowym badanych nauczycieli ($p < 0,000$) oraz wiekiem wzrasta wydatnie ich wytrwałość w działaniu.

Najwyższą wytrwałością charakteryzują się pedagodzy w wieku powyżej 50 roku życia. Bardziej wytrwali w działaniu są również pedagodzy dyplomowani, niż pozostali respondenci ($p < 0,026$).

Tabela 37. Wytrwałość w działaniu badanych nauczycieli

Poziom	Wytrwałość w działaniu	
	Liczba	Procent
Wynik niski (do 4 pkt)	12	3,4
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	237	66,2
Wynik wysoki (12+ pkt)	109	30,4

Jak deklarują badani nauczyciele (43,0%), gdy chcą osiągnąć jakiś cel, który uważają za łatwy, ale w trakcie dążenia do niego odnoszą niepowodzenia, to ich zaangażowanie w ociążnięciu tego celu wzrasta. Z kolei podobna grupa pedagogów (41,3%) głosi, że w takiej sytuacji ich aktywność utrzymuje się na tym samym poziomie. Jedynie co szósty badany (15,7%) stwierdza, że jego zaangażowanie maleje gdy pojawiają się niepowodzenia, mimo że cel wydaje się relatywnie łatwy do osiągnięcia. W sytuacji gdy badanym nauczycielom coś się nie wiedzie w pracy to najczęściej nigdy lub z wielkim trudem rezygnują z dalszego działania. Opinie taką wyraziło 47,6% badanych. Natomiast czasami rezygnuje 46,6% respondentów. Z kolei 5,8% badanych bardzo łatwo oddaje się i rezygnuje z dalszego działania. Zdaniem 39,7% badanych nauczycieli, gdy nie mogą rozwiązać jakiegoś zadania to ich zapał do jego wykonania utrzymuje się na tym samym poziomie. Blisko co trzeci respondent (31,8%) twierdzi, że w takiej sytuacji jego zapał do wykonania tego zadania wzrasta. Natomiast 28,5% deklaruje, że zniechęca ich to do dalszego działania.

Poziom aspiracji nauczycieli jest odzwierciedleniem ich samooceny i samopoznania a także samookreślenia własnego położenia zawodowego i dążenia do rozwoju (tabela 38). Badani nauczyciele powszechnie (90,2%) charakteryzują się przeciętnym poziomem aspiracji zawodowych. Zaledwie co dziesiąty respondent (9,5%) stawia sobie wysoko poprzeczkę w dalszym rozwoju zawodowym związanym z doskonaleniem profesjonalnym i awansem na wyższe stanowisko służbowe. Tylko jedna osoba (0,3%) deklaruje brak jakichkolwiek aspiracji zawodowych.

Ustalono na podstawie testów statystycznych, że wyższym poziomem aspiracji charakteryzują się nauczyciele powyżej 40 roku życia niż młodsze osoby ($p < 0,009$).

Ponadto wraz ze stopniem awansu zawodowego rosną aspiracje badanych pedagogów ($p < 0,006$).

Tabela 38. Aspiracje badanych nauczycieli

Poziom	Poziom aspiracji badanych	
	Liczba	Procent
Wynik niski (do 4 pkt)	1	0,3
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	323	90,2
Wynik wysoki (12+ pkt)	34	9,5

W pracy zawodowej za osobę bardzo ambitną lub ambitną uważa się ponad $\frac{3}{4}$ badanych pedagogów (78,2%). Przeciętną ambicję wykazuje się co siódmy respondent (15,4%). Za osobę raczej ambitną uważa się 5,3% badanych a tylko 1,1% stwierdza, że nie należy do osób ambitnych. Niemal powszechnie badanych nauczycieli (86,6%) interesują te problemy w pracy co do których istnieje prawdopodobieństwo znalezienia rozwiązania. Natomiast co czternasty respondent stwierdza, że w polu jego zainteresowań znajdują się przede wszystkim problemy których szanse rozwiązania są raczej ograniczone, wymagają większego wysiłku intelektualnego i większych kompetencji. Wymagania jakie sobie stawia $\frac{3}{4}$ badanych (72,7%) są bardzo wysokie lub wysokie. Dla co piątego respondenta (26,0%) są one przeciętne a dla pozostałych osób (1,3%) raczej niskie.

Akceptacja odraczania gratyfikacji spotyka się z przeciętną akceptacją badanych pedagogów (tabela 39). Ponad $\frac{2}{3}$ badanych (68,2%), wyraża umiarkowaną opinię czy lepsza wyższa nagroda ale odległa w czasie, czy też niższa ale szybciej otrzymywana. Natomiast blisko co czwarty badany (22,9%) zdecydowanie opowiada za nagrodą wyższą chociaż otrzymywana ona będzie w późniejszym terminie. Z kolei co dwunasty respondent (8,9%) preferuje niższą nagrodę jednak otrzymywaną jak najszybciej.

Jak ustalono wraz ze wzrostem stopnia awansu zawodowego badanych nauczycieli wzrasta ich akceptacja odraczania gratyfikacji ($p < 0,028$). Preferują więc większe nagrody, chociaż odroczone w czasie.

Tabela 39. Akceptacja odraczania gratyfikacji przez badanych nauczycieli

Poziom	Akceptacja odraczania gratyfikacji	
	Liczba	Procent
Wynik niski (do 4 pkt)	32	8,9
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	244	68,2
Wynik wysoki (12+ pkt)	82	22,9

Odpowiadając na pytania szczegółowe połowa badanych pedagogów (52,2%) stwierdziła, że gdyby brała udział w jakimś konkursie, to wolałaby taki konkurs w którym przewidziane są niewielkie nagrody, ale perspektywa ich otrzymania jest bliska. Przeciwnego zdania była również niemal połowa respondentów (47,8%) preferując wysokie nagrody mimo że perspektywa ich otrzymania jest odległa. Natomiast obowiązki, które uważają za nudne, mimo, że są ważne to częściej niż co trzeci badany (35,5%) odkłada na później i bierze się za przyjemniejsze zajęcia. Z kolei rzadko i bardzo rzadko przekłada przyjemności nad ważne chociaż nudne obowiązki zbliżony odsetek badanych (35,3%). Okazuje się, że znaczna grupa badanych pedagogów (29,5%) najczęściej preferuje przyjemności niż ważne ale nudne zadania. Można stąd wnosić, że dlatego dla znacznej grupy badanych pedagogów ważniejsze jest aby mieć przełożonego, który zawsze daje przeciętnie ciekawe zadania, niż aby czasami dawał zadania wyjątkowo ciekawe, ale wyraźnie nudne.

Brak konformizmu. Okazuje się, że badani nauczyciele są niemal powszechnie (91,3%) umiarkowanymi konformistami (tabela 40). Tylko czasami, w określonych sytuacjach potrafią być asertywni i walczyć o swoją podmiotowość. W wysokim stopniu brak konformizmu cechuje jedynie 7,3% badanych. Jedynie pojedyncze osoby (1,4%) nie potrafią walczyć o słuszne rozwiązania obawiając się, że narażą się przełożonym lub innym współpracownikom.

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że brak konformizmu najczęściej przejawiają nauczyciele w wieku do 35 roku życia, następnie on maleje, by w wieku powyżej 45 lat odnotować jego istotny wzrost ($p < 0,005$).

Ustalono, że ponad 2/3 badanych (67,0%) stwierdza, iż w sytuacji gdy realizowanie osobistych celów staje w sprzeczności z interesami bliskich im ludzi to przeważnie lub w połowie przypadków rezygnują. Co dwunasty badany (12,1%) deklaruje, że w takich sytuacjach konfliktowych zawsze rezygnuje z realizacji własnych celów. Natomiast pozostali respondenci (20,9%) stwierdza jednoznacznie, że w sytuacji sprzeczności interesów osobistych i bliskich osób realizuje swoje cele i rzadko lub nawet nigdy nie uwzględnia interesów innych osób.

Tabela 40. Brak konformizmu badanych nauczycieli

Poziom	Brak konformizmu	
	Liczba	Procent
Wynik niski (do 4 pkt)	5	1,4

Poziom	Brak konformizmu	
	Liczba	Procent
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	327	91,3
Wynik wysoki (12+ pkt)	26	7,3

W sytuacji pracy połowa badanych nauczyciele (54,2%) preferuje współpracę z ludźmi, którzy w taki sam sposób co oni podchodzą do zagadnień zawodowych. Częściej niż co trzeci respondent (37,2%) stwierdza, że on woli współpracować z takimi osobami co różnią się w pewnym stopniu w podejściu do zagadnień zawodowych. Jedynie nieliczni pedagodzy (8,6%) lubi współpracować z innymi, którzy w zupełnie inny sposób podchodzą do zagadnień niż oni. Około 2/3 badanych nauczycieli (65,6%) deklaruje, że ich kłopoty osobiste mają mały lub nawet wcale nie wpływają na stosunek do innych współpracowników. Z kolei blisko co czwarty respondent (23,2%) uważa, że osobiste jego problemy rzutują w stopniu jedynie przeciętnym na relacje w środowisku pracy. Natomiast co dziewiąty badany pedagog (11,2%) nie radzi sobie ze swoimi problemami i wyraźnie negatywnie one wpływają na jego relacje z innymi współpracownikami.

Koncentracja na zadaniu to ważny aspekt motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli (tabela 41). Jak wskazują uzyskane dane 2/3 respondentów (68,4%) w stopniu przeciętnym potrafi koncentrować się na wykonywanym zadaniu, dążąc do jego realizacji. W małym stopniu opanował tę umiejętność co szósty respondent (17,3%). Natomiast wyróżnia się w tym zakresie co siódmy badany pedagog (14,2%).

Jak ustalono wyższą zdolnością koncentracji na realizowanym zadaniu wyróżniają się nauczyciele w wieku 35-40 lat niż osoby, które osiągnęły wiek powyżej 50 lat ($p < 0,025$).

Analizując szczegółowe pytania zadane pedagogom, można stwierdzić, że ponad połowa respondentów preferuje (56,4%) w pracy najbliższych współpracowników którzy są przede wszystkim sympatyczni, choć o niezbyt dużej wiedzy i umiejętnościach zawodowych.

Tabela 41. Koncentracja na zadaniu badanych nauczycieli

Poziom	Koncentracja na zadaniu	
	Liczba	Procent
Wynik niski (do 4 pkt)	62	17,3
Wynik przeciętny (5-11 pkt)	245	68,4
Wynik wysoki (12+ pkt)	51	14,2

Z kolei częściej niż co czwarty badany nauczyciel (22,1%) gdyby miał możliwość wyboru, wolałby jako najbliższych współpracowników osoby o wysokich kompetencjach, chociaż mało sympatyczne. Wszystko jedno z kim będą współpracować w swoim środowisku szkolnym deklaruje zbliżony odsetek badanych (21,5%). Natomiast w przypadku współpracy z przełożonym preferencje są podobne. Badani nauczyciele (56,1%) stwierdzają bowiem, że gdyby mieli wybór woleliby współpracować z przełożonym kontaktowym i koleżeńskim. Co czwarty pedagog (24,9%) preferuje zaś pracę z przełożonym dużo wymagającym i sumiennym. Pozostałym respondentom (19,0%) jest wszystko jedno, z jakim przełożonym mieliby współpracować.

Warto jeszcze odnotować, iż 56,2% badanych deklaruje, że lepiej im się pracuje z kolegą lub koleżanką, którzy są nie zawsze zdyscyplinowani, ale bardzo dobrze wykonują zadania służbowe. Współpracę z osobami zdyscyplinowanymi, uprzejmymi ale przeciętnie wywiązującymi się z zadań służbowych preferuje blisko co trzeci badany (30,7%). Nie ma tu żadnych preferencji 13,1% badanych nauczycieli.

Reasumując, należy zwrócić uwagę, że przeprowadzona tu analiza pozwoliła określić nie tylko ogólną tendencję motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli ale także scharakteryzować poszczególne jej wskaźniki, uwzględniając zróżnicowanie społeczno-zawodowe badanych. W rezultacie okazało się, że pedagodzy charakteryzują się jedynie przeciętnym dążeniem do rywalizacji ze standardami doskonałości". Kluczową rolę pełni u nich dążenie do uznania społecznego, spostrzeganie wartości czasu, wiara we własne kompetencje i możliwości efektywnego działania a także zdolność do przewyższania porażek. Najmniej istotnym aspektem motywacji osiągnięć zawodowych jest gotowość odraczenie gratyfikacji, brak konformizmu czy też zdolność koncentracji na zadaniu.

4. Nadzieja na sukces badanych nauczycieli

Nadzieja na sukces jest oczekiwaniem przez jednostkę pozytywnych skutków podejmowanych przez nią działań. Oczekiwanie te opiera się na dwóch przekonaniach: że ma się silną wolę oraz wystarczające kompetencje oraz jest się w stanie podejmować i realizować działania bez większych przeszkód. Jest to także wiara we własne siły, wiedzę i umiejętności, aby podejmować wszelkie aktywności (Matczak, Sałata, 2010).

Nadzieja na sukces kształtować zatem będzie przekonanie badanych nauczycieli co do możliwości efektywnego działania w oparciu o posiadane kompetencje i osobiste doświadczenie oraz podnosić ich szanse odniesienia sukcesów w doskonaleniu zawodowym (Kwiatek, 2012).

Do diagnozy nadziei na sukces badanych nauczycieli wykorzystano Kwestionariusz Nadziei na Sukces (Łaguna, Trzebiński, Zięba, 2005), który składa się z dwunastu twierdzeń (w tym ośmiu diagnostycznych). Wynikiem jest suma punktów, stanowiąca wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Oprócz ogólnego wyniku, kwestionariusz umożliwia też pomiar dwóch komponentów nadziei. Są to: umiejętność znajdowania rozwiązań oraz siła woli. Ogólny wskaźnik nadziei na sukces po przekształceniu na jednostki wystandaryzowane podlega interpretacji stosownie do właściwości charakteryzujących skalę stenową. Wyniki w granicach 1-4 stena stanowią wyniki niskie, 5-6 stena wyniki przeciętne i 7-10 stena są to wyniki wysokie.

Uzyskane wyniki określające ogólny wskaźnik nadziei na sukces badanych nauczycieli na skali stenowej przedstawia tabela 42.

Tabela 42. Ogólny wskaźnik nadziei na sukces badanych nauczycieli

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odczylenie standardowe
Ogólny wskaźnik nadziei na sukces	358	6,1	6,0	2,23

Na podstawie uzyskanych danych, można stwierdzić, że ogólny wskaźnik nadziei na sukces badanych nauczycieli zawiera się w górnym pułapie wyników przeciętnych ($M=6,1$). Oznacza to, że badane osoby w stopniu umiarkowanym oczekują pozytywnych rezultatów własnej działalności dydaktyczno-wychowawczej. Mają bowiem świadomość określonych możliwości własnego działania ale i ograniczeń obiektywnych tkwiących w systemie edukacji szkolnej. Stąd pewna ostrożność w rozbudzaniu własnych nadziei na odniesienie sukcesu zawodowego.

Jak wynika z przeprowadzonych analiz statystycznych im wyższy stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli tym większa jest ich nadzieja na sukces ($p<0,002$).

Kolejne analizy (tabela 43) pozwalają stwierdzić, że 3/4 badanych nauczycieli (76,0%) to osoby, które w większym lub mniejszym stopniu mają nadzieję na sukces. Należy podkreślić, iż wśród pedagogów objętych badaniem czterech na dziesięciu głęboko wierzy w to, że odniesie sukces w swojej pracy zawodowej. Są to osoby pozytywnie nastawione do swojej pracy i z optymizmem patrzące w przyszłość. Umiarkowany optymizm w tym względzie cechuje co trzeciego respondenta (35,5%). Natomiast blisko co czwarty badany (24,0%) charakteryzuje się niskim przekonaniem dotyczącym wydarzeń w przyszłości i możliwości realizacji swych planów zawodowych.

Tabela 43. Poziom ogólnej nadziei na sukces badanych nauczycieli

Poziom	Wynik ogólny nadziei na sukces	
	Liczba	Procent
Wyniki niskie (1-4 sten)	86	24,0
Wyniki przeciętne (5-6 sten)	127	35,5
Wyniki wysokie (7-10 sten)	145	40,5

Uzyskane wyniki pozwalają także określić natężenie dwóch zmiennych opisujących nadzieję na sukces: umiejętności znajdowania rozwiązań i siłę woli. Dane tych zmiennych na skali stenowej przedstawione zostały w tabeli 44. Jak wynika z uzyskanych danych umiejętność znajdowania rozwiązań badanych nauczycieli sytuuje się w na pograniczu górnej strefy wyników przeciętnych i dolnej strefy wyników wysokich ($M=6,8$). Natomiast siła woli stanowiąca determinację do realizacji zadań zawodowych lokuje się w dolnej strefie wyników przeciętnych ($M=5,0$).

Tabela 44. Wskaźniki komponentów nadziei na sukces badanych nauczycieli

Zmienna	Statystyki opisowe			
	N ważnych	Średnia	Mediana	Odchylenie standardowe
Umiejętność znajdowania rozwiązań	358	6,8	7,0	2,24
Siła woli	358	5,0	5,0	2,04

Analizując umiejętność znajdowania rozwiązań przez badanych nauczycieli (tabela 45) należy stwierdzić, że częściej niż co druga osoba (55,6%) jest przekonana o silnych stronach własnej osobowości i posiadanych kompetencjach zawodowych pozwalających znajdować rozwiązania nawet w sytuacjach trudnych i skutecznie realizować podjęte działania. Częściej niż co drugi badany pedagog (27,1%) wyraża w tym

zakresie umiarkowane przekonania, o tym, że potrafi znaleźć skuteczne rozwiązania zwłaszcza w sytuacjach trudnych, złożonych wymagających dużego namysłu i umiejętności profesjonalnych. Raczej brak tych umiejętności dla pozostałych badanych nauczycieli (17,3%). Muszą oni często radzić się innych osób ze swojego środowiska szkolnego jak postąpić w danej sytuacji, jakie przyjąć konkretne rozwiązanie.

Ustalono, że stażem zawodowym ($p < 0,004$) i wzrostem stopnia awansu zawodowego badanych nauczycieli ($p < 0,001$) wzrasta ich umiejętność znajdowania nowych rozwiązań, przez co stają się bardziej kreatywni w porównaniu do innych pedagogów.

Tabela 45. Poziom umiejętności znajdowania rozwiązań przez badanych nauczycieli (dane w %)

Poziom	Umiejętność znajdowania rozwiązań	
	Liczba	Procent
Wyniki niskie (1-4 sten)	62	17,3
Wyniki przeciętne (5-6 sten)	97	27,1
Wyniki wysokie (7-10 sten)	199	55,6

Ze szczegółowej analizy wynika, że ponad $\frac{3}{4}$ badanych (77,1%) twierdzi, że potrafi rozważyć wiele sposobów wyjścia z kłopotliwej sytuacji i znaleźć adekwatne rozwiązanie. Jest bowiem wiele sposobów rozwiązania każdego problemu. Co szósty badany nauczyciel ze zmiennym szczęściem radzi sobie w takiej sytuacji, raz odnosi powodzenie, innym razem mimo wykazanej inwencji i pomysłowości doświadcza niepowodzenia. Nieliczne osoby (6,5%) przyznają się, że w sytuacji trudnej nie potrafią odnaleźć się i efektywnie działać, zmuszone są liczyć na wsparcie innych osób. Nie dostrzegają, że zawsze istnieje wiele sposobów rozwiązania danego problemu jednak wymaga to głębszej refleksji oraz wiedzy i umiejętności.

Znajdowanie rozwiązań wyraźnie związane jest z tym, na ile nauczycielom zależy aby dana sprawa miała pozytywny wynik. Ponad $\frac{3}{4}$ respondentów (76,8%) wskazuje, że potrafi rozważyć wiele możliwości i wariantów dochodzenia do porządnego stanu rzeczy, jeśli im tylko na tym bardzo zależy. Zmienne szczęście w tym zakresie towarzyszy co piątemu badanemu pedagogowi (18,9%). Raz osiąga powodzenia innym razem ponosi porażkę. Natomiast tylko nieliczni respondenci (4,3%) nie potrafią rozważyć wielu

możliwości dochodzenia do rzeczy, na których im najbardziej zależy. Okazują się bardzo mało skuteczni w swym działaniu.

Częściej niż co drugi badany pedagog (59,0%) stwierdza, że nawet jeśli inni dają za wygraną i rezygnują z rozwiązania danego problemu, bądź załatwienia danej sprawy, on wie, że jest w stanie znaleźć sposób na rozwiązanie problemu, czy pomyślnie załatwienie danej sprawy. Tym samym, można skonstatować, że nauczyciele ci wierzą we własne możliwości osiągnięcia zamierzonego celu i odniesienia sukcesu. Jak ustalono co trzeci badany pedagog (35,5%) działa w tym zakresie ze zmiennym szczęściem. Zależy to bowiem od stopnia trudności danego problemu lub charakteru sprawy wymagającej załatwienia. Natomiast pojedyncze osoby (5,5%) dają za wygraną, bo nie jest na ogół w stanie znaleźć sposobu na rozwiązanie problemu. Brak często kompetencji, doświadczenia lub chęci zmierzenia się z problemem. Najczęściej jednak problem ten przerasta możliwości tych osób.

Z kolei siła woli badanych nauczycieli (tabela 46) jest czynnikiem, który w znacznie mniejszym stopniu określa ogólny poziom nadziei na sukces niż umiejętność znajdowania rozwiązań. Co świadczy, że umiejętności pedagogów są znacznie wyższe, niż ich determinacja w dążeniu do rozwiązania danej sprawy i odniesienia sukcesu.

Tabela 46. Poziom siły woli badanych nauczycieli

Poziom	Siła woli badanych	
	Liczba	Procent
Wyniki niskie (1-4 sten)	154	43,0
Wyniki przeciętne (5-6 sten)	125	34,9
Wyniki wysokie (7-10 sten)	79	22,1

Jak ustalono czterech na dziesięciu badanych nauczycieli (43,0%) charakteryzuje się niskim poziomem siły woli a więc przekonaniem o własnej możliwości osiągnięcia rozwiązania określonych problemów czy osiągnięcia załatwienia istotnej sprawy. Co trzeci respondent (34,9%) wykazuje przeciętny poziom energii do działania aby osiągnąć dane cele. Jedyne częściej niż co piąty badany pedagog wyróżnia się silną determinacją w realizacji podjętych działań. Osoby te energicznie i z poświęceniem realizują zwoje zamierzenia, odnoszą sukcesy w tym działaniu a zdobyte doświadczenie stanowi istotny kapitał w podejmowaniu nowych, coraz trudniejszych zadań. Siła woli nabiera

szczególnego znaczenia w sytuacjach zwątpienia, nieprzewidzianych trudności i barier jakie pojawiają się, w sytuacji zmęczenia i znużenia pracą.

Z analiz statystycznych wynika, że wyższą siłę woli wykazują nauczyciele dyplomowani, niż pozostali pedagodzy($p < 0,001$).

Szczegółowa analiza danych wskazuje, że ponad 2/3 badanych nauczycieli (69,7%) twierdzi, iż energicznie zawsze lub prawie zawsze realizuje swoje plany i podjęte zadania. Podkreślają, że ich życie i dotychczasowe doświadczenie dobrze przygotowało do wyzwań przyszłości. Z kolei częściej niż co czwarty respondent (26,6%) postępuje tak, w zależności od sytuacji i towarzyszących jej okoliczności, wykazując się energią i dynamicznym działaniem. Jedynie pojedyncze osoby (3,7%) nie podejmuje energicznych działań, funkcjonuje raczej powoli i z dużym namysłem. Uważają bowiem, że ich życie i doświadczenie jest zbyt małe aby podejmować zbyt ryzykowne działania bez większego zastanowienia.

Okazuje się, że co drugi badany pedagog (49,8%) twierdzi, że w mniejszym lub większym stopniu odnosi spore sukcesy w życiu. Sukcesy te dotyczą zarówno życia rodzinnego, jak i zawodowego. Natomiast czterech na dziesięciu badanych nauczycieli (42,2%) w umiarkowanym stopniu jest zadowolonych ze swoich dotychczasowych sukcesów. Raz bowiem odnotowali powodzenie w realizacji swoich planów, innym razem doznali porażki. Tylko co dwunasty respondent (8,0%) odczuwa duży dyskomfort ponieważ nie może uznać, iż to co osiąga w życiu prywatnym czy zawodowym można nazwać sukcesem. Jest to raczej proza codziennego życia.

Należy zauważyć, iż 2/3 badanych nauczycieli (68,2%) deklaruje, że osiąga cele, które sobie stawia w życiu prywatnym lub pracy zawodowej dzięki uporowi i konsekwencji w działaniu oraz ponoszonemu wysiłkowi. Nie wszystkie jednak można określić jako sukcesy, które cieszą i motywują do dalszej pracy. Z kolei częściej niż co czwarty respondent (27,9%) z różnym skutkiem realizuje swoje cele życiowe i zawodowe. Stąd i ich oceny ambiwalentne tej kwestii. Jedynie pojedynczy nauczyciele (3,9%) stwierdzają, że raczej nie udaje im się osiągać zakładanych celów. Albo są zbyt ambitne albo mało realne lub też towarzyszy im splot niekorzystnych okoliczności.

Podsumowując prowadzone analizy należy skonstatować, że badani nauczyciele charakteryzują się dość znaczącą nadzieją na sukces, lokującą się między poziomem przeciętnym a wysokim. Stanowi więc istotne ich przekonanie, że w przyszłości są w

stanie osiągać zamierzone cele i skutecznie realizować podjęte zadania. Pedagodzy wykazują się większą umiejętnością znajdowania rozwiązań w toku realizowanych różnych działań, niż siłą woli oznaczającą energię i zdeterminowane dążenie do realizacji obranego celu. Umiejętności stanowią istotny składnik ich kompetencji zawodowych i doświadczenia dydaktyczno-wychowawczego. Natomiast siła woli jest elementem „siły ich ducha”, wiary w powodzenie, przekonaniem, że warto działać w danej sytuacji zawodowej i są realne możliwości zrealizowania obranych celów.

Rozdział VIII.

Zależności między postawami wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich podmiotowymi korelatami – weryfikacja hipotez roboczych

Po dokonaniu diagnozy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli (zmiennej zależnej) oraz wybranych podmiotowych korelatów obejmujących: samoocenę, otwartość na nowe doświadczenie, motywację osiągnąć zawodowych i nadzieję na sukces (zmiennie niezależne) kolejnym krokiem procedury badawczej jest zweryfikowanie zależności między tymi zmiennymi. Tym samym rozwiązany zostanie główny problem badawczy i zweryfikowana ogólna hipoteza robocza a także znajdują tu rozwiązanie problemy szczegółowe dotyczące zależności między badanymi zmiennymi i zweryfikowane odpowiadające im szczegółowe założenia hipotetyczne. Do porównania trzech typów postaw wykorzystano test nieparametryczny Kruskala-Wallisa. Do zweryfikowania zależności między badanymi zmiennymi stosowano także test r-Permana i R-Spermeana. Przyjęto w analizach poziom istotności $p < 0,05$.

1. Postawy wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich samoocena

Rozwiązując pierwszy szczegółowy problem badawczy dotyczący zależności między postawami wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich samooceną i weryfikując odpowiadającą mu szczegółową hipotezę roboczą dokonano korelacji między wyróżnionymi typami postaw i poziomem samooceny. W pierwszej kolejności określono różnice w samoocenie pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli, by następnie skorelować typy analizowanych postaw z poziomem samoceny respondentów. Analiza statystyczna wykazała, że samoocena w sposób istotny różnicuje wyróżnione trzy typy postaw badanych nauczycieli ($p < 0,000$) (tabela 47).

Tabela 47. Różnice w samoocenie pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli

Analizowana zmienna	Postawy zaangażowane			Postawy bierne			Postawy przeciętne			H	p	Różnice między postawami	
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
Samooocena	7,07	7,0	2,57	6,04	6,0	2,32	6,83	7,0	2,11	17,554	0,000	I>II	III>II

M – średnia; Me – mediana; SD - odchylenie standardowe; H – test Kruskala-Wallisa; p - poziom istotności

W zakresie samooceny badanych nauczycieli występują zależności istotne statystycznie pomiędzy ich typami postaw wobec doskonalenia zawodowego a samooceną. Najwyższe wyniki w zakresie samooceny uzyskali pedagodzy przejawiający postawy zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego (M=7,07) w porównaniu do osób wykazujących postawy bierne (M=6,04). Tak więc nauczyciele charakteryzujący się wysokim poczuciem własnej wartości w różnych aspektach funkcjonowania zawodowego, przekonane o posiadaniu wysokich kompetencji merytorycznych, dydaktycznych i wychowawczych wykazują dużą aktywność w dalszym doskonaleniu profesjonalizmu, niż osoby o niskim przekonaniu co do potrzeby permanentnego, całożyciowego uczenia się, wzbogacania swojej wiedzy i umiejętności. Od osób tych wyższą samoocenę przejawiają także nauczyciele wykazujący postawy przeciętne wobec doskonalenia zawodowego, nie mając wygórowanych oczekiwań co do potrzeby i możliwości dalszej edukacji profesjonalnej (M= 6,83).

Tabela 48. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom samooceny

Poziom samooceny	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	24	19,51	30	23,81	15	13,76
Wyniki przeciętne	16	13,01	41	32,54	18	16,52
Wyniki wysokie	83	67,48	55	43,65	76	69,72
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=24,380$, $df=4$, $p<0,000$

Okazuje się, że największy odsetek badanych nauczycieli o postawach zaangażowania w proces doskonalenia własnych kompetencji profesjonalnych (67,48%) cechuje się wysokimi wynikami w zakresie samooceny, stanowiącej postawę wobec samego siebie. Co oznacza wiarę we własne siły i możliwości efektywnego działania oraz podejmowania wciąż nowych wyzwań. Wyniki niskie w zakresie samooceny uzyskał co

piąty respondent zaliczony do grupy pedagogów zaangażowanych w proces doskonalenia zawodowego. Natomiast przeciętny poziom samooceny charakteryzuje pozostałych respondentów (13,01%).

Nauczyciele o postawach przeciętnych, wykazujący umiarkowane zainteresowanie i zaangażowanie w proces doskonalenia pedagogicznego warsztatu pracy w zdecydowanej większości cechują się wysokim poczuciem własnej wartości, wierząc w siebie i własne możliwości efektywnej pracy dydaktyczno-wychowawczej (69,72%). Wyniki przeciętne w zakresie samooceny uzyskał co szósty respondent (16,51%) a wyniki niskie częściej niż co siódmy badany pedagog (13,76).

W przypadku nauczycieli wykazujących postawy bierne wobec doskonalenia zawodowego wysoki poziom samooceny prezentuje częściej niż czterech na dziesięciu badanych (43,65%). Wierzą oni w siebie i własne kompetencje, uważając że są one w pełni wystarczające i nie wymagają w zasadzie dalszego ich wzbogacania. Co trzeci pedagog zaliczony do tego typu postawy (32,54%) wykazuje umiarkowane poczucie własnej wartości. „Należy zwrócić uwagę iż wśród badanych nauczycieli w tej grupie jest największy odsetek osób(23,81%), które uzyskały wyniki niskie, co świadczy, iż nie wierzą w swoje możliwości, są na ogół ciągle niezadowoleni z siebie i rezultatów własnej pracy, mają poczucie bezradności i sądzą, że nie dorównują innym nauczycielom w swoim środowisku. Mimo to jako zło konieczne traktują uczestnictwo w kursach i różnych szkoleniach.

Reasumując należy stwierdzić, że przeprowadzone analizy pozwoliły w pełni rozwiązać pierwszy szczegółowy problem badawczy dotyczący zależności między typami postaw badanych pedagogów wobec doskonalenia zawodowego a ich samooceną. Tym samym pozytywnie została zweryfikowana hipoteza robocza H 1 zakładająca istotną zależność statystyczną między tymi zmiennymi.

2. Postawy wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich otwartość na doświadczenia

Następne analizy służyć będą rozwiązaniu drugiego szczegółowego problemu badawczego dotyczącego zależności między typami postaw wobec doskonalenia

zawodowego badanych nauczycieli a ich otwartością na doświadczenia, a tym samym przejawianą ciekawością poznawczą, nieustannym dążeniem do wiedzy, posiadaniem licznych zainteresowań. Przyjęto tu hipotezę roboczą H2 zakładającą istotne zależności między tymi zmiennymi.

Uzyskane wyniki dotyczące różnic w otwartości na doświadczenia pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia badanych nauczycieli zawarto w tabeli 49. Okazało się, że występuje istotna statystycznie zależność między tymi zmiennymi ($p < 0,000$).

Uzyskane dane z przeprowadzonych analiz wykazują, że największy pozytywny wynik średniej ($M = 6,46$) w zakresie otwartości na doświadczenia uzyskali nauczyciele przejawiający postawy zaangażowania w proces doskonalenia własnej wiedzy i umiejętności profesjonalnych, czyli osoby otwarte na nowe idee i niekonwencjonalne wartości. Różni się ono otwartością na doświadczenia w sposób istotny statystycznie od pedagogów charakteryzujących się bierną postawą wobec doskonalenia zawodowego ($M = 5,40$). Natomiast różnice w otwartości na doświadczenia między postawami zaangażowania a postawami przeciętnymi ($M = 6,07$) nie są istotne statystycznie.

Tabela 49. Różnice w otwartości na doświadczenia pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli

Analizowana zmienna	Postawy zaangażowane			Postawy bierne			Postawy przeciętne			H	P	Różnice między postawami	
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
Otwartość na doświadczenia	6,46	6,0	2,14	5,40	6,0	2,03	6,07	6,0	1,80	17,554	0,000	I>II	III>II

M – średnia; Me – mediana; SD - odchylenie standardowe; H – test Kruskala-Wallisa; p - poziom istotności

Kolejne dane świadczą, że typu postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli w sposób istotny statystycznie korelują z ich poziom otwartości na doświadczenia ($p < 0,008$) (tabela 50).

Tabela 50. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom otwartości na doświadczenia

Poziom otwartości na doświadczenia	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	21	17,07	40	31,75	18	16,51
Wyniki przeciętne	43	34,96	47	37,30	47	43,12
Wyniki wysokie	59	47,97	39	30,95	44	40,37
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=13,878$, $df=4$, $p<0,008$

Nauczyciele zaangażowani w proces doskonalenia zawodowego, zainteresowani własnym rozwojem i chętnie uczestniczący w różnych formach kursów i szkoleń osiągnęli relatywnie wysokie wyniki na skali otwartości na doświadczenia (47,97%). Tym samym wykazują swoją ciekawość poznawczą, chęć uczenia się rzeczy nowych, potwierdzają bogactwo życia wewnętrznego. Cenią sobie niekonwencjonalne wartości i nowatorskie rozwiązania. Co trzeci respondent (34,96%) wykazujący przeciętne postawy wobec doskonalenia profesjonalnego nauczycieli przejawia także przeciętne otwarcie na nowe doświadczenia, jest raczej ostrożny na nowatorskie działania. Natomiast co szósty badany pedagog (17,07%) przejawiający pozytywny stosunek do wzbogacania wiedzy i umiejętności w funkcjonującym systemie doskonalenia zawodowego charakteryzuje się niskim poziomem otwartości na doświadczenia. Jest więc konwencjonalny w zachowaniu, prezentuje konserwatywne poglądy, cenią sobie to co im znane nad to co nowe, dostrzegając tu różne zagrożenia.

Z kolei czterech na dziesięciu badanych nauczycieli (40,37%) charakteryzujący się przeciętnymi postawami, świadczącymi o umiarkowanym zaangażowaniu w proces doskonalenia zawodowego wyróżnia się wysokim poziomem otwartości na to co nowe i niekonwencjonalne, co pozwala funkcjonować bardziej racjonalnie i efektywnie, zgodnie z nowatorskimi osiągnięciami pedagogiki. Zbliżony odsetek nauczycieli (43,12%) reprezentujący ten typ postawy wobec doskonalenia zawodowego osiąga wyniki przeciętne na skali określającej poziom otwartości na doświadczenia. Pozostali pedagodzy (16,51%) są mało otwarci na nowe doświadczenia, prezentują poglądy zachowawcze, są mniej tolerancyjni na różne nowości, raczej opowiadają się za tym co im znane i sprawdzone. Zachowują się więc konwencjonalnie.

W przypadku nauczycieli zaliczonych to trzeciego typu postaw charakteryzujących się brakiem zaangażowania częściej niż co trzeci respondent (37,30%) charakteryzuje się przeciętnymi wynikami w zakresie poziomu otwartości na doświadczenia. Natomiast wyniki niskie i wysoki otwartości nauczycieli zaliczonych do tej grupy kształtują się na zbliżonym poziomie (odpowiednio uzyskano następujące dane: 31,75% wyników niskich i 30,95% wyników wysokich).

W podsumowaniu należy stwierdzić, że przeprowadzone analizy stały się podstawą rozwiązania kolejnego problemu badawczego i confirmacji hipotezy roboczej H 2 zakładającej istotną zależność między wyróżnionymi typami postaw wobec doskonalenia

zawodowego badanych nauczycieli a ich otwartością na doświadczenia. Należy podkreślić, iż zdecydowana większość nauczycieli spośród wszystkich typów analizowanych postaw charakteryzuje się wysokim lub co najmniej przeciętnym poziomem otwartości na to co nowe i niekonwencjonalne, zachowując bogactwo życia wewnętrznego i zainteresowanie nowymi ideałami.

3. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli a ich motywacja osiągnięć zawodowych

Motywacja osiągnięć zawodowych stanowi ważny aspekt rozwoju zawodowego. Dlatego też określenie jej roli w kształtowaniu postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli jest przedmiotem niniejszych analiz. Dokonane w tej części pracy analizy obejmują więc korelację typów postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli z motywacją osiągnięć zawodowych. Stanowi to rozwiązanie trzeciego szczegółowego problemu badawczego i weryfikację odpowiadającej mu hipotezy roboczej H 3. Różnice w ogólnym wskaźniku motywacji osiągnięć zawodowych pomiędzy porównywalnymi typami analizowanych postaw nauczycieli przedstawiono w tabeli 51.

Tabela 51. Różnice w ogólnym wskaźniku motywacji osiągnięć zawodowych pomiędzy porównywalnymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli

Analizowana zmienna	Postawy zaangażowane			Postawy bierne			Postawy przeciętne			H	p	Różnice między postawami		
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD			I>II	I>III	III>II
Ogólny wskaźnik motywacji osiągnięć	98,52	98,00	10,24	91,62	91,0	9,33	95,40	95,0	9,54	26,258	0,000	I>II	I>III	III>II

M – średnia; Me – mediana; SD - odchylenie standardowe; H – test Kruskala-Wallisa; p - poziom istotności

Okazuje się, że analizowane różnice w ogólnym wskaźniku motywacji osiągnięć zawodowych pomiędzy porównywalnymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli mają charakter istotny statystycznie ($p < 0,000$). W sposób znaczący ogólny wskaźnik motywacji w grupie pedagogów charakteryzujących się postawami zaangażowanymi wykazuje większe natężenie ($M=98,52$), niż wśród pedagogów przejawiających postawy bierne ($M=91,62$) czy też postawy przeciętne

($M=95,40$). Ponadto występuje istotna różnica między nauczycielami zaliczonymi do grupy osób o przeciętnych postawach i postawach biernych. Pedagodzy przejawiający postawy przeciętne charakteryzują się większym natężeniem ogólnego wskaźnika motywacji osiągnięć zawodowych niż ich koleżanki i koledzy wykazujący postawy bierne wobec doskonalenia zawodowego.

Jak wykazały uzyskane dane statystyczne we wszystkich analizowanych typach postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli dominuje przeciętne natężenie ogólnej motywacji osiągnięć zawodowych. Zależności te są istotne statystycznie ($p<0,000$) (tabela 52).

Tabela 52. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom ogólnego wskaźnika motywacji osiągnięć zawodowych

Poziom ogólnego wskaźnika motywacji osiągnięć	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Wyniki przeciętne	110	89,43	125	99,21	106	97,25
Wyniki wysokie	13	10,57	1	0,79	3	2,75
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$$x^2=14,530, df=2, p<0,000$$

I tak nauczyciele prezentujący postawy bierne niemal powszechnie charakteryzują się przeciętnymi wynikami w tym zakresie (99,21%, podobnie jak osoby charakteryzujące się postawami przeciętnymi (97,25%). Natomiast nauczyciele z grupy wyróżniającej się zaangażowanymi postawami w proces doskonalenia własnych kompetencji profesjonalnych oprócz znaczącego odsetka wyników przeciętnych (89,43%), odnotowały także się pewien odsetek badanych wyników wysokich jeśli chodzi o natężenie poziomu motywacji osiągnięć zawodowych (10,57%). W przypadku postaw przeciętnych lub biernych wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli stwierdzono śladowe występowanie w tych grupach wysokiego natężenia ogólnego wskaźnika motywacji osiągnięć zawodowych (odpowiednio: 2,75% i 0,79%). Należy stwierdzić, iż żaden z pedagogów reprezentujący poszczególne typy postaw nie uzyskał wyników niskich w zakresie „rywalizacji ze standardami doskonałości”.

Kolejne analizy uwzględniają wskaźniki motywacji jako zmienne różnicujące poszczególne typy badanych postaw nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego. Uzyskane dane zawiera tabela 53.

Tabela 53. Różnice we wskaźnikach motywacji osiągnięć zawodowych pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli

Analizowana zmienna	Postawy zaangażowane			Postawy bierne			Postawy przeciętne			H	P	Różnice między postawami	
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD				
Poziom aspiracji	9,58	9,0	2,01	8,98	9,0	1,77	9,08	9,0	1,64	5,017	0,081	Brak	
Wytrwałość w działaniu	10,73	10,0	3,19	8,65	8,0	3,40	9,19	8,0	3,33	17,336	0,000	I>II	I>III
Efekt Zeigarnik	10,48	10,0	1,71	9,66	10,0	1,78	10,28	10,0	1,58	12,943	0,002	I>II	III>II
Planowanie przyszłości	10,41	10,0	1,98	9,62	10,0	2,11	9,91	10,0	2,11	8,961	0,011	I>II	
Akceptacja odrzucania gratyfikacji	8,86	9,0	3,25	8,75	9,0	3,28	8,81	9,0	2,81	0,045	0,978	Brak	
Spostrzeżenie wartości czasu	10,23	10,0	1,72	10,17	10,0	1,55	10,24	10,0	1,33	0,171	0,918	Brak	
Samozaufanie	10,44	10,0	1,77	9,90	10,0	1,88	10,20	10,0	1,52	4,541	0,103	Brak	
Koncentracja na zadaniu	8,30	7,0	3,68	7,70	7,0	3,06	8,68	9,0	3,75	4,580	0,101	Brak	
Brak konformizmu	9,09	9,0	2,31	8,39	8,0	1,96	8,22	8,0	1,61	12,202	0,002	I>II	I>III
Dążenie do uznania społecznego	10,77	11,0	1,78	9,79	10,0	1,91	10,79	11,0	1,86	22,642	0,000	I>II	III>II

M – średnia; Me – mediana; SD - odchylenie standardowe; H – test Kruskala-Wallisa; p - poziom istotności

Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że w sposób istotny różnicują badane typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli następujące wskaźniki motywacji osiągnięć zawodowych: wytrwałość w działaniu ($p < 0,000$), efekt Zeigarnik (dążenie do przewyższania porażek) ($p < 0,002$), planowanie przyszłości ($p < 0,011$), brak konformizmu ($p < 0,002$) i dążenie do uznania społecznego ($p < 0,000$).

Wytrwałość w działaniu jako wskaźnik interesującej nas motywacji osiągnięć zawodowych badanych pedagogów z większym natężeniem występuje w grupie respondentów przejawiających postawy zaangażowane wobec doskonalenia własnej wiedzy i umiejętności profesjonalnych ($M=10,37$), niż wśród pedagogów charakteryzujących się postawami biernymi i zwykłą niechęcią do aktywnego udziału w organizowanych kursach i szkoleniach doskonalących kompetencje zawodowe nauczycieli ($M=8,65$). Również większe natężenie wartości tej zmiennej należy odnotować wśród pedagogów prezentujących postawy przeciętne, niż wśród respondentów o postawach biernych wobec doskonalenia zawodowego.

Jak ustalono efekt Zeigarnik będący dążeniem do przewyższania porażek z większym natężeniem występuje w grupie nauczycieli wykazujących postawy

zaangażowania w doskonalenie swojego profesjonalizmu zawodowego ($M=10,48$), niż wśród osób biernych, wykazujących brak zainteresowania doskonaleniem zawodowy ($M=9,66$). Ponadto nauczyciele, którzy prezentują postawy przeciętnie zaangażowane w proces doskonalenia zawodowego ($M=10,28$) bardziej są zmotywowane w dążeniu do „rywalizacji ze standardami doskonałości”, niż osoby obojętne lub niechętne do rozwijania własnej wiedzy i umiejętności profesjonalnych ($M=9,66$).

Kolejny wskaźnik motywacji osiągnięć zawodowych określający planowanie przyszłości z uwzględnieniem perspektyw czasowych, powodujący niepokój, że nie dość intensywnie wykorzystuje się czas na sprawy osobiste z wyraźnie większym natężeniem występuje wśród nauczycieli, którzy wykazują postawy zaangażowania w doskonalenie swojej wiedzy i umiejętności zawodowych, dążą do profesjonalizmu i mistrzostwa pedagogicznego ($M=10,41$), niż w grupie osób wykazujących postawy bierne i ogólnie brak zainteresowania doskonaleniem zawodowym ($M=9,62$).

Okazuje się również, że brak konformizmu będący analizowanym wskaźnikiem motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli charakteryzuje się zdecydowanie wyższym natężeniem w grupie pedagogów przejawiających postawy zaangażowane wobec doskonalenia profesjonalnego ($M=9,09$), niż wśród osób o postawach biernych, nie zainteresowanych doskonaleniem własnego warsztatu pracy pedagogicznej ($M=8,39$), jak i wśród osób jedynie przeciętnie zainteresowanych i zaangażowanych w doskonalenie zawodowe ($M=8,22$).

Ustalono także, że dążenie uznania społecznego jako wskaźnik motywacji osiągnięć zawodowych z największym natężeniem występuje w grupie nauczycieli prezentujących postawy zaangażowania w procesie doskonalenia zawodowego ($M=10,77$), niż w grupie osób o postawach przeciętnych, niezbyt zainteresowanych własnym dynamicznym rozwojem zawodowym. Ustalono ponadto, iż dążenie do uznania społecznego w większym stopniu przejawiają nauczyciele w stopniu przeciętnym aktywne we wzbogacaniu własnej wiedzy i umiejętności pedagogicznych przydatnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej ($M= 11,0\%$), niż osoby o postawach biernych, niezaangażowanych w proces doskonalenia zawodowego ($M=9,79$).

Wyniki analiz statystycznych wykazały, że wyróżnionych na podstawie analizy skupień typów postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli nie różnicują następujące wskaźniki motywacji osiągnięć zawodowych: poziom aspiracji

($p > 0,081$), akceptacja odraczania gratyfikacji ($p > 0,977$), spostrzeganie wartości czasu ($p > 0,918$), samozaufanie ($p > 0,103$) i koncentracja na zadaniu ($p > 0,101$).

Kolejnym etapem postępowania badawczego będzie analiza zależności między typami interesujących nas typów postaw badanych pedagogów a poziomem poszczególnych wskaźników motywacji osiągnięć. W pierwszej kolejności przedstawione zostaną wyniki w których stwierdzono istotne zależności między badanymi zmiennymi.

Korelując typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli z ich poziomem wytrwałości stwierdzono między tymi zmiennymi istotną zależność statystyczną na poziomie $p < 0,002$ (tabela 54).

Tabela 54. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom wytrwałości w działaniu

Poziom wytrwałości w działaniu	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	0	0,00	10	7,94	2	1,83
Wyniki przeciętne	77	66,60	87	69,04	73	66,98
Wyniki wysokie	46	37,40	29	23,02	34	31,19
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2 = 17,434$, $df = 4$, $p < 0,002$

W grupie nauczycieli przejawiających postawy zaangażowane wobec doskonalenia własnego profesjonalizmu aż 2/3 respondentów (66,60%) uzyskały wyniki przeciętne na skali określającej poziom ich wytrwałości w działaniu. Wysoki wyniki odnotował co trzeci badany pedagog (37,40%). Nie było żadnych niskich wyników w tej grupie.

Wśród nauczycieli zaliczonych do grupy osób charakteryzujących się przeciętnymi postawami wobec doskonalenia zawodowego również 2/3 respondentów (66,98%) w stopniu przeciętnym wykazuje wytrwałość w działaniu w realizacji obranego celu. Bez mała co trzeci badany pedagog (31,19%) wykazuje wysoką determinację w podjętym działaniu, a jedynie 2 osoby (1,83%) szybko rezygnują z realizacji obranego celu gdy pojawią się nieprzewidziane trudności.

Badani nauczyciele wykazujący bierną postawę wobec doskonalenia profesjonalnego są najczęściej przeciętnie wytrwali w działaniu (69,04%). Jedynie blisko co czwarty wykazuje determinizm w realizacji obranego celu (23,02%). Natomiast niski poziom wytrwałości w działaniu charakteryzuje co czternastego respondenta (7,94%).

Z przeprowadzonych analiz wynika, że typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli są istotnie skorelowane z ich poziomem samozaufania ($p < 0,040$) (tabela 55).

Tabela 55. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom samozaufania

Poziom samozaufania	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Wyniki przeciętne	90	73,17	105	83,33	93	85,32
Wyniki wysokie	33	26,83	21	16,67	16	14,68
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=6,454$, $df=2$, $p < 0,040$

Wśród nauczycieli o postawach nacechowanych zaangażowaniem w doskonalenie własnego warsztatu pracy pedagogicznej i dążących do rozwoju własnej osobowości aż ¾ respondentów (73,17%) w stopniu przeciętnym charakteryzuje się samozaufaniem, wierząc we własne siły i możliwości efektywnego działania. W pełni o swoich możliwościach sprostania nawet najtrudniejszym zadaniom jest częściej niż co czwarty badany pedagog (26,83%). Nie ma ani jednej osoby, która nie wierzyłaby w siebie.

W grupie respondentów wykazujących postawy przeciętne wobec doskonalenia zawodowego dość powszechnie występuje przeciętne samozaufanie (85,32%). Co siódmy respondent (14,68%) wyróżnia się pewnością siebie i wiarą we własne możliwości działania i sprostania stawianym przed nim zadaniom. W tej grupie również nie ma osób, które nie miałyby do siebie zaufania.

Natomiast pedagodzy zaliczeni do osób biernych wobec doskonalenia profesjonalnego i troski o własny rozwój uzyskali zbliżone wyniki. Okazało się bowiem, że 83,33% badanych w stopniu przeciętnym ufa sobie i swoim możliwościom sprostania codziennym wyzwaniom stawianym w pracy. Pozostali respondenci (16,67%) to osoby w pełni wierzące w siebie i swoje możliwości efektywnego działania. Jest to więc ukryty ich potencjał i nie wykorzystany w procesie doskonalenia zawodowego. Podkreślić należy, że w tej grupie także brak jest osób o niskim poziomie samozaufania.

Kolejnych analizach ujawniono istotną zależność statystyczną między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziomem braku konformizmu ($p < 0,008$) (tabela 56).

Tabela 56. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom braku konformizmu

Poziom braku konformizmu	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	3	2,44	2	1,59	0	0,00
Wyniki przeciętne	104	84,55	116	92,06	107	98,17
Wyniki wysokie	16	13,01	8	6,35	2	1,83
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$$x^2=13,853, df=4, p<0,008$$

Dość powszechnie nauczyciele prezentujący swą aktywną postawę wobec doskonalenia zawodowego, dążący do własnego rozwoju kompetencyjnego (84,55%) w stopniu przeciętnym wykazują brak konformizmu. Z kolei zadeklarowanymi nonkonformistami jest co siódmy respondent (13,01%). Tylko trzy osoby (2,44%) deklarują konformizm.

Natomiast niemal powszechnie nauczyciele prezentujący postawy przeciętne (98,17%), jak i przejawiające postawy bierne (92,06%) charakteryzują się przeciętnym poziomem braku konformizmu. Tylko pojedyncze osoby stwierdziły, że są nonkonformistami (odpowiednio: 1,83% i 6,35%). W obu grupach nie stwierdzono osób, które w małym stopniu cechuje brak konformizmu.

Ustalono także, że występują istotne statystycznie zależności między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziomem dążenia do uznania społecznego ($p<0,002$)(tabela 57).

Tabela 57. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom dążenia do uznania społecznego

Poziom dążenia do uznania społecznego	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Wyniki przeciętne	77	62,60	101	80,16	67	61,47
Wyniki wysokie	46	37,40	25	19,84	42	38,53
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$$x^2=12,404, df=2, p<0,002$$

Jak wynika z uzyskanych danych 2/3 badanych nauczycieli (62,60%) mających pozytywny stosunek do doskonalenia zawodowego prezentują przeciętny poziom dążenia do uznania społecznego. Prawie czterech na dziesięciu respondentów (37,40%) w wysokim stopniu dąży do uzyskania poważania w środowisku społecznym. Są to osoby mające poczucie własnej wartości i przekonane o znaczeniu wykonywanej przez nich pracy dla

dobra wspólnego. Nie było żadnej osoby, która nie dąży do uznania społecznego i uzyskania należnego szacunku.

W grupie pedagogów przejawiających postawy przeciętne wobec potrzeby doskonalenia własnego warsztatu pedagogicznego i rozwoju osobowości zawodowej zbliżony odsetek osób w stopniu przeciętnym (61,47%) pragnie uzyskać szacunek społeczny i artykułuje w tym zakresie swoje oczekiwania. Również blisko czterech na dziesięciu badanych (38,53%) wykazuje w tym zakresie duże potrzeby do których usilnie dąży. Nie było osób, które w małym stopniu są zainteresowane uzyskaniem należnego im poważania społecznego.

Z kolei nauczyciele na co dzień mało zainteresowani i bierni w doskonaleniu swojej wiedzy i umiejętności dość powszechnie (80,16%) w stopniu przeciętnym dążą do uzyskania uznania społecznego. Co piąty respondent (19,84%) pomimo, że sam nie przejawia dążenia do własnego rozwoju zawodowego ma wysokie oczekiwania związane z uzyskaniem szacunku i uznania społecznego. W tej grupie nie ma także osób o niskim poziomie dążenia do uzyskania respektu w społeczeństwie.

Po określeniu istotnych statystycznie związków między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a poziomami: wytrwałości w działaniu, samozaufania, brakiem konformizmu i dążenia do uznania społecznego, następnym etapem jest przedstawienie tych danych, w których korelowano typy postaw i pozostałe wskaźniki motywacji osiągnąć ale nie stwierdzono występowania między nimi istotnych statystycznie zależności. Tak więc, brak jest istotnego związku między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziomem aspiracji (tabela 58).

Tabela 58. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom aspiracji

Poziom aspiracji	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	0	0,00	0	0,00	1	0,92
Wyniki przeciętne	106	86,18	118	93,65	99	90,82
Wyniki wysokie	17	13,82	8	6,35	9	8,26
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=6,589$, $df=4$, $p>0,159$

Przeprowadzone analizy statystyczne nie wykazały istotnej zależności między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli a ich poziomem dążenia do przewyższania porażek (efektu Zeigarnik) (tabela 59).

Tabela 59. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom dążenia do przewyższania porażek (efektu Zeigarnik)

Poziom dążenia do przewyższania porażek	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Wyniki przeciętne	91	73,98	105	83,33	84	77,06
Wyniki wysokie	32	26,02	21	16,67	25	22,94
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$$x^2=3,314, df=2, p>0,191$$

Na postawie analiz statystycznych ustalono brak związku między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziomem planowania przyszłości (tabela 60).

Tabela 60. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom planowania przyszłości

Poziom planowania przyszłości	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	0	0,00	0	0,00	1	0,92
Wyniki przeciętne	90	73,17	104	82,54	87	79,81
Wyniki wysokie	33	26,83	22	17,46	21	19,27
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$$x^2=5,873, df=4, p>0,209$$

Kolejne analizy statystyczne wykazały, że nie wstępuje istotna zależność między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziomem akceptacji odraczania gratyfikacji (tabela 61).

Tabela 61. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom akceptacji odraczania gratyfikacji

Poziom akceptacji odraczania gratyfikacji	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	12	9,76	15	11,90	5	4,59
Wyniki przeciętne	80	65,04	80	63,48	84	77,06

Wyniki wysokie	31	25,20	31	24,60	20	18,35
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=6,918$, $df=4$, $p>0,140$

W wyniku zastosowanego testu statystycznego stwierdzono, że typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nie korelują z poziomem spostrzegania wartości czasu (tabela 62).

Tabela 62. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom spostrzegania wartości czasu

Poziom spostrzegania wartości czasu	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	0	0,00	0	0,00	0	0,00
Wyniki przeciętne	99	80,49	100	79,37	90	82,57
Wyniki wysokie	24	19,51	26	20,63	19	17,43
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=0,392$, $df=2$, $p>0,822$

Ostatnim elementem prowadzonych badań było zweryfikowanie zależności między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziomem koncentracji na zadaniu (tabela 63).

Tabela 63. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom koncentracji na zadaniu

Poziom koncentracji na zadaniu	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	22	17,89	20	15,87	20	18,35
Wyniki przeciętne	81	65,85	95	75,40	69	63,30
Wyniki wysokie	20	16,26	11	8,73	20	18,35
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=6,002$, $df=4$, $p>0,199$

W podsumowaniu prowadzonych analiz można skonstatować, że rozwiązany został kolejny problem badawczy dotyczący zależności między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a motywacją osiągnąć zawodowych. Wykazano istotny związek statystyczny między badanymi typami postaw a ogólnym wskaźnikiem motywacji osiągnąć badanych osób oraz czterema wskaźnikami tej zmiennej: poziomem wytrwałości w działaniu, poziomem samozaufania, poziomem braku

konformizmu i dążenia do uznania społecznego. Wyniki te upoważniają do stwierdzenia, że przyjęta hipoteza roboczą H 3 została pozytywnie zweryfikowana.

4. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich nadzieja na sukces

Nadzieja na sukces stanowi ostatni czynnik rozpatrywany jako zmienna niezależna w odniesieniu do analizowanych typów postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli. Ten etap postępowania pozwala rozwiązać problem badawczy dotyczący zależności między wyróżnionymi typami postaw a nadzieją na sukces oraz weryfikację szczegółowej hipotezy roboczej H 4 zakładającej istotny statystycznie związek między tymi zmiennymi. Jako pierwsze dane empiryczne analizowane będą różnice w nadziei na sukces pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli (tabela 64) a następnie korelacje między typami tych postaw a poziomem nadziei na sukces (tabela 65).

Tabela 64. Różnice w nadziei na sukces pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli

Analizowana zmienna	Postawy zaangażowane			Postawy bierne			Postawy przeciętne			H	p	Różnice między postawami		
	M	Me	SD	M	Me	SD	M	Me	SD			I>II	I>III	III>II
Nadzieja na sukces	7,02	7,00	2,07	5,15	5,0	2,24	6,00	6,00	1,92	43,918	0,000	I>II	I>III	III>II
Umiejętność znajdowania rozwiązań	7,62	8,0	2,10	5,98	6,0	2,28	6,83	7,00	2,00	33,320	0,000	I>II	I>III	III>II
Siła woli	5,95	6,0	2,02	4,25	4,0	1,95	4,87	5,00	1,73	46,580	0,000	I>II	I>III	III>II

M – średnia; Me – mediana; SD - odchylenie standardowe; H – test Kruskala-Wallisa; p - poziom istotności

Jak wykazują analizy statystyczne typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli różnicuje w sposób istotny nadzieja na sukces ($p < 0,000$) i zmienne ją opisujące: umiejętności znajdowania rozwiązań ($p < 0,000$) oraz siła woli ($p < 0,000$).

Można więc zauważyć, iż przepełnione pragnieniem ogólne oczekiwanie badanych pedagogów, mniej lub bardziej umotywowane, dotyczące odniesienia sukcesu zawodowego towarzyszy częściej postawom tych nauczycieli, którzy są zaangażowani w proces doskonalenia własnej wiedzy i umiejętności zawodowych ($M=7,02$), niż postawom

biernym wobec doskonalenia zawodowego ($M=5,15$) czy nawet przeciętnym wyrażającym umiarkowane zainteresowanie i zaangażowanie w tym zakresie ($M=6,0$). Nadzieja na sukces, będąca oczekiwaniem pozytywnych efektów własnych działań częściej także współwystępuje z postawami wyrażającymi przeciętną aktywność w zakresie edukacji doskonalącej niż z postawami biernymi, obojętnymi na te kwestie.

Podobną tendencję można zaobserwować w przypadku umiejętności znajdowania rozwiązań i siły woli a towarzyszącymi im typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli. Okazuje się, że postawom zaangażowanym w proces doskonalenia własnych kompetencji profesjonalnych pedagogów wydatnie sprzyja umiejętność znajdowania rozwiązań ($M=7,62$) i siła woli ($M=5,95$), niż postawom biernym (odpowiednio w przypadku umiejętności znajdowania rozwiązań $M=5,98$ i siły woli $M=4,25$) czy też postawom przeciętnym (odpowiednio w przypadku umiejętności znajdowania rozwiązań $M=6,83$ i siły woli $M=4,87$). Ustalono także, że postawy przeciętne wobec doskonalenia zawodowego badanych pedagogów wyrażające się umiarkowanym ich przekonaniem o potrzebie doskonalenia własnych kompetencji i ograniczające się do niezbędnych działań edukacyjnych bardziej związane są dodatnio z umiejętnością znajdowania rozwiązań i siłą woli, niż postawy bierne wyrażające raczej niechęć do uczestnictwa w kursach i szkoleniach doskonalących.

Z kolejnych analiz wynika, że typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli korelują z poziomem ich nadziei stanowiącej pozytywny stan motywacyjny, wynikający z przekonania o wysokim prawdopodobieństwie odniesienia sukcesu dzięki wykorzystaniu posiadanych zasobów osobistych (por. Łaguna i in., 2005). Stwierdzono bowiem istotną zależność statystyczną między tymi zmiennymi ($p<0,000$). Uzyskane dane w tym zakresie przedstawiono w tabeli 65.

Tabela 65. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom nadziei na sukces

Poziom nadziei na sukces	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	11	8,94	49	38,89	26	23,85
Wyniki przeciętne	39	31,71	44	34,92	44	40,37
Wyniki wysokie	73	59,35	33	26,19	39	35,78
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=42,234$, $df=4$, $p<0,000$

Badani nauczyciele charakteryzujący się postawami zaangażowanymi w proces doskonalenia zawodowego uzyskują relatywnie wysokie wyniki na skali określającej poziom ich nadziei na sukces (59,35%). Osoby te dostrzegają duże możliwości własnego rozwoju. Co trzeci respondent (31,71%) przejawiający postawę zaangażowania w doskonalenie swej wiedzy i umiejętności profesjonalnych wykazuje przeciętną wiarę w odniesienie sukcesu zawodowego. Z kolei w grupie tej znajduje się także 8,94% osób wyrażających znikome nadzieję, że uda im się odnieść sukces w pracy.

W przypadku nauczycieli przejawiających postawy przeciętnie zaangażowane, ograniczające się raczej tylko do stawianych im wymaga czterech na dziesięciu respondentów (40,37%) uzyskało wyniki przeciętne na skali określającej ich nadzieję na sukces. Co trzeci badany (35,78%) odnotował wyniki wysokie wierząc w pełni w siebie i własne możliwości realizacji powziętych planów. Niskie wyniki na skali nadziei na sukces osób przejawiających postawy przeciętne dotyczą 23,85% respondentów.

Badani nauczyciele zaliczeni do grupy osób charakteryzujących się biernymi postawami wobec doskonalenia zawodowego, przejawiający niechęć do uczestnictwa w kursach i szkoleniach najczęściej wykazywać będą niski poziom nadziei na sukces (38,89%), rzadziej poziom przeciętny (34,92) i najrzadziej poziom wysoki (26,19%) gwarantujący powodzenie w podjętym działaniu. Należy zauważyć, iż pedagodzy z niskim poziomem nadziei na sukces będący pesymistami, w sytuacjach trudnych, wymagających rozwiązywania złożonych problemów nie będą sobie radzić, często ponosić będą dotkliwe porażki.

Dalsze analizy dotyczyć będą korelacji typów postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli oraz zmiennych szczegółowych opisujących nadzieję na sukces. Okazuje się, że badane postawy wykazują istotny statystycznie związek z umiejętnością znajdowania rozwiązań ($p < 0,000$) (tabela 66).

Tabela 66. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom umiejętności znajdowania rozwiązań

Poziom umiejętności znajdowania rozwiązań	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	10	8,13	36	28,57	16	14,68
Wyniki przeciętne	31	25,20	28	30,16	28	25,69
Wyniki wysokie	82	66,67	52	41,27	65	59,63
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$$x^2=24,010, df=4, p<0,000$$

Wśród badanych nauczycieli przejawiających postawy zaangażowane w proces doskonalenia wiedzy i umiejętności profesjonalnych przeważają wyraźnie osoby o wysokim poziomie umiejętności znajdowania rozwiązań i możliwości realizowania powziętego planu (66,67%). Pedagodzy charakteryzujący się przeciętnymi umiejętnościami w tym zakresie stanowią 25,20% respondentów. Natomiast nieliczni badani nauczyciele (8,13%) wykazują się niskimi umiejętnościami znajdowania rozwiązań w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych.

W grupie respondentów charakteryzujących się przeciętnym postawami wobec doskonalenia zawodowego dominuje u nich wysoki poziom umiejętności znajdowania rozwiązań (59,63%). Co czwarty respondent (25,69%) w stopniu przeciętnym może wykazać się tymi umiejętnościami. Z kolei co siódmy badany pedagog (14,68%) w małym stopniu opanował umiejętności pozwalające znajdować adekwatne rozwiązania w różnych sytuacjach działalności nauczycielskiej.

Nauczyciele zaliczeni do grupy przejawiającej postawy bierne, niezaangażowane w proces doskonalenia zawodowego najczęściej charakteryzują się wysokimi umiejętnościami znajdowania rozwiązań (41,27%). Osoby charakteryzujące się wynikami przeciętnymi w tym zakresie stanowią 30,16 % badanych. Zbliżony odsetek pedagogów (28,57) wykazuje się niskimi umiejętnościami pozwalającymi stawić czoła pojawiającym się wyzwaniom i znaleźć adekwatne rozwiązanie.

Analizując zależności między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a poziomem ich siły woli stwierdzono istotną statystycznie zależność między tymi zmiennymi ($p < 0,000$) (tabela 67).

Tabela 67. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom siły woli

Poziom siły woli	Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli					
	Zaangażowane		Bierne		Przeciętne	
	N	%	N	%	N	%
Wyniki niskie	29	23,58	71	61,11	48	44,04
Wyniki przeciętne	47	38,21	31	24,60	47	43,12
Wyniki wysokie	47	38,21	18	14,29	14	12,84
Ogółem	123	100,00	126	100,00	109	100,00

$\chi^2=48,930$, $df=4$, $p < 0,000$

Badani nauczyciele prezentujący postawy zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego, przekonane o potrzebie stałego wzbogacania wiedzy i umiejętności profesjonalnych, usatysfakcjonowane możliwościami tego rozwoju i przejawiające wysoką aktywność w tym zakresie wykazują wysoki poziom (38,21%) lub przeciętny poziom (38,21) siły woli i determinacji w dążeniu do osiągnięcia sukcesu. Blisko co czwarty respondent (23,58%) uzyskuje niskie wyniki na skali określającej natężenie siły woli.

W przypadku badanych pedagogów wykazujących się jedynie przeciętnymi postawami określającymi ich stosunek do problemów doskonalenia własnej wiedzy i umiejętności zawodowych siła woli kształtuje się na poziomie niskim (44,04 i poziomie przeciętnym (43,12%). Na poziomie wysokim może wykazać się natężeniem siły woli jedynie co ósmy respondent (12,84%).

W grupie nauczycieli wykazującej się bierną postawą wobec doskonalenia zawodowego dominują osoby o niskim poziomie natężenia siły woli (61,11%). Poziom przeciętny siły woli jest udziałem co czwartego badanego pedagoga (24,60%). Jedynie co siódmy respondent osiągnął poziom wysoki w zakresie przejawianej siły woli w dążeniu do sukcesu zawodowego.

Reasumując, przeprowadzone analizy i uzyskane dane stały się podstawą rozwiązania ostatniego szczegółowego problemu dotyczącego zależności między badanymi zmiennymi i pozytywnej weryfikacji przyjętych założeń hipotetycznych H 4. Można zatem skonstatować, że nadzieja na sukces badanych nauczycieli, w tym umiejętność znajdowania rozwiązań i siła woli odgrywa istotną rolę w kreowaniu interesujących nas ich typów postaw wobec doskonalenia zawodowego.

Podsumowanie

Przedstawione w pracy badania empiryczne dotyczyły postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli rozpatrywane w kontekście wybranych podmiotowych korelatów: samooceny, otwartości na doświadczenia, motywacji osiągnięć zawodowych i nadziei na sukces. Badania przeprowadzono w oparciu o strukturalną teorię postaw S. Nowaka (1973), zgodnie z którą operacjonalizując badane postawy nauczycieli wyróżniono następujące ich komponenty: przekonania dotyczące doskonalenia zawodowego, zadowolenie z możliwości rozwijania własnych kompetencji oraz zaangażowanie w proces doskonalenia zawodowego. Ważnym elementem badań było wyróżnienie charakterystycznych trzech typów postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych pedagogów: postaw zaangażowanych, przeciętnych i biernych. Badania mieściły się w paradygmacie ilościowym w obszarze pedagogiki pracy i pedeutologii. W warstwie teoretycznej i metodologicznej wykorzystano twierdzenia zwłaszcza z zakresu pedagogiki pracy (Nowacki 2004; Wołk 2005; Wiatrowski 2009; Kwiatkowski (red.), 2021), pedeutologii (Kwiatkowska, 1998; Nowosad, Łukasik, 2020; Szempruch 2021; Śliwowski, 2013, 2017; Piorunek, 2020; Lewowicki, 2021), psychologii (Gliszczyńska, 1983; Bańka, 2016a; 2016b; Wojciszke, 2006; Karney 2007) oraz socjologii (Nowak, 1973; Gidens 2004; Słomczyński, 2007) pozwoliło to na wielostronną analizę przedmiotu.

Materiał empiryczny zebrano przy zastosowaniu sondażu diagnostycznego zrealizowanego techniką ankietową oraz krytycznej analizy literatury przedmiotu. W Autorskim Kwestionariuszu Ankiety (AKA) znalazły się pytania pozwalające zdiagnozować interesujące nas postawy wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli dotyczące: potrzeby uczenia się przez całe życie, oceny obecnie funkcjonującego systemu doskonalenia nauczycieli, oczekiwań związanych z uczestnictwem w szkoleniach i kursach, korzyści jakie daje uczestnictwo w proponowanych formach doskonalenia nauczycieli, zadowolenia z obecnych możliwości i różnych form doskonalenia zawodowego, sposobów inspirowania nauczycieli do doskonalenia profesjonalnego i spełnienia indywidualnych oczekiwań wynikających z uczestnictwa w szkoleniach doskonalących, a także ocena własnego zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego. Ponadto w kwestionariuszu tym znalazły się pytania dotyczące czynników demograficzno-społecznych oraz następujące wystandaryzowane narzędzia badawcze: Skala Samooceny Rosenberga (SWR), Skala Testu NEO FFI

dotycząca otwartości na doświadczenia, Kwestionariusz do Badania Motywacji Osiągnięć i Kwestionariusz Nadziei na Sukces (KNS). Zastosowane narzędzia dotyczące korelatów charakteryzują się wysokimi walorami psychometrycznymi. Z kolei zastosowanie w diagnozowaniu postaw analizy skupień pozwoliło uzyskać wiarygodne dane dotyczące tego zjawiska. Wykorzystano ponadto takie elementy statystyki opisowej jak: średnie, mediany, odchylenia standardowe, odsetki oraz statystyki korelacyjnej: test statystyczny chi kwadrat Pearsona, test Kruskala-Wallisa oraz test U Manna-Whitneya.

Przyjęte podejście badawcze pozwoliło na wielostronną analizę przedmiotu, jednocześnie spowodowało potrzebę wprowadzenia pewnych ograniczeń w procesie badawczym, ze względu na złożoność i rozległy przedmiot badań oraz liczne uwarunkowania towarzyszące procesowi doskonalenia zawodowego nauczycieli. Znalazło to odzwierciedlenie w przyjętych założeniach teoretycznych i operacjonalizacji zmiennych oraz wyłonieniu wybranych korelatów badanego zjawiska. Dobór próby celowo-losowy nie odzwierciedla zbiorowości generalnej, tym nie mniej pozwala ukazać istotę interesującego mnie zjawiska. Wydaje się, że twierdzenia i wnioski stawiane w pracy, weryfikujące hipotezy robocze są w pełni potwierdzone przez wyniki badań empirycznych. Jednak wymiary materiału empirycznego, a zwłaszcza wykorzystana metoda sondażu diagnostycznego nie przesądzają o ich bezsporności. W pierwszej kolejności określono trzy komponenty badanych postaw i na tej podstawie wyróżniono trzy typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli (zmiennie zależne) oraz cztery podmiotowe korelaty (zmiennie niezależne). Korelując zdiagnozowane zmienne zweryfikowano przyjęte hipotezy robocze. Przeprowadzone badania potwierdziły słuszność przyjętych założeń badawczych. Tym samym cel eksploracji został osiągnięty.

Rozwiązując pierwszy problem badawczy dotyczący diagnozy postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli w pierwszej kolejności określono ich komponenty i na tej podstawie wyróżniono trzy typy postaw.

Z analizy komponentu poznawczego badanych postaw wynika, że głównymi czynnikami powodującymi konieczność zorganizowanego doskonalenia zawodowego nauczycieli stanowią czynniki obiektywne wynikające ze zmian społecznych i charakteru pracy nauczyciela. Z kolei mniejszą rolę pełnią w tym względzie czynniki podmiotowe związane z indywidualnym przygotowaniem zawodowym ze względu na pozytywnie

ukształtowane kompetencje profesjonalne nauczycieli w toku edukacji akademickiej i zdobytego doświadczenia w dotychczasowej praktyce pedagogicznej.

Nauczyciele objęci badaniem dość powszechnie są przekonani, że są zawody w których niezbędne jest stałe doskonalenie kompetencji profesjonalnych, pogłębianie i aktualizowanie wiedzy. Wraz z wiekiem i doświadczeniem badanych wzrasta to przekonanie. Zdaniem nauczycieli permanentne doskonalenie zawodowe pedagogów jest niezbędne, niejako wręcz wpisane w tę profesję, aby nauczyciel mógł sprostać współczesnym wyzwaniom edukacyjnym ze względu na zmiany wręcz rewolucyjne w życiu społecznym, nowe techniki i technologie oraz wirtualizację procesu edukacji.

Jak ustalono 2/3 badanych nauczycieli zdecydowanie odrzuca pogląd, że jeśli ukończy się uczelnie i uzyska dobre przygotowanie merytoryczne, dydaktyczne i pedagogiczne to nie ma potrzeby doskonalić się zawodowo. Co drugi badany stwierdził, że nie wystarczy jedynie praca indywidualna nad sobą aby efektywnie pracować w zawodzie nauczyciela, potrzeba szkoleń i kursów oraz konfrontacji swojej wiedzy i umiejętności oraz wymiany doświadczeń ze specjalistami i innymi uczestnikami tych form doskonalenia zawodowego. Co trzeci badany pedagog jednoznacznie pozytywnie ocenił obecny system doskonalenia zawodowego nauczycieli. Co czwarty respondent jest krytyczny, a pozostali mają różne odczucia, dostrzegając zarówno dobre jak i złe strony przyjętych rozwiązań programowo-organizacyjnych. Podobne oceny dotyczą kwestii czy uzyskiwana wiedza w toku organizowanych zajęć odpowiada zwłaszcza współczesnym problemom wychowawczym, z jakimi borykają się nauczyciele. Krytycy zarzucają szczególnie formalizm w toku kursów i szkoleń, mało zajęć interesujących i pozwalających zdobyć praktyczną wiedzę. Tak więc oceny badanych dotyczące obecnego systemu doskonalenia nauczycieli są wyraźnie podzielone.

Z aktywnym udziałem w zorganizowanych formach doskonalenia zawodowego badani nauczyciele wiążą przede wszystkim oczekiwania dotyczące pogłębienia wiedzy i umiejętności praktycznych, pragną przekazywania im skutecznych metod pracy wychowawczej z młodzieżą. Liczą więc na ścisłe powiązanie teorii z praktyką, na możliwość wymiany doświadczeń z innymi uczestnikami kursów, szkoleń czy konferencji metodycznych. Większe oczekiwania w tym zakresie artykułują nauczyciele szkół średnich niż podstawowych. Znaczna części nauczycieli oczekuje, że uczestnicząc w zorganizowanych formach doskonalenia nawiąże nowe kontakty, które zaowocują

współpracą na niwie pedagogicznej. Dla co drugiego pedagoga istotne są też oczekiwania uzyskania certyfikatu (zaświadczenia) potwierdzającego zdobycie kolejnych umiejętności zawodowych. Najczęściej oczekiwania te mają najmłodszy stażem pedagodzy. Dla $\frac{3}{4}$ badanych nauczycieli największą korzyścią z udziału w kursach i szkoleniach jest zaspokojenie indywidualnych zainteresowań, ponieważ lubią oni uczyć się rzeczy nowych, poszerzać horyzonty intelektualne. Dla większości ważne jest też uczenie się nowatorskich metod pracy dydaktyczno-wychowawczej zarówno z dziećmi i młodzieżą szczególnie uzdolnioną, jak i z osobami stwarzającymi problemy edukacyjne. Korzyścią jest także okazja do skonfrontowania własnych doświadczeń z innymi pedagogami, możliwość uzyskania wiedzy niezbędnej w rozwiązywaniu codziennych problemów edukacyjnych. Dla częściej niż co drugiego nauczyciela istotną korzyścią jest możliwość kontaktu z nowatorską pedagogiką, zorientowanie się w zmianach jakie zachodzą w edukacji. Co pozwala nadążać za dynamicznymi zmianami edukacyjnymi.

Diagnostując emocjonalno-oceniający komponent postaw badanych nauczycieli ustalono, że co drugi badany pedagog jest w mniejszym lub większym stopniu zadowolony z obecnych możliwości doskonalenia zawodowego w jego środowisku pracy. Natomiast krytycyzm wzrasta wraz ze stażem zawodowym. Osoby zadowolone podkreślają możliwość wyboru różnych zajęć, bogatą ofertę programową i jej aktualność, wysokie kompetencje wykładowców i specjalistów prowadzących zajęcia, tworzenie im bardzo dobrych warunków do podejmowania różnych form doskonalenia profesjonalnego. Z kolei co piąty pedagog niezadowolony z możliwości doskonalenia zawodowego wskazuje na powielanie w czasie kursów i szkoleń tematów i problemów, unikanie zwłaszcza w toku konferencji metodycznych tematów trudnych i kontrowersyjnych dotyczących rozwiązań systemowych w polskiej oświacie i codziennej praktyce edukacyjnej.

Okazuje się, że badani nauczyciele najbardziej zadowoleni są ze studiów podyplomowych pozwalających zdobyć nowe specjalistyczne kompetencje, kursów kwalifikacyjnych a więc tych form, które w sposób wydatny wzbogacają wiedzę i umiejętności oraz dają formalne potwierdzenie podwyższenia kwalifikacji zawodowych. Nauczyciele cenią sobie także warsztaty metodyczne wzbogacające umiejętności praktyczne i szkolenia e-learningowe pozwalające zdobyć niezbędne umiejętności w zakresie metod i technik wykorzystania Internetu we wspomaganie procesu edukacji zdalnej. Cenione są też konferencje metodyczne, jak też sieć współpracy i samokształcenia nastawione na praktyczne rozwiązywanie problemów dydaktyczno-wychowawczych.

Natomiast mniej satysfakcjonujące są dla pedagogów konsultacje, szkolenia rad pedagogicznych, zespołów nauczycielskich czy też organizowane seminaria w toku których są oni często oceniani przez przełożonych. Wraz ze stażem zawodowym i stopniem awansu zawodowego zwiększa się krytycyzm tych form doskonalenia zawodowego. Natomiast nauczyciele pracujący na wsi bardziej niż nauczyciele zatrudnieni w mieście bardziej cenią sobie konsultacje, szkolenie rad pedagogicznych i zespołów nauczycielskich.

Należy podkreślić, iż $\frac{3}{4}$ badanych nauczycieli jest zadowolonych z tworzonych w ich miejscu pracy warunków do doskonalenia zawodowego. Wraz z awansem zawodowym pedagogów wzrasta ich satysfakcja. Wskazuje się, że przełożeni inspirują najczęściej do podejmowania różnych form aktywności doskonalących profesjonalizm podległych im nauczycieli co wynika z potrzeby związanej z pełnioną rolą zawodową. Udziela im się także rad, namawia, pomaga, refunduje poniesione wydatki. Źródłem zadowolenia nauczycieli jest także spełnienie ich oczekiwań jakie wiążą z udziałem w różnych formach doskonalenia zawodowego. Szczególnie dotyczy to: przekazywane im doświadczenia przydatne w pracy pedagogicznej, pogłębienie wiedzy i umiejętności praktycznych przydatnych w pracy dydaktyczno-wychowawczej, możliwości skonfrontowania własnej wiedzy i umiejętności z innymi pedagogami dzięki wymianie wzajemnych doświadczeń oraz możliwości poznania nowatorskiej pedagogiki i koncepcji, które można z powodzeniem wykorzystać w praktyce.

Po przeprowadzeniu analizy komponentów postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli i zastosowaniu procedur do stosowania klasyfikacji cech poprzez analizę skupień wyłoniono trzy charakterystyczne typy tych postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli: postawy zaangażowane, postawy bierne i postawy przeciętne. Jak ustalono, występuje znaczne zróżnicowanie zmiennych je opisujących oraz wyraźna wewnętrzna zwartość postaw ogólnych wobec doskonalenia zawodowego.

Pierwszy typ - postawy zaangażowane charakteryzują nauczycieli 34,4% badanych przekonanych o potrzebie doskonalenia zawodowego, pozytywnie oceniających obecne możliwości rozwoju swych kompetencji w toku kursów i szkoleń a także dostrzegających indywidualne korzyści w tym zakresie. Są oni zadowoleni z tworzonych im warunków

wzbogacania wiedzy i umiejętności profesjonalnych oraz zaangażowani w różne formy doskonalenia zawodowego. Źródłem tej aktywności jest głównie motywacja wewnętrzna.

Drugi typ postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli stanowią postawy bierne odnoszące się do 35,2% badanych pedagogów, którzy nie są zbyt przekonani o potrzebie stałego podwyższania własnych kompetencji, nie mają zbyt wielkich oczekiwań w tym zakresie, nie dostrzegają wyraźnych nich korzyści jakie daje im uczestnictwo w różnych organizowanych kursach, szkoleniach czy konferencjach metodycznych. Wykazują przy tym oceny ambiwalentne a niekiedy nawet pozytywne co do możliwości doskonalenia zawodowego w ich środowiskach. Jednak nie wykazują inicjatyw i zaangażowania ograniczając się jedynie do wymagań jakie stawiają im przełożeni. Sami niechętnie uczestniczą w organizowanych formach doskonalenia zawodowego.

Typ trzeci badanych postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli odnosi się do 30,4% respondentów , którzy charakteryzują się przeciętnym poziomem przekonań co do potrzeby doskonalenia zawodowego, korzyści z tego płynących, możliwości udziału w tym procesie. Nie mają zbyt wygórowanych oczekiwań dotyczących doskonalenia swojego warsztatu pracy pedagogicznej i uzyskiwania wyższych kwalifikacji formalnych. Ich zaangażowanie ogranicza się zazwyczaj do wymagań jakie wynikają z pełnionej przez nich roli i oczekiwań przełożonych.

Rozwiązując drugi problem badawczy dotyczący charakterystyki wybranych korelatów badanych postaw (zmiennych niezależnych) opisano je z uwzględnieniem zróżnicowania demograficzno-społecznego.

Jak ustalono badani nauczyciele charakteryzują się na ogół przeciętnym poziomem samooceny stanowiącym przejawianą postawę wobec samego siebie, wartościowaniem posiadanych zasobów osobistych obejmujących wiedze i umiejętności, zdolności i predyspozycje fizyczne i psychiczne, właściwości społeczne i moralne. Znają więc zarówno swoje mocne jak i słabe strony, co pozwala im na ogół efektywnie funkcjonować w rolach społecznych i zawodowych. Tym samym potrafią osiągać zamierzone cele. Należy podkreślić, iż ponad połowa badanych charakteryzuje się wysokim poczuciem własnej wartości. Mogą więc podejmować najtrudniejsze zadania i mają poczucie podmiotowości w swoim środowisku pracy. Natomiast co piąty w stopniu przeciętnym ocenia siebie i własne możliwości działania, co jest podstawą umiarkowanego poczucia własnej wartości. Zbliżony odsetek badanych nauczycieli to osoby mało wierzące w siebie,

raczej przekonane, że nie mają zbyt wielu zalet i tym samym czują się mniej wartościowi, niż inni.

Badania wykazały, że nauczyciele są w stopniu przeciętnym otwarci na doświadczenia, a więc wykazują się umiarkowaną elastycznością i kreatywnością i raczej ostrożnie poszukują bodźców, nowych wrażeń. Nie są zwolennikami radykalnych zmian i pełnej otwartości na różne sposoby myślenia i działania. W większości należą do osób tolerancyjnych, refleksyjnych, mających bogaty świat wewnętrzny. Bardziej otwarte na nowe doświadczenia są kobiety, niż mężczyźni. Wraz z wiekiem, stażem pracy i stopniem awansu zawodowego wzrasta otwartość nauczycieli na nowe doświadczenia. Bardziej otwarci na nowe nowości są nauczyciele pracujący w mieście niż na wsi. Wysoki poziom otwartości charakteryzuje czterech na dziesięciu badanych nauczycieli. Podobne wyniki uzyskali pedagodzy przejawiający przeciętny poziom otwartości. Natomiast częściej niż co czwarty badany nauczyciel to powściągliwy, zamknięty w sobie, mniej tolerancyjny konserwatysta obawiający się zmian i nowatorskich rozwiązań.

Niemal powszechnie badani nauczyciele charakteryzują się przeciętnym poziomem dążenia do podniesienia lub utrzymania na tak wysokim jak to możliwe poziomie, własnych umiejętności we wszystkich działaniach do których stosuje się według nich standard doskonałości a wykonanie tych działań może doprowadzić do sukcesu lub porażki. Co szósty badany wykazuje się wysokim dążeniem do „rywalizacji ze standardami doskonałości. Wraz z wiekiem i stażem pracy, stopniem awansu zawodowego wzrasta ogólny wskaźnik motywacji osiągnięć pedagogów. Analizując dziesięć wskaźników motywacji osiągnięć badanych osób ustalono, że największym natężeniem średniej wartości (od $M=10,43$ do $M=10,13$) cechuje się dążenie nauczycieli do uznania społecznego, spostrzegania wartości czasu, samozaufanie oraz dążenie do przewycięzania porażki (efekt Zeigarnik). Większe dążenie do uznania społecznego przejawiają kobiety, niż mężczyźni, młodsi wiekiem i stażem nauczyciel. Ustalono, że wraz z wiekiem i doświadczeniem zawodowym pedagogów oraz stopniem awansu zawodowego wzrasta ich samozaufanie. Dążenie do przewycięzania porażek jest większe u starszych nauczycieli niż u młodszych, pracujących na wsi, niż zatrudnionych w mieście.

Mniejsze natężenie wskaźników (od $M=9,98$ do $M=9,22$) dotyczy: planowania przyszłości, wytrwałości w działaniu i poziomu aspiracji. Jak się okazuje częściej duże znaczenie do planowania przyszłości przywiązują mężczyźni, niż kobiety. Natomiast wraz

z wiekiem i ze stażem zawodowym badanych nauczycieli wzrasta ich poziom aspiracji oraz wytrwałość w działaniu, w dążeniu do obranego celu.

Najniższe wartości wskaźników motywacji osiągnięć badanych nauczycieli (od $M=8,81$ do $8,20$) dotyczą: akceptacji odraczania gratyfikacji, braku konformizmu i koncentracji na zadaniu. Wraz ze stopniem awansu zawodowego pedagogów wzrasta ich akceptacja odraczania gratyfikacji. Preferują większe nagrody, chociaż odroczone w czasie. Natomiast nonkonformistami są najczęściej osoby w wieku do 35 lat i po 45 roku życia.

Badani nauczyciele w stopniu przeciętnym wykazują się nadzieją na sukces. Mają jak można sądzić świadomość określonych możliwości własnego działania, jak i ograniczeń obiektywnych tkwiących w systemie edukacji szkolnej oraz własnych zasobach. Okazuje się, że wraz z awansem zawodowym nauczycieli wzrasta wydatnie ich nadzieja na odniesienie pozytywnych rezultatów w pracy zawodowej. Należy podkreślić, iż $\frac{3}{4}$ badanych w większym lub mniejszym stopniu liczy na swój sukces zawodowy. Przy czym tylko czterech na dziesięciu badanych w wysokim stopniu wierzy, że odniesie pełne powodzenie. Natomiast co czwarty pedagog jest sceptyczny, nie wierzy w możliwość odniesienia sukcesu w obecnej pracy. Jak ustalono większym natężeniem charakteryzują się umiejętności znajdowania rozwiązań badanych nauczycieli, niż ich siła woli w dążeniu do sukcesu. Okazuje się, że wysokimi umiejętnościami znajdowania rozwiązań wyróżnia się co drugi badany nauczyciel a siłą woli jedynie co piąty respondent. Wraz ze stażem zawodowym i awansem pedagogów wzrasta ich umiejętność znajdowania nowych rozwiązań, przez co stają się bardziej twórczy i nowatorscy. Ustalono także, że wyższą siłą woli wykazują nauczyciele dyplomowani niż pozostali pedagodzy.

Rozwiązując trzeci problem badawczy dotyczący zależności między postawami wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a wybranymi podmiotowymi korelatami poddano analizie związek wyróżnionych typów postaw badanych pedagogów z ich samooceną, otwartością na doświadczenia, motywacją osiągnięć i nadzieją na sukces. Tym samym zweryfikowano główną hipotezę roboczą zakładającą istotną zależność między tymi zmiennymi. Uzyskane dane statystyczne ujawniły złożony układ zależności między tymi zmiennymi i potwierdziły przyjęte założenia hipotetycznych.

W pierwszej kolejności analizowano związek pomiędzy typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich samooceną. weryfikowano

hipotezę roboczą H 1. Stwierdzono istotną statystycznie zależność między typami postaw a samooceną badanych pedagogów. Potwierdziło się zatem przyjęte założenie hipotetyczne. Najwyższe wyniki uzyskali nauczyciele przejawiający postawy zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego. Wysokiemu więc poczuciu własnej wartości badanych nauczycieli towarzyszy przekonanie o potrzebie doskonalenia profesjonalnego, zadowolenie z możliwości rozwoju oraz zaangażowanie w toku organizowanych kursów i szkoleń. Okazało się, że wyższą samoocenę od osób wykazujących bierną postawę wobec doskonalenia zawodowego przejawiają badani prezentujący przeciętne postawy wobec doskonalenia zawodowego.

Rozwiązując kolejny problem badawczy i weryfikując hipotezę roboczą H 2 zakładającą związek między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli a ich otwartością na doświadczenia okazało się, że występują tu istotne statystycznie zależności. Potwierdziła się tym samym przyjęta hipoteza robocza. Nauczyciele najbardziej otwarci na nowe idee i niekonwencjonalne wartości wykazują przede wszystkim postawy zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego. Różnią się oni w sposób istotny od osób charakteryzujących się postawami biernymi. Natomiast brak jest różnic w tym zakresie między postawami zaangażowania badanych pedagogów a postawami przeciętnymi przejawiającymi przez inne osoby. Kolejne dane świadczą, że typ postaw w sposób istotny statystycznie różnicuje poziom otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli.

Aby rozwiązać kolejny szczegółowy problem badawczy i zweryfikować odpowiadającą mu hipotezę roboczą H3 dokonano korelacji wyróżnionych trzech typów postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli z ich motywacją osiągnięć. Najpierw korelowano typy postaw z ogólnym wskaźnik motywacji osiągnięć a następnie z jego wskaźnikami (zmiennymi szczegółowymi). Okazało się, że różnice w ogólnym wskaźniku motywacji osiągnięć zawodowych między porównywalnymi typami postaw mają charakter istotny statystycznie. Wyższą motywacją charakteryzują się osoby zaangażowane w proces doskonalenia zawodowego niż osoby bierne, nie zainteresowane tym problemem. Ponadto ujawniono, że pedagodzy przejawiający postawy przeciętne charakteryzują się większym natężeniem ogólnej motywacji osiągnięć, niż osoby wykazujący postawy bierne. Kolejne analizy wskazują, że we wszystkich typach postaw wobec doskonalenia zawodowego dominuje przeciętne natężenie motywacji osiągnięć. Z przeprowadzonych analiz wynika także, że badane typy postaw wobec doskonalenia

zawodowego badanych nauczycieli różnicują jedynie następujące wskaźniki : wytrwałość w działaniu, dążenie do przewyższania porażek (efekt Zeigarnik), planowanie przyszłości, brak konformizmu i dążenie do uznania społecznego. Można zatem skonstatować, że przyjęta kolejna hipoteza roboczą uległa confirmacji.

Ostatnim szczegółowym problemem badawczym było określenie zależności między typami postaw wobec doskonalenia zawodowego nauczycieli a ich nadzieją na sukces i weryfikacja hipotezy roboczej H 4 zakładającej istotną statystycznie zależność między tymi zmiennymi. W wyniku zastosowania elementów statystyki korelacyjnej stwierdzono występowanie istotnych zależności zarówno między typami postaw a ogólną nadzieją na sukces, jak i między typami postaw i dwoma wymiarami nadziei na odniesienie sukcesu: umiejętności znajdowania rozwiązań i siły woli. Nauczyciele silnie pragnący odniesienia sukcesu zawodowego częściej od innych, są bardzo zaangażowani w swój rozwój zawodowy, chętnie uczestniczą w różnych formach doskonalenia profesjonalnego, niż osoby przejawiające w tym zakresie postawy bierne czy przeciętnie aktywne. Okazało się, że przy tym, iż nauczyciele charakteryzujący się postawami zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego uzyskują relatywnie wysoki wyniki na skali określającej poziom ich nadziei na sukces, jak również na skali określającej poziom umiejętności znajdowania rozwiązań i siły woli. Przy czym wyższe jest natężenie analizowanych zmiennych na skali umiejętności znajdowania rozwiązań, niż na skali siły woli.

Przeprowadzone badania inspirowały do sformułowania propozycji o charakterze praktycznym, mającym na celu wzmocnienie procesu doskonalenia zawodowego nauczycieli i kształtowania ich bardziej zaangażowanych postaw wobec tego zjawiska. Można tu wskazać przede wszystkim na:

1. W zakresie procesu przygotowywania przyszłej kadry pedagogicznej większą uwagę studentów należałoby zwrócić na zagadnienia związane ze społecznymi oczekiwaniami względem zawodu, do którego się przygotowują. Warto podkreślić jest również uwrażliwienie młodych ludzi na specyfikę ich przyszłej pracy, ale pod kątem zmian społeczno-gospodarczych i obligatoryjnego wymogu ciągłego doskonalenia się.
2. W opracowanych na studiach efektach kształcenia przyszłych nauczycieli należałoby wyeksponować te treści, które sprzyjają kształtowaniu samooceny, zwiększaniu otwartości na nowe doświadczenia, motywacji osiągnąć w zawodzie oraz umacnianiu i

rozwijaniu poczucia nadziei na osiągnięcie sukcesu zawodowego, jako tych predyspozycji osobowościowych, które w wyraźny sposób predysponują nauczycieli do posiadania zaangażowanych postaw wobec aktywności związanej ze swoim doskonaleniem zawodowym.

3. Większą rolę w opracowywaniu programów studiów, a tym samym opracowywaniu sylwetki zawodowej przyszłych nauczycieli, powinny odgrywać licznie opracowywane przez publiczne i niepubliczne placówki doskonalenia nauczycieli dokumenty dotyczące diagnozy potrzeb edukacyjnych nauczycieli czy potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego. Tak aby oferta edukacyjna studiów uniwersyteckich mogła wychodzić naprzeciw oczekiwaniom wszystkich interesariuszy procesu edukacji szkolnej.
4. Zacieśniona powinna zostać współpraca instytucjonalna z Centrami Doskonalenia Zawodowego Nauczycieli w zakresie przygotowania przyszłych absolwentów do aktywnego uczestnictwa w procesie pogłębiania i poszerzania wiedzy zawodowej oraz doskonalenia umiejętności i kompetencji w zakresie kierowania własnym rozwojem zawodowym.
5. Złożoność i wieloaspektowość podjętej problematyki badawczej odnoszącej się do doskonalenia zawodowego nauczycieli wskazuje na potrzebę dalszych poszukiwań badawczych w tym zakresie i uwzględnienia w prowadzonych analizach innych czynników zwłaszcza społeczno-zawodowych, które nie były uwzględnione w moim projekcie badawczym. Tym bardziej, że wobec zawodu nauczyciela rosną oczekiwania społeczne, zmienia się także dynamicznie rzeczywistość społeczna i sytuacja edukacyjna.

Bibliografia

1. Adams, V.H., Snyder, C.R., Rand, K.L., King, E.A., Sigman, D.R. and Pulvers, K.M. (2002) Hope in the Workplace. W: R. Giacalone, C. Jurkiewicz (red.), *Handbook of Workplace Spirituality and Organization Performance* (s. 367-377). New York: Sharpe.
2. Aronson, E., Wilson, T. D., Akert, R. M. (1997). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
3. Averill, J.R. (1994). Emotions are many splendored things. W: P. Ekman, R.J. Davidson (eds.), *The Nature of Emotion* (s. 99–102). New York: Oxford University Press.
4. Banach, Cz. (1995). Cechy osobowości nauczyciela. *Nowa Szkoła*, 3, 37-40.
5. Banach, Cz. (2004). Nauczyciel. W: T. Pilch (red.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T.III* (s. 458). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
6. Bańka, A (2016a). *Otwartość na nowe doświadczenia życiowe. Podstawy teoretyczne oraz struktura czynnikowa Skali Otwartości na Karierę Międzynarodową*. Poznań-Warszawa: Wyd. Psychologia i Architektura – Wyd. NFDK.
7. Bańka, A. (2016b). *Motywacja osiągnięć. Podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*. Poznań: Studio PRINT-B, Instytut Rozwoju Kariery.
8. Baumeister, R.F., Campbell, J.D., Krueger, J.I., Vohs, K.D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? *Psychological Science in the Public Interest*, 4(1), 1–44.
9. Baumeister, R.F., Smart, L., Boden, J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychological Review*, 103(1), 5–33.
10. Bąbel, P. (2005). Otwarcie na życie. *Charaktery*, 7, 21-22.
11. Bera, R. (2003). *Postawy zawodowe pilotów wojskowych w procesie restrukturyzacji polskich sił powietrznych*. Warszawa: Wydawnictwo Bellona.
12. Bera, R. (2011). Motywacja osiągnięć zawodowych w karierze międzynarodowej osób migrujących zarobkowo. W: Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.), *Człowiek–*

obywatel–pracownik na rynku pracy. Wszyscy jesteśmy ekonomistami. Szczecin: Wydawnictwo WSH TWP.

13. Bera, R. (2021). Możliwości rozwoju zawodowego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych a ich samoocena. W: J. M. Łukasik, I. Nowosad, M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 233-249). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
14. Bernacka, R., Pufal-Struzik, I., & Gierczyk, M. (2019). Osobowość nauczyciela w ujęciu psychologicznym. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 32(4), 97-115.
15. Błaszkiwicz, R. (2001). Motywacje nauczycieli do doskonalenia zawodowego. *Nauczyciel i Szkoła*, 3-4(12-13), 69-75.
16. Bochniarz, A. (2018). Samoocena studentów kierunków nauczycielskich. *Edukacja – Technika – Informatyka*, 2(24), 242-247.
17. Bokszczanin, A. (2008). Nadzieja u dzieci i młodzieży. Zarys teorii psychologicznych. Przykłady badań i interwencji. W: M. Worbs (red.), *Oblicza Nadziei* (s. 53-62). Opole: Redakcja Wydawnictw WT UO.
18. Brown, J.D., Marshall, M.A. (2001). Self-esteem and emotion: Some thoughts about feelings. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(5), 575–584.
19. Brzezińska, A. (1973). Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na zachowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 87–97.
20. Carr, A. (2009). *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach.* Poznań: Zysk i S-ka.
21. Chabowska-Litka, A., Werner, J. (2020). Motywacja jako forma zarządzania kapitałem ludzkim w nowoczesnej organizacji. *Zarządzanie innowacyjne w gospodarce i biznesie*, 2(31), 13-34.
22. Chodkowski, Z. (2011). *Funkcjonowanie zawodowe słuchaczy pedagogicznych studiów podyplomowych.* Lublin: niepublikowana praca doktorska, UMCS.
23. Cieślak, A. (1981). *Rozwój teorii i praktyki kształcenia ustawicznego.* Warszawa: WSiP.
24. Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). Four ways Five Factors are basic. *Personality and Individual Differences*, 13, 653-665.
25. Culver, N.F. (1992). *A validation of the Encouragement Scale – Teacher Form.* Unpublished doctoral dissertation. University of Georgia, Athens.
26. Czarnecki, K. (1985). *Rozwój zawodowy człowieka.* Warszawa: IWZZ.

27. Czechowska-Bieluga, M. (2021). Motywacja osiągnięć a gotowość do zmiany pracowników socjalnych. *Praca socjalna*, 3(36), 69–83.
28. Czerepaniak-Walczak, M. (1999). Kompetencja: Słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji. *NEODIDAGMATA*, 24, 53-66.
29. Dawid, J.W. (1962). O duszy nauczycielstwa. W: W. Okoń (red.). *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: PZWS.
30. Day, Ch. (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
31. Denek, K. (1999). Wartości w ustawicznej edukacji zawodowej. W: H. Bednarczyk (red.), *Wokół problemów kształcenia ustawicznego*. Radom: ITE.
32. Denek, K. (2016). *Edukacja jutra. Między ideałem a codziennością*. Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.
33. Dewey, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciel*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
34. Dobrowolska, D. (1984). *Wartość pracy dla jednostki w środowisku przemysłowym*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
35. Dodziuk, A. (2002). *Pokochać siebie i zacząć żyć inaczej*. Warszawa: Wydawnictwo Akuracik.
36. Dróżka, W. (2014). Kształcenie i rozwój zawodowy nauczycieli w przestrzeni organizacji uczącej się. *Edukacja*, 4, 32-38.
37. Dróżka, W. (2017). „Nauczyciel wspierany” a realia pracy zawodowej. W: T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.). *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 53-73). Warszawa: Wydawnictwo APS.
38. Dudak, A., Klimkowska, K., Różański A. (red.) (2012). *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
39. Dudzikowa, M. (1993). Stawianie pytań służy rozwojowi. *Nowości Oświaty*, 5.
40. Dufault, K., Martocchio, R.C. (1985). Hope: Its spheres and dimensions. *Nursing Clinics of North America*, 20(2), 379–391.
41. Duraj-Nowakowa, K. (2000). *Nauczyciel. Kultura-osoba-zawód*. Kielce: Wydawnictwo WSU.
42. Dylak, S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
43. Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga. Podręcznik*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.

44. Elliot, A.J., McGregor, H.A. (2001). A 2x2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80(3), 501–519.
45. Erikson, E. H. (1997). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Poznań: Rebis.
46. Erikson, H.E. (2002). *Dopełniony cykl życia*. Poznań: Rebis.
47. Farran, C.J., Herth, K.A., Popovich, J.M. (1995). *Hope and Hopelessness: Critical Clinical Constructs*. New York: Sage Publications.
48. Fredrickson, B. (2009). *Positivity: Top-notch Research Reveals the 3 to 1 Ratio That Will Change Your Life*. New York: Three Rivers Press.
49. Fromm, E. (1992). *O sztuce miłości*. Warszawa: Sagittarius.
50. Gajdzica, A. (2013). *Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych - między zaangażowaniem a oporem wobec zmian*. Cieszyn-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
51. Gaś, Z. (2001). *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
52. Gawda, B. (2019). Struktura pojęcia „nadzieja” i jego zróżnicowanie. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 31(4), 65-81.
53. Gerstman, S.(1970). *Osobowość. Wybrane zagadnienia psychologiczne*. Warszawa: PWN.
54. Giebułtowska, J. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community. *Labor et Edicatio*, 5, 57-71.
55. Goleman, G. (1999). *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
56. Gołek, B. (2014). Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary). *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 67, 87-103.
57. Gołębnik, B. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – Biegłość - Refleksyjność*. Toruń-Poznań: Edytor.
58. Gołuch, D. (2011). Poziom lęku i nadziei na sukces a style radzenia sobie ze stresem u maturzystów. *Studia Psychologica*, 11(1), 33-50.
59. Grabowski, D., Chudzicka-Czupała, A., Rachwaniec-Szczecińska, Ż. (2018). Etyka pracy a motywacja osiągnięć. *Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal*, 24,(3), 539-546.

60. Greenberg, J., Pyszczynski, T., Solomon, S. (1986). The causes and consequences of a need for self-esteem: A terror management theory. W: R.F. Baumeister (red.), *Public self and private self* (s. 189–212). New York: Springer-Verlag.
61. Griffin, R.W. (2004). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: PWN.
62. Grochowalska, M. (2013). Dylematy doświadczania przez nauczycieli poczucia własnej wartości. W: I. Adamek, Z. Szarota, E. Żmijewska (red.), *Wartości w teorii i praktyce edukacyjnej* (s. 217-226). Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego.
63. Grondas, M. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Materiały edukacyjne-Szkolenie Ekspertów ds. Awansu zawodowego nauczycieli*. Warszawa: WODN.
64. Grzegorzewska, M. (2021). *Listy do młodego nauczyciela. Cykl I-III*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
65. Grzesiak, J. (2010). *Podstawy teorii i metodyki kształcenia praktycznego nauczycieli*. Konin: PWSZ
66. Guzy, A. (2019). Wybrane czynniki psychospołeczne a występowanie trudności głosowych wśród nauczycieli. *Logopedia Silesiana*, 8, 195-206.
67. Hebda, P., Madejski, J. (2004). *Zawód z pasją*. Bielsko Biała: Wydawnictwo Park.
68. Hejnicka-Bezwińska, T. (1995). *Edukacja, kształcenie, pedagogika. Fenomen pewnego stereotypu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
69. Jabłońska, M. (red.) (2000). *Nauczyciel w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
70. Jamka, B. (1997). *Kierowanie kadrami. Pozyskiwanie i rozwój pracowników*. Warszawa: wydawnictwo SGH.
71. Janowska, A. (1980). *Psychologia społeczna a zagadnienia wychowawcze*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Ossolineum.
72. Janowska, J. (1998). *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
73. Janowski, A. (1980). *Poznawanie uczniów*. Warszawa: wydawnictwo WSiP.
74. Jersild, A. T. (1971). *Rozwój emocjonalny*. W: Ch. Skinner (red.), *Psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
75. Jędrzysek-Geisler, A., Izdebski, P. (2018). Osobowość nauczyciela a wypalenie zawodowe. *Edukacja*, 1(144), 106–117.
76. Juchnowicz, M. (2000). *Motywowanie w toku pracy*. W: A. Sajkiewicz (red.), *Zasoby ludzkie w firmie*. Warszawa: Poltext.

77. Kamiński, A. (1951). *Wychowawca. Dom Dziecka, 11*.
78. Kanios, A. (2018). *Postawy pracowników zawodów pomocowych wobec osób starszych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
79. Kirenko, J. (2002). *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*. Ryki: Wydawnictwo WSUPiZ.
80. Kirenko, J., Sarzyńska, E. (2010). *Bezrobocie. Niepełnosprawność. Potrzeby*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
81. Kirenko, J., Zubrzycka-Maciąg, T. (2011). *Współczesny nauczyciel – studium wypalenia zawodowego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
82. Klimkowska, K. (2013). *Orientacja na sukces zawodowy studentów kończących studia translatorskie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
83. Knowles, M. S. (1996). *Adult Learning, The ASTD Training and Development Handbook*. New York: McGraw-Hill.
84. Kohn, M. L., Schooler, C. (1986). *Praca a osobowość. Studium współzależności*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
85. Konarzewski, K. (1995). *Nauczyciel*. W: K. Konarzewski (red.). *Sztuka nauczania. Szkoła*. Warszawa: PWN.
86. Kopacz, M. A. (2019). Postawy zawodowe nauczycieli a ich motywacja osiągnięć. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 38(3), 161–172.
87. Kosiba, G. (2012). Doskonalenie zawodowe nauczycieli - kategorie, kompetencje, praktyka. *Forum Oświatowe*, 2(47), 128-138.
88. Kostera, M., Kownacki, S., Szumski, A. (2001). Zachowania organizacyjne: motywacja, przywództwo, kultura organizacyjna. W: A. K. Koźmiński, W. Piotrowski (red.), *Zarządzanie. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wyd. Difin,
89. Kosyrz, Z. (1997). *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: Agencja Wydawnicza CB.
90. Kościelak, J. (1987). *Poczucie umiejscowienia kontroli i samoocena młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
91. Kozak, E. (2009). Nauczyciel jako dydaktyk, opiekun i wychowawca. W: S. Popek, A. Winiarz (red.). *Nauczyciel. Zawód – Powołanie – Pasja* (s. 147–159) . Lublin: Wydawnictwo UMCS.
92. Koziński, J. (1976). *Psychologiczne koncepcje człowieka*. Warszawa: PWN.
93. Koziński, J. (1981). *Psychologiczna koncepcja samowiedzy*. Warszawa: PWN.
94. Koziński, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.

95. Krafft, A.M., Martin-Krumm, C., Fenouillet, F. (2017). Adaptation, Further Elaboration, and Validation of a Scale to Measure Hope as Perceived by People: Discriminant Value and Predictive Utility Vis-à-Vis Dispositional Hope. *Assessment*, 24, 1–16.
96. Krawczyk-Bryłka, B. (2013). Nadzieja na sukces jako atrybut przedsiębiorcy. *Zarządzanie i Finanse*, 11(4), 129-138.
97. Kreutz, M. (1962). Osobowość nauczyciela - wychowawcy. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela* (s. 139–204). Warszawa: PZWS.
98. Kujawska, M. (2013). Model współczesnego nauczyciela. *Cieszyński Almanach Pedagogiczny*, 2, 38-55.
99. Kulas, H. E. (1986). *Samocena młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
100. Kupisiewicz, Cz. (1994). *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
101. Kuśpit, M. (2018). *Podmiotowe uwarunkowania radzenia sobie ze stresem w środowisku szkolnym młodzieży uzdolnionej artystycznie*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
102. Kwaśnica, R. (2003). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. T. 2* (s. 292-319). Warszawa: PWN.
103. Kwiatek, P. (2012). Znaczenie i rozwój psychologii nadziei w ujęciu Charlesa Richarda Snydera. *Seminare. Poszukiwania naukowe*, 31, 157-170.
104. Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Wydawnictwo DWP.
105. Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesorskie.
106. Kwiatkowski, S. M. (red.) (2001). *Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej*. Warszawa: IPiSS.
107. Kwieciński, Z. (1999). Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności. *Edukacja*, 1(65), 5-19.
108. Laskowska, S. (2019). Nauczyciele realizujący edukację włączającą wobec pracy a ich nadzieja na sukces. *Student niepełnosprawny. Szkice i rozprawy*, 19(12), 243-254.
109. Laskowski, M. (2021). *Motywacja osiągnięć zawodowych oficerów Wojska Polskiego*. Warszawa: Wydawnictwo ASW.

110. Lazarus, R.S. (1999). Hope: An emotion and vital coping resource against despair. *Social Research*, 66(2), 653–678.
111. Leary, M.R. (1999). Making sense of self-esteem. *Current Directions in Psychological Science*, 8(1), 32–35.
112. Lewowicki, T. (1990). O makrospołecznych uwarunkowaniach uspołecznienia edukacji. *Edukacja*, 2, 6-17.
113. Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
114. Lewowicki, T. (1994). *Przemiany oświaty*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
115. Lewowicki, T. (2007). *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*. Warszawa-Radom: Instytut Technologii Eksploatacji, PIB.
116. Li, J.T. (2000). Hope and the Medical Encounter. *Mayo Clinic Proceedings*, 75(7), 765–767.
117. Łaguna, M., Trzebiński J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz Nadziei na Sukces*. Warszawa: Pracowania Testów Psychologicznych PTP.
118. Łobocki, M. (1998). *Poradnik wychowawcy klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
119. Łukasik, J. M. (2018). Rozwój osobisty nauczyciela – nieobecna kategoria. *Ruch Pedagogiczny*, 2, 29–37.
120. Łukasik, J. M. (2020). Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 3, 85–97.
121. Łukaszewicz, R. (1979). *Wyznaczniki kształtowania sukcesów zawodowych*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
122. Łukaszewski, W. (1984). *Szanse rozwoju osobowości*. Warszawa: PWN.
123. Łukaszewski, W. (2000). Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. T. 2. Psychologia ogólna* (s. 427-440). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
124. Madalińska-Michalak, J. (2010). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo UW.
125. Madalińska-Michalak, J. (2017). Filary pracy a kompetencje nauczyciela. W: J. Madalińska-Michalak, N. Pikuła, K. Białożyt (red.), *Edukacja i praca*

- nauczyciela: ciągłość – zmiana – konteksty* (s. 29-54). Warszawa: Wydawnictwo Scriptum.
126. Magda-Adamowicz, M. (2014). Twórczy pedagogicznie nauczyciele. W: I. Adamek, B. Olszewska (red.), *Pomiędzy dwiema edukacjami: Nauczyciel wczesnej edukacji dziecka wobec czasu zmiany* (s. 27-42). Łódź: Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi.
127. Malec, M. (2002). Obraz siebie. *Remedium*, 5, 14-15.
128. Malinowski, T. (1998). Nauczyciel. Sylwetka psychologiczna współczesnego nauczyciela. W: W. Szewczuk (red.). *Encyklopedia Psychologii*. Warszawa: Fundacja Innowacja.
129. Marciniak-Paprocka, K. (2017). *Postawy studentów pedagogiki wobec zjawiska korupcji w życiu społecznym. Analiza porównawcza postaw studentów polskich i ukraińskich*. Siedlce: Wydawnictwo UPH.
130. Marek, A. (2006). Motywacja w pracy nauczyciela. *Roczniki Nauk Społecznych*, 34(3), 335-346.
131. Marody, M. (1976). *Sens teoretyczny a sens empiryczny pojęcia postawy*. Warszawa: PWN.
132. Maslow, A. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
133. Matczak, A., Salata, E. (2010). Inteligencja emocjonalna a nadzieja. *Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides El Ratio*, 2(2), 19-24.
134. Mazur, M. (2013). Motywowanie pracowników jako istotny element zarządzania organizacją. *Nauki Społeczne*, 2(8), 156-182.
135. Mądrzycki, (1997). *Psychologiczne mechanizmy kształtowania się postaw*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
136. Mądrzycki, T. (1970). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: PZWS.
137. Mądrzycki, T. (1973). *Warunki i metody zmiany postaw*. Warszawa: PWN.
138. Mądrzycki, T. (1977). *Psychologiczne prawidłowości kształtowania się postaw*. Warszawa: PZWS.
139. Mądrzycki, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: DWP.
140. Mądrzycki, T. (2002). *Osobliwość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

141. Melosik, Z. (2004). *Pedagogika postmodernizmu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki, T.1* (s. 452-464). Warszawa: PWN.
142. Michalak, J. (red.) (2010). *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
143. Michalak, J. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli: studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: IBE.
144. Michalak, J. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja: studia, badania, innowacje*, 4, 22-33.
145. Mika, S. (1972). *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
146. Mika, S. (1980). *Psychologia społeczna dla nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
147. Mika, S. (1984). *Psychologia społeczna*. Warszawa: PWN.
148. Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa: PWN.
149. Morse, J.M., Doberneck, B. (1995). Delineating the concept of hope. *Image – The Journal of Nursing Scholarship*, 27(4), 277–285.
150. Morse, J.M., Penrod, J. (1999). Linking concepts of enduring, uncertainty, suffering, and hope. *Image – The Journal of Nursing Scholarship*, 31(2), 145–150.
151. Mruk, C.J. (2013). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: How a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44(2), 157–164.
152. Muszkieta, R. (2001). *Nauczyciel w reformującej się szkole*. Poznań: Wydawnictwo Arka.
153. Myers, D. G. (2003). *Psychologia społeczna*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
154. Mysłakowski, Z. (1962). Co to jest talent pedagogiczny? W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela* (s. 68-83). Warszawa: PWN.
155. Nawrol, C. (2021). Inteligencja moralna i motywacja osiągnięć żeńskiego personelu medycznego w klinikach leczenia niepłodności. W: E. Domagała-Zyśk, A. Borowicz, R. Kołodziejczyk, K. Martynowska (red.). *Oblicza życia : księga jubileuszowa Profesor Doroty Kornas-Bieli* (s. 255-268). Lublin : Wydawnictwo Episteme.

156. Newcomb, Th.M., Turner, R.H., Converse, Ph.E. (1970). *Psychologia społeczna*. Wrocław: PWN.
157. Niebrzydowski, L. (1976). *O poznaniu i ocenie samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
158. Niebrzydowski, L. (1989). *Psychologia wychowawcza. Samoświadomość, aktywność, stosunki interpersonalne*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
159. Niemiec, J. (2000). Intencje przemian w dydaktyce. W: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Przemiany dydaktyki na progu XXI wieku*. Szczecin: Agencja Wydawnicza Kwadra.
160. Nowacki, T. W. (1999). *Zawodoznawstwo*. Radom: Instytut Technologii Eksploatacji.
161. Nowacki, T. W. (2004). *Leksykon pedagogiki pracy*. Warszawa-Radom: Wydawnictwo ITE.
162. Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
163. Nowak, S. (1973). Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 17-69). Warszawa: PWN.
164. Nowak, S. (red.) (1973). *Teorie postaw*. Warszawa: PWN.
165. Nowak-Dziemianowicz, M. (2005). Wiedza i kompetencje nauczycieli w świetle teorii pedagogicznych. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych* (s. 61-66). Opole: Wydawnictwo UO
166. Nowosad, I. (2001). *Nauczyciel - wychowawca czasu polskich przełomów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
167. Nowosad, I. (2017). Rozwój i główne nurty w badaniach efektywności szkoły. *Studia Edukacyjne*, 46, 125-152.
168. Nowosad, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju*. Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
169. Obajtek, H. (2001). Jaki powinien być dobry nauczyciel-Wychowawca. *Edukacja dla Bezpieczeństwa*, 3/4, 10-14.
170. Obuchowski, K. (1983). *Psychologia dążeń ludzkich*. Warszawa: PWN.
171. Obuchowski, K. (2002). Nadzieja matką mądrych, depresja zapadliskiem nieszczęść. *Charaktery*, 11, 23-26.
172. Okoń, W. (1975). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: WPWN.

173. Okoń, W. (1962). Problem osobowości nauczyciela. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*, (s. 7–36). Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
174. Okoń, W. (1981). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: PWN.
175. Okoń, W. (1991). *Rzecz o edukacji nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo WSiP.
176. Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
177. Okoń, W. (2001) *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
178. Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
179. Ortony, A., Clore, G.L., Collins, A. (1990). *The Cognitive Structure of Emotion*. Cambridge: Cambridge University Press.
180. Ossowski, S. (1959). Koncepcja ładu społecznego i typy przewidywań. *Studia Filozoficzne*, 3(4), 25-44.
181. Osuch, J. (2012). Motywacja jako czynnik zarządzania. *Acta Scientifica Academiae Ostroviensis. Sectio A, Nauki Humanistyczne, Społeczne i Techniczne*, 1, 101-120.
182. Pakuła, M. (2007). *Postawy osób starszych wobec edukacji. Studium teoretyczno-diagnostyczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
183. Paluch, B. (1994). Wzór osobowy nauczyciela. *Wychowawca*, 4, 10-12.
184. Pamuła-Behrens, M. Hennel-Brzozowska, A. (2017). Osobowość nauczycieli a ich praca z dziećmi migrantami w szkole podstawowej. *Studia Edukacyjne*, 46, 169-191.
185. Pankowska, D. (2010). Uwarunkowania funkcjonowania nauczyciela w roli wychowawcy klasy: W: D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych. Cz. 2. Praca Wychowawcza* (s.34-35). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
186. Pankowska, D. (2016). Kompetencje nauczyciela- próba syntezy (projekt autorski). *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 35(3), 187-209.
187. Pankowska, D., Sokołowska-Dzioba, T. (2015). *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

188. Peterson, C., Steen, T.A. (2002). Optimistic explanatory style. W: C.R. Snyder, S.J. Lopez (eds.), *Handbook of Positive Psychology* (s. 244–256). New York: Oxford University Press.
189. Piorunek, M. (2021). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
190. Piórek, K. (1998). Słowa i czyny. *Wychowawca*, 6, 14-15.
191. Piskorz, A. (2011). *Rozwój zawodowy pilotów wojskowych*. Warszawa: MON, DWiPO.
192. Poczowski, A. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi: strategie – procesy – metody*. Warszawa: PWE.
193. Poklek, R. (2015). *Motywacja osiągnąć funkcjonariuszy Służby Więziennej*. Kalisz: COSSW.
194. Poraj, G. (2009). Osobowość jako predyktor zawodowego wypalania się nauczycieli. *Medycyna Pracy*, 60(4), 273–282.
195. Porzak, R., Sagan, M. (2013). Nadzieja i przedsiębiorczość - psychologiczne aspekty zarządzania. *Zeszyty Naukowe WSEI. Seria: Ekonomia*. 6(1), 179-193.
196. Power, M., Dalgleish, T. (1997). *Cognition and Emotion. From Order to Disorder*. Howe: Psychology Press.
197. Pszczołowski, T. (1982). *Dylematy sprawnego działania*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
198. Pufal-Struzik, I., Bernacka, R. (2019). Temperament i motywacja osiągnąć menedżerów. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 32(4), 197-215.
199. Puślecki, W. (2002). Pełnomocni nauczyciele- pełnomocna szkoła. W: W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Częstochowa: Wydawnictwo Menos.
200. Rajchel, K., Żukowski, P. (2004). Podstawowe teorie motywowania. *Zeszyty Naukowe Politechniki Rzeszowskiej*, 215(4), 109-136.
201. Rembowski, J. (1966). Postawy i ich związek z cechami osobowości. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4(42), 115-127.
202. Reykowski, J. (1973). Postawy a osobowość. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 89-121). Warszawa: PWN.

203. Reykowski, J. (1966). *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
204. Reykowski, J. (1970). Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 45-58.
205. Reykowski, J. (1976). *Teoria motywacji a zarządzanie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
206. Reykowski, J. (1982). *Z zagadnień psychologii motywacji*. Warszawa: Wyd. WSiP.
207. Reykowski, J. (1992). *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*. Warszawa: PWN.
208. Reykowski, J. (1982). Osobowość jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.
209. Robbins, S. P., D.A. DeCenzo, D. A. (2002). *Podstawy zarządzania*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
210. Roese, N.J., Olson, J.M. (2007). Better, stronger, faster: Self-serving judgment, affect regulation, and the optimal vigilance hypothesis. *Perspectives on Psychological Science*, 2(2), 124–141.
211. Rogers, C. R. (1959). Teoria terapii, osobowości i relacji interpersonalnych, rozwinięta w oparciu o podejście skoncentrowane na kliencie. *Nowiny Psychologiczne*, 2-3/1984, 1-91.
212. Rogers, C. R. (2002a). *O stawianiu się sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
213. Rogers, C.R. (2002b). *Sposób bycia*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
214. Rokeach, M. (1968). *The Nature of Human Values*. New York: Free Press.
215. Różański, A. (2013). Motywacja osiągnięć edukacyjno-zawodowych słuchaczy podyplomowych studiów menedżerskich. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 26(1-2), 195-211.
216. Rubenson, K. (2000). *The long arm of the family and the long arm of the job*, AARE – Conference Papers, <http://www.aare.edu.au/00pap/rub00473.htm>, (pobrano 2023.01.07).
217. Rudnicki, P., Kutrowska, B., Nowak-Dziemianowicz, M. (2008). *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.

218. Rura, G. (2007). *Zmiany w polskim systemie szkolnym w percepcji nauczycieli edukacji zintegrowanej* (praca doktorska w UAM). Poznań.
219. Rusiecki, M. (2004). Osobowość nauczyciela. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku t.3.* (s. 976-1000). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
220. Rutkowiak, J. (1982). *Rozwój zawodowy nauczyciela a szkoła*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
221. Ryś, M. (2010). Człowiek niosący nadzieję. *Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego Fides El Ratio*, 2(2), 55-71.
222. Sabaj-Sidur, M. (2018). Nadzieja na sukces i samoocena młodzieży a spostrzeganie postaw rodziców. Lublin.
223. Sajkiewicz, A. (red.) (2000). *Zasoby ludzkie w firmie – organizacja, kierowanie, ekonomika*. Warszawa: Wydawnictwo POLTEXT.
224. Salamucha, A. (2000). Pojęcie rozwoju we współczesnej pedagogice. *Roczniki Nauk Społecznych KUL*, 2, 159-166.
225. Schrank, B., Stanghellini, G., Slade, M. (2008). Hope in psychiatry: A review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 118(6), 421–433.
226. Scioli, A., Biller, H.B. (2009). *Hope in the Age of Anxiety: A Guide to Understanding and Strengthening Our Most Important Virtue*. New York: Oxford University Press.
227. Scioli, A., Scioli-Salter, E.R., Sykes, K., Anderson, C., Fedele, M. (2016). The positive contributions of hope to maintaining and restoring health: An integrative, mixed-method approach. *The Journal of Positive Psychology*, 11(2), 135–148.
228. Siek, S. (1982). *Osobowość. Struktura. Rozwój. Wybrane metody badania*. Warszawa: ATK.
229. Sikora, J. Kopertyńska, M. (2009). *Motywowanie pracowników*. Warszawa: Wydawnictwo Placet.
230. Siuta, J. (2006). *NEO-PI-R Inwentarz Osobowości*. Warszawa: Pracowania Testów Psychologicznych PTP.
231. Skorny, Z. (1989). *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
232. Snyder, C.R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275.

233. Snyder, C.R., Ilardi, S., Michael, S., Cheavens, J. (2000). Hope theory: Updating a common process for psychological change. W: C.R. Snyder, R.E. Ingram (eds.), *Handbook of Psychological Change: Psychotherapy Processes and Practices for the 21st Century* (s. 128–153). New York: Wiley.
234. Sokołowska, E. (2007). *Jak być skutecznym i zadowolonym nauczycielem*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
235. Solarczyk-Ambrozik, E. (1993). *System oświaty dorosłych a postawy robotników wobec kształcenia*. Poznań: UAM.
236. Springer, A., Oleksa, K. (2017). Motywacja osiągnięć jako podmiotowe uwarunkowanie wdrożenia koncepcji empowerment w organizacjach. *Edukacja Ekonomistów i Menedżerów*, 1(43), 41-55.
237. Stanton, A.I. (2000). Emotionally expressive coping predicts psychological and physical adjustment to breast cancer. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68(5), 875–882.
238. Stoner, J. A. F., Wankel, C. (2001). *Kierowanie*. Warszawa: Wydawnictwo PWE.
239. Stoner, J.A.F., Freeman, R.E., Gilbert D.R. (1999). *Kierowanie*. Warszawa: PWE.
240. Strelau, J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wyd. Scholar.
241. Strumska–Cywik, L. (2005). *Pomiędzy otwartością a zamknięciem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
242. Strykowski, W. (2003). Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski (red.), *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: Oficyna Ekonomiczna Wydawnictwa eMPi2.
243. Strykowski, W. (2005). Kompetencje współczesnego nauczyciela. *Neodidagmata*, 27/28, 15-28.
244. Szczęsna, A. (2010). *Wsparcie społeczne w rozwoju zawodowym nauczycieli*. Zielona Góra: Wydawnictwo UZ.
245. Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
246. Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole. Funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.

247. Szempruch, J. (2017). Wyzwania i perspektywy pracy nauczyciela wobec przemian współczesnego świata. W: J. Madalińska-Michalak, N. G. Pikula (red.). *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości* (s. 91-104). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
248. Szempruch, J. (2021). Nauczyciel w zmieniającym się społeczeństwie. W: J. Szempruch, J. Smyła, M. Kwaśniewska (red.), *Edukacja wobec wyzwań zmieniającego się świata : diagnozy i projekcje rozwiązań* (s. 145-156). Kielce: Wydawnictwo UJK.
249. Szewczuk, W. (1999). *Encyklopedia psychologii*. Warszawa: PWN.
250. Szpitlak, M., Polczyk, R. (2015). *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje i metody pomiaru*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
251. Szultz, R. (1989). *Nauczyciel jako innowator*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
252. Szuman, S. (1962). Talent pedagogiczny. W: W. Okoń (red.), *Osobowość nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS.
253. Szyszko, M. (2007). Otwartość na doświadczenia jako kompetencja poznawcza. *Studia Psychologica*, 7, 211-229.
254. Śliwerski, B. (2006). *Podstawy nauk o wychowaniu, Tom 1*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
255. Śliwerski, B. (2018). Co się stało z oświatową demokracją w Polsce? W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Pikula (red.). *Edukacyjne konteksty współczesności z myślą o przyszłości* (s. 101-116). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
256. Śliwerski, B., Kwieciński, Z. (2006). *Pedagogika, Tom 1*. Warszawa: PWN.
257. Taradejna, B. (2013). Oczekiwania zawodowe nauczycieli a możliwości ich realizacji w szkolnym środowisku pracy. *Bezpieczeństwo Pracy*, 4, 22-26.
258. Taraszkiewicz, M. (1998). *Nowa szkoła. Wspieranie kariery ucznia*. Warszawa: CODN.
259. Tomaszewski, T. (1975). Człowiek i otoczenie. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s.13-36). Warszawa: PWN.
260. Tomaszewski, T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: PWN.
261. Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

262. Trzebiński, J., Zięba, M. (2003b). *Kwestionariusz Nadziei Podstawowej - BHI-12*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
263. Trzebiński, J., Zięba, M. (2003a). Nadzieja, strata, rozwój. *Psychologia Jakości Życia*, 2(1), 5–33.
264. Tucholska, S. (2009). *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
265. Turowski, J. (1993). *Socjologia. Małe struktury społeczne*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
266. Tyszkowa, M. (1972). *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
267. Urbańczyk, F. (1973). *Dydaktyka dorosłych*. Wrocław–Warszawa–Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
268. Wach, T. (1997). *Motywowanie i ocenianie pracowników*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza WSZS.
269. Wajda, A. (2006). *Organizacja i zarządzanie*. Warszawa: Wydawnictwo PWE.
270. Walecka, A. (2012). Podstawy motywowania pracowników. W: A. Zakrzewska-Bielawska (red.), *Podstawy zarządzania. Teoria i ćwiczenia* (s. 324-359). Warszawa: Oficyna Walters Kluwer business.
271. Wells, L.E., Marwell, G. (1976). *Self-esteem: Its conceptualization and measurement*. Beverly Hills, CA: Sage.
272. Wiatrowska, A. (2019). *Podmiotowe korelaty samooceny kobiet z zaburzeniami odżywiania. Konteksty edukacyjne*. Lublin: Wyd. UMCS.
273. Wiatrowski, Z. (2005). *Wstęp do pedagogiki pracy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
274. Widerszal-Bazył, M. (1979). *Ukierunkowanie motywacji osiągnięć a poziom wykonywania pracy*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
275. Wiechnik, R., Drwał, R., Ł. (1989). Inwentarz samowiedzy. W: R. Ł. Drwał (red.). *Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej. Wybrane zagadnienia* (s. 163-186). Lublin: Wydawnictwo UMCS.

276. Wierzejska, J. (2017). *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych. Studium empiryczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
277. Wierzejska, J. (2017). Postawy wobec pracy pedagogów a ich nadzieja na sukces. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 30(2), 127-145.
278. Wierzejska, J., Karpenko, O. (2015). *Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
279. Wilkomirska, A. (2002). *Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
280. Wilkomirska, A. (2005). *Ocena kształcenia nauczycieli w Polsce*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
281. Wiśniewski, W. (red.) (1984). *Oświata w społecznej świadomości*. Warszawa: Młodzieżowa Agencja Wydawnicza.
282. Witwicki, W. (1995/1927). *Psychologia uczuć i inne pisma*. Warszawa: PWN.
283. Wojciszke, B. (1977). *Struktura „ja”, wartości osobiste a zachowanie*. Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
284. Wojciszke, B. (2002). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
285. Wojciszke, B. (2004). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
286. Wojciszke, B. (2006). Postawy i zmiana postaw. W: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, t. 3*. Gdańsk: Wydawnictwo GWP.
287. Wojciszke, B. (2010). Funkcje samooceny. W: A. Kolańczyk, B. Wojciszke (red.), *Motywacje umysłu* (s. 111–126). Sopot: Smak Słowa.
288. Wojciszke, B. (2011). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wyd. Scholar.
289. Wojda, A., Dziurzyński, K. (2020). Kompetencje społeczne nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika społeczna*, 2(77), 177-195.
290. Wojda, E. (2001). Dobry nauczyciel. *Edukacja i dialog*, 8, 9-11.

291. Wojdyło, K., Retowski, S. (2012). Kwestionariusz Celów związanych z Osiągnięciami (KCO) – konstrukcja i charakterystyka psychometryczna. *Przegląd Psychologiczny*, 55(1), 9–28.
292. Wołoszyn, S. (1993). Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji. W: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna* (s. 439-445). Warszawa: Wydawnictwo Fundacja Innowacja.
293. Wosik-Kawala, D. (2007). *Korygowanie samooceny uczniów gimnazjum*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
294. Woźniak, I. (2002). Standard kwalifikacji zawodowych jako łącznik między wymaganiami rynku pracy a edukacją zawodową. W: S.M. Kwiatkowski, I. Woźniak (red.), *Standardy kwalifikacji zawodowych i standardy edukacyjne. Relacje – modele – aplikacje*. Warszawa: IBN.
295. Wyrębek, H. (2014). Motywowanie pracowników w procesie zarządzania bezpieczeństwem ekologicznym w przedsiębiorstwie – aspekt teoretyczny. W: J. S. Kardas, E. Bombiak, E. (red.), *Funkcja motywowania w zarządzaniu współczesnymi organizacjami* (s. 82-102). Siedlce: Wydawnictwo UPH.
296. Zaborowski, Z. (1962). Psychologia dostosowania. *Ruch Pedagogiczny*, 1, 118-123.
297. Zając, Cz. (2007). *Zarządzanie zasobami ludzkimi*. Poznań: Wydawnictwo WSB.
298. Zaleszczyk, A., Kot, P. (2015). Nadzieja na sukces a trudności w podejmowaniu decyzji zawodowych. *Roczniki Psychologiczne*, 18(4), 599-609.
299. Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrea. Adaptacja polska*. Warszawa: Wydawnictwo PTP.
300. Zimbardo, P. G. (2002). *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.
301. Zimbardo, P.G. (1999). *Psychologia i życie*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
302. Ziółkowski, P. (2016). *Pedeutologia. Zarys problematyki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSG.
303. Znaniecki, F. (1974). *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*. Warszawa: PWN.
304. Zubrzycka-Maciąg, T. (2013). *Psychospołeczne uwarunkowania stresu nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: Wydawnictwo UMCS

305. Zubrzycka-Maciąg, T. (2019). Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w doskonaleniu zawodowym nauczycieli. *Edukacja ustawiczna dorosłych*, 13(1), 143-155.
306. Zubrzycka-Maciąg, T., Kirenko, J. (2015). *Asertywność nauczycieli. Badania empiryczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
307. Żebrowska, M. (1986). *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*. Warszawa: PWN.
308. Żebrowski, J. (2007). Współczesny nauczyciel-wychowawca i jego świat wartości. *Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość*, 4, 163-176.
309. Żegnałek, K., Gutkowska-Wyrzykowska, E. (2014). Kształcenie nauczycieli w nowej rzeczywistości edukacyjnej - oczekiwania i realia. W: K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.). *Edukacja jutra. Od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych* (s. 119-128). Sosnowiec: Oficyna Wydawnicza Humanitas.

Spis tabel i rysunków

Tabela 1. Rodzaje samooceny (na podstawie: Wosik-Kawala, 2007, s. 25-29)	77
Tabela 2. Teoria motywacji McClellanda (Sajkiewicz, 2000, s. 204)	92
Tabela 3. Czteroczynnikowy model celów związanych z osiągnięciami A.J. Elliota i H.A. McGregora (Springer, Oleksa, 2017, s. 45)	94
Tabela 4. Typ szkoły w których pracują badani nauczycieli	113
Tabela 5. Płeć badanych nauczycieli.....	113
Tabela 6. Wiek badanych nauczycieli.....	113
Tabela 7. Średnia wieku badanych.....	114
Tabela 8. Miejsce pracy badanych nauczycieli	114
Tabela 9. Staż pracy badanych	114
Tabela 10. Średni staż pracy badanych nauczycieli	115
Tabela 11 .Stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli	115
Tabela 12. Obiektywne i subiektywne warunkowania potrzeby uczenia się nauczycieli przez całe w życie w ocenie badanych osób	117
Tabela 13. Nauczyciele o potrzebie uczenia się przez całe życie	118
Tabela 14. Ocena badanych osób dotycząca obecnego systemu doskonalenia nauczycieli	120
Tabela 15. Oczekiwania osób uczestniczących w kursach i szkoleniach	121
Tabela 16. Korzyści nauczycieli z uczestnictwa w różnych formach doskonalenia zawodowego.....	123
Tabela 17. Zadowolenie badanych nauczycieli z różnych form doskonalenia zawodowego	127
Tabela 18. Ocena badanych sposobu inspiracji nauczycieli do doskonalenia kompetencji zawodowych.....	128
Tabela 19. Zadowolenie badanych nauczycieli z realizacji oczekiwań związanych z doskonaleniem zawodowym	129
Tabela 20. Samoocena badanych nauczycieli ich zaangażowania w proces doskonalenia zawodowego.....	132
Tabela 21. Rola różnych czynników motywujących do doskonalenia zawodowego badanych.....	134
Tabela 22. Typy postaw badanych nauczycieli wobec doskonalenia zawodowego	137
Tabela 23. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom samooceny	138
Tabela 24. Zadowolenie badanych z możliwości doskonalenia zawodowego a wyróżnione typy postaw	138
Tabela 25. Zaangażowanie badanych w proces doskonalenia zawodowego a wyróżnione typy postaw	139
Tabela 26. Globalny wskaźnik samooceny badanych nauczycieli określony na skali stenowej.....	141
Tabela 27. Ogólny poziom samooceny badanych nauczycieli (dane w %)	142

Tabela 28. Globalny wskaźnik otwartości na doświadczenia badanych określony na skali stenowej.....	145
Tabela 29. Poziom otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli.....	145
Tabela 30. Ogólny poziom motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli.....	148
Tabela 31. Struktura wskaźników motywacji osiągnięć zawodowych badanych nauczycieli	149
Tabela 32. Dążenie do uznania społecznego badanych.....	150
Tabela 33. Spostrzeganie wartości czasu przez badanych nauczycieli	151
Tabela 34. Poziom samozaufania badanych nauczycieli.....	152
Tabela 35. Poziom dążenia do przewyższania porażek badanych nauczycieli	153
Tabela 36. Planowanie przyszłości przez badanych nauczycieli	154
Tabela 37. Wytrwałość w działaniu badanych nauczycieli.....	155
Tabela 38. Aspiracje badanych nauczycieli	156
Tabela 39. Akceptacja odraczania gratyfikacji przez badanych nauczycieli	156
Tabela 40. Brak konformizmu badanych nauczycieli	157
Tabela 41. Koncentracja na zadaniu badanych nauczycieli	158
Tabela 42. Ogólny wskaźnik nadziei na sukces badanych nauczycieli.....	160
Tabela 43. Poziom ogólnej nadziei na sukces badanych nauczycieli.....	161
Tabela 44. Wskaźniki komponentów nadziei na sukces badanych nauczycieli.....	161
Tabela 45. Poziom umiejętności znajdowania rozwiązań przez badanych nauczycieli (dane w %)......	162
Tabela 46. Poziom siły woli badanych nauczycieli.....	163
Tabela 47. Różnice w samoocenie pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli	167
Tabela 48. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom samooceny	167
Tabela 49. Różnice w otwartości na doświadczenia pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli.....	169
Tabela 50. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom otwartości na doświadczenia	169
Tabela 51. Różnice w ogólnym wskaźniku motywacji osiągnięć zawodowych pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli	171
Tabela 52. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom ogólnego wskaźnika motywacji osiągnięć zawodowych	172
Tabela 53. Różnice we wskaźnikach motywacji osiągnięć zawodowych pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli	173
Tabela 54. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom wytrwałości w działaniu	175
Tabela 55. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom samozaufania	176
Tabela 56. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom braku konformizmu	177

Tabela 57. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom dążenia do uznania społecznego	177
Tabela 58. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom aspiracji	178
Tabela 59. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom dążenia do przewycięzania porażek (efektu Zeigarnik)	179
Tabela 60. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom planowania przyszłości	179
Tabela 61. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom akceptacji odraczania gratyfikacji	179
Tabela 62. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom spostrzegania wartości czasu.....	180
Tabela 63. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom koncentracji na zadaniu	180
Tabela 64. Różnice w nadziei na sukces pomiędzy porównywanymi typami postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli	181
Tabela 65. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom nadziei na sukces.....	182
Tabela 66. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom umiejętności znajdowania rozwiązań.....	183
Tabela 67. Typy postaw wobec doskonalenia zawodowego badanych nauczycieli a ich poziom siły woli	184
Rysunek 1. Komponenty postaw (Mądrzycki, 1977, s. 23)	53
Rysunek 2. Procesualny model perswazji McGuire'a (Wojciszke, 2002, s. 213)	66
Rysunek 3. Układ zależnościowy czynników przekazu (Wojciszke, 2002, s. 219)	67
Rysunek 4. Dymensja otwartości (opracowanie własne na podstawie Bąbel, 2005, s. 21)	83
Rysunek 5. Model zależności między analizowanymi zmiennymi.....	109

Aneks

UNIwersytet Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Instytut Pedagogiki

Szanowni Państwo!

Zawód nauczyciela jest szczególną profesją wymagającą nie tylko kompetencji zawodowych, ale i określonych cech osobowości. Jego rola w wychowaniu młodego pokolenia jest wręcz trudna do przecenienia. Stąd też zachodzi potrzeba stałego monitorowania zjawisk społecznych dotyczących funkcjonowania zawodowego nauczyciela w środowisku szkolnym.

Aby sprostać współczesnym wyzwaniom edukacyjnym nauczyciel powinien w sposób permanentny doskonalić swój warsztat pracy dydaktyczno-wychowawczej. Problemom tym poświęcamy niniejsze badania.

Państwa pomoc jest nam niezbędna. Dlatego zwracam się z prośbą o udzielenie nam pomocy. Bardzo proszę Panią/Pana o wypełnienie załączonego Kwestionariusza Ankiety.

Prowadzone badania są anonimowe, dlatego proszę nie podpisywać się. Zebrany tą drogą materiał badawczy służyć będzie celom naukowym oraz ewentualnej modyfikacji programów doskonalenia zawodowego nauczycieli.

Z góry dziękuję za podjętą współpracę.

Z poważaniem

mgr Sławomira Laskowska

1. Jaka jest Pani/Pana motywacja osiągnięć zawodowych? (Proszę wstawić X do odpowiedniej rubryki).

L.p.	Twierdzenie	L.p.	Ocena	Odpowiedź
1.	W pracy zawodowej uważam się za osobę:	A	Bardzo ambitną	
		B	Ambitną	
		C	Przeciętnie ambitną	
		D	Mało ambitną	
		E	Raczej ambitną	
2.	Gdy chcę osiągnąć jakiś cel, który uważam za łatwy, ale w trakcie dążenia do niego odnoszę niepowodzenia, to moje zaangażowanie w osiągnięcie tego celu:	A	Wzrasta	
		B	Maleje	
		C	Utrzymuje się na tym samym poziomie	
3.	Gdy z jakiś powodów muszę zaniechać realizacji swoich pragnień czy planów, to zazwyczaj:	A	Bardzo długo o nich pamiętam	
		B	Długo pamiętam	
		C	Przez pewien czas pamiętam	
		D	Krótko pamiętam	
		E	Bardzo krótko pamiętam	
4.	Każde przedsięwzięcie, które dla mnie ma duże znaczenie	A	Planuję na długo przed jego realizacją	
		B	Planuję na pewien czas na przód	
		C	W ogóle nie planuję, lubię robić wszystko od razu	
5.	Gdybym brał udział w jakimś konkursie, to wolałbym taki konkurs, w którym	A	Przewidziane są niewielkie nagrody, ale perspektywa ich otrzymania jest bliska	
		B	Przewidziane są wysokie nagrody, ale perspektywa ich otrzymania jest odległa w czasie	
6.	Uczucie przykrego niepokoju, że nie dość intensywnie wykorzystuję czas przeznaczony na sprawy zawodowe miewam:	A	Bardzo często	
		B	Często	
		C	Od czasu do czasu	
		D	Rzadko	
		E	Nigdy	
7.	Gdy stoi przede mną jakieś nowe zadanie zawodowe, towarzyszy mi niepokój często nieuzasadniony, że nie wykonam go jak należy	A	Bardzo często	
		B	Często	
		C	Od czasu do czasu	
		D	Rzadko	
		E	Nigdy	
8.	Gdybym miał możliwości wyboru, wolałbym jako najbliższych współpracowników:	A	Osoby sympatyczne, choć o niezbyt wysokich kwalifikacjach	
		B	Osoby o wysokich kwalifikacjach, choć niesympatyczne	
		C	Wszystko mi jedno	
9.	Gdy realizowanie moich osobistych celów staje się sprzeczne z interesami bliskich mi ludzi, to:	A	Zawsze rezygnuję z realizacji moich własnych celów	
		B	Przeważnie rezygnuję	
		C	W połowie przypadków rezygnuję	
		D	Dość rzadko rezygnuję	
		E	Nigdy nie rezygnuję	

10.	W pracy lubię realizować zadania:	A	Bardzo trudne	
		B	Trudne	
		C	Przeciętne	
		D	Łatwe	
		E	Bardzo łatwe	
11.	W pracy najbardziej interesują mnie te problemy co do których:	A	Istnieje duże prawdopodobieństwo znalezienia rozwiązania	
		B	Szanse znalezienia rozwiązania są ograniczone	
12.	Gdy mi się coś nie wiedzie w pracy, to:	A	Bardzo łatwo rezygnuję	
		B	Łatwo rezygnuję	
		C	Czasem rezygnuję	
		D	Trudno rezygnuję	
		E	Nigdy nie rezygnuję	
13.	O swoich niepowodzeniach w pracy zawodowej:	A	Zapominam łatwo	
		B	Zapominam dość łatwo	
		C	Pamiętam przez pewien czas	
		D	Dość długo pamiętam	
		E	Bardzo długo pamiętam	
14.	O swojej przyszłości myślę:	A	Bardzo często	
		B	Często	
		C	Od czasu do czasu	
		D	Rzadko	
		E	Bardzo rzadko	
15.	Obowiązki lub zadania, które uważam za nudne, mimo że są ważne, odkładam na później i biorę się do przyjemniejszych zajęć:	A	Bardzo często	
		B	Często	
		C	Od czasu do czasu	
		D	Rzadko	
		E	Bardzo rzadko	
16.	Na różne przyjemności i rozrywki:	A	Zwykle nie mam czasu	
		B	Przeważnie nie mam czasu	
		C	Niekiedy mam zbyt mało czasu	
		D	Zazwyczaj mam dostatecznie dużo czasu	
		E	Zazwyczaj mam dużo czasu	
17.	W porównaniu z innymi ludźmi, z którymi stykam się w pracy zawodowej, uważam się za osobę:	A	Niepewną	
		B	Bardzo pewną siebie	
		C	Raczej pewną siebie	
		D	Przeciętnie pewną siebie	
		E	Pewną siebie	
18.	Gdybym miał możliwość wyboru, wolałbym pracować z przełożonym:	A	Kontaktowym i koleżeńskim	
		B	Dużo wymagającym i sumiennym	
		C	Wszystko mi jedno	
19.	Lubię współpracować z ludźmi, którzy:	A	W zupełnie inny sposób podchodzą do zagadnień zawodowych niż ja	
		B	Różnią się w pewnym stopniu w podejściu do zagadnień zawodowych	
		C	W taki sam sposób podchodzą do zagadnień zawodowych, jak ja	
20.	Sukcesy w pracy zawodowej zależą tylko ode mnie, a nie od splotu	A	Zawsze	
		B	Często	

	wydarzeń:	C	Czasami	
		D	Rzadko	
		E	Nigdy	
21.	Wymagania, jakie sobie stawiam są:	A	Bardzo wysokie	
		B	Wysokie	
		C	Przeciętne	
		D	Raczej niskie	
		E	Niskie	
22.	Gdy nie mogę rozwiązać jakiegoś zadania, to mój zapał do jego wykonania:	A	Wzrasta	
		B	Maleje	
		C	Utrzymuje się na tym samym poziomie	
23.	Powracam do realizacji planów zawodowych, których dawniej nie mogłam zrealizować	A	Bardzo rzadko	
		B	Rzadko	
		C	Czasami	
		D	Często	
		E	Bardzo często	
24.	Lubię realizować cele zawodowe:	A	Długodystansowe	
		B	Średniodystansowe	
		C	Krótkodystansowe	
25.	Wolę przełożonego, który:	A	Zawsze daje przeciętnie ciekawe zadania	
		B	Czasami daje zadania wyjątkowo ciekawe, ale czasem wyraźnie nudne	
		C	Wszystko mi jedno	
26.	Jeśli nie mam pilnych lub ważnych obowiązków do wykonania to czas dłuży mi się:	A	Nigdy	
		B	Rzadko	
		C	Często	
		D	Bardzo często	
		E	Zawsze	
27.	To do czego dążę w pracy:	A	Zawsze udaje mi się prędzej czy później osiągnąć	
		B	Przeważnie udaje mi się osiągnąć	
		C	Od czasu do czasu udaje mi się osiągnąć	
		D	Często nie udaje mi się osiągnąć (czasami z przyczyn wewnętrznych)	
		E	Mam wyraźnego pecha w realizacji własnych dążeń	
28.	Lepiej mi się pracuje z kolegą, który:	A	Jest zdyscyplinowany, uprzejmy, ale przeciętnie wywiązuje się z zadań służbowych	
		B	Nie zawsze jest zdyscyplinowany, ale bardzo dobrze wykonuje zadania służbowe	
		C	Wszystko mi jedno	
29.	Moje kłopoty osobiste mają wpływ na stosunek do kolegów:	A	Bardzo duży	
		B	Duży	
		C	Przeciętny	
		D	Mały	
		E	Wcale nie mają	
30.	Poczucie, że inni cenią mnie w pracy zawodowej:	A	Jest mi bardzo potrzebne	
		B	Raczej jest mi potrzebne	

		C	Nie przywiązuje do tego większej wagi	
--	--	---	---------------------------------------	--

2. Proszę przeczytać uważnie każde stwierdzenie i zaznaczyć odpowiedź, która najlepiej wyraża Twoją opinię.

- 1 - gdy się zdecydowanie nie zgadzasz lub gdy to stwierdzenie jest całkowicie nietrafne
 2 - gdy się nie zgadzasz lub gdy to stwierdzenie jest raczej nietrafne
 3 - gdy nie masz zdania lub nie możesz zdecydować, lub też to stwierdzenie jest równie trafne jak nietrafne
 4 - gdy się zgadzasz lub gdy to stwierdzenie jest raczej trafne
 5 - gdy się zdecydowanie zgadzasz lub gdy to stwierdzenie jest całkowicie trafne

1. Nie lubię tracić czasu na marzenia.	1	2	3	4	5
2. Gdy raz znajdę właściwy sposób na robienie czegoś, trzymam się go.	1	2	3	4	5
3. Intrygują mnie formy, które odkrywam w sztuce i naturze.	1	2	3	4	5
4. Uważam, że pozwalanie uczniom na słuchanie kontrowersyjnych poglądów, może im zamieszać w głowach i wprowadzić w błąd.	1	2	3	4	5
5. Poezja działa na mnie słabo lub wcale.	1	2	3	4	5
6. Często próbuję nowych i egzotycznych potraw.	1	2	3	4	5
7. Rzadko dostrzegam nastroje lub uczucia płynące z otoczenia.	1	2	3	4	5
8. Sądzę, że powinniśmy odwoływać się do autorytetów religijnych przy podejmowaniu decyzji w sprawach moralności.	1	2	3	4	5
9. Czasami, gdy czytam poezje lub oglądam dzieło sztuki, czuję "dreszczyk emocji" lub falę podniecenia.	1	2	3	4	5
10. Mało interesuje mnie dociekanie natury wszechświata i natury ludzkiej.	1	2	3	4	5
11. Mam duże potrzeby intelektualne.	1	2	3	4	5
12. Często sprawia mi dużą satysfakcję zajmowanie się teoretycznymi rozważaniami lub abstrakcyjnymi problemami	1	2	3	4	5

Proszę sprawdzić, czy ustosunkowałeś się do wszystkich stwierdzeń

3. Poniżej znajduje się kilka zdań, które opisują zachowanie, myśli i odczucia ludzi. Proszę przeczytać uważnie każde z nich i zakreślić Przeczytaj uważnie każde z poniższych twierdzeń. Oceń, jak dobrze każde z nich opisuje Ciebie (pasuje do Ciebie). Zaznacz swoją odpowiedź, zakreślając "x" odpowiednią liczbę na skali od 1 do 8; gdzie:

- 1 - Zdecydowanie nieprawdziwe;
 2 - W większości przypadków nieprawdziwe;
 3 - Raczej nieprawdziwe;
 4 - Trochę nieprawdziwe;
 5 - Trochę prawdziwe;
 6 - Raczej prawdziwe;
 7 - W większości przypadków prawdziwe;
 8 - Zdecydowanie prawdziwe

Lp.	Twierdzenie	Skala							
		1	2	3	4	5	6	7	8
1	Potrafię rozważać wiele sposobów wyjścia z kłopotu								
2	Energicznie realizuję moje zamierzenia								
3	Czuję się zazwyczaj zmęczony (zmęczona)								
4	Jest wiele sposobów rozwiązania każdego problemu								
5	W czasie dyskusji czy kłótni łatwo ustępuję								
6	Potrafię rozważyć wiele możliwości dochodzenia do rzeczy, na których mi najbardziej zależy								
7	Obawiam się o moje zdrowie								
8	Nawet, jeśli inni dają za wygraną, ja wiem, że jestem w stanie znaleźć sposób rozwiązania problemu								
9	Moje życiowe doświadczenie dobrze przygotowało mnie do wyzwań przyszłości								
10	Odnoszę spore sukcesy w życiu								
11	Zazwyczaj czuję się zatroskany (zatroskana) o coś								
12	Osiągam cele, które sobie stawiam								

4. Poniżej znajduje się kilka zdań, które opisują zachowanie, myśli i odczucia ludzi. Proszę przeczytać uważnie każde z nich i zakreślić cyfrę, która najbardziej odnosi się do Pana/Pani. Proszę zastosować następującą skalę ocen: 1 – całkowicie się zgadzam, 2 – zgadzam się, 3 – nie zgadzam się, 4 – całkowicie się nie zgadzam.

Lp.	Treść zdania	Ocena			
		1	2	3	4
1.	Czuję, że jestem wartościowy w takim samym stopniu, jak inni ludzie				
2.	Czuję, że posiadam wiele zalet				
3.	Mimo wszystko jestem skłonny myśleć, że jestem do niczego				
4.	Potrafię zrobić wiele rzeczy, tak jak większość ludzi				
5.	Czuję, że nie ma wiele rzeczy, z których mogę być dumny				
6.	Prezentuję pozytywną postawę wobec siebie				
7.	Ogólnie rzecz biorąc jestem zadowolony z siebie				
8.	Chciałbym mieć więcej szacunku dla siebie				
9.	Czasami czuję się całkowicie bezużyteczny				
10.	Czasami myślę, że jestem do niczego				

5. Co Pani/Pan sądzi o potrzebie uczenia się przez całe życie? (Proszę wstawić „x” do odpowiedniej rubryki).

Lp.	Kategorie odpowiedzi	Odpowiedzi				
		Nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Tak
1.	Dynamiczne zmiany w życiu społecznym powodują, że wiedza zdobyta w szkole (uczelni) nie wystarcza już w życiu.					
2.	Jeśli ukończy się dobrą szkołę i uzyska solidną wiedzę					
3.	Są zawody, w których niezbędne jest stałe pogłębianie wiedzy i doskonalenie umiejętności.					
4.	Nauczyciel aby był kompetentny stale musi doskonalić się zawodowo, uczestniczyć w różnych formach szkoleń, kursów itp.					
5.	Aby nauczyciel efektywnie pracował nie musi uczestniczyć w szkoleniach doskonalących wystarczy jedynie indywidualna praca nad sobą.					

6. Co Pani/Pan sądzi o obecnym systemie doskonalenia nauczycieli? (Proszę wstawić „x” do odpowiedniej rubryki).

Lp.	Różne aspekty systemu doskonalenia nauczycieli.	Odpowiedzi				
		Nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Tak
1.	Jest dobrze zorganizowany, sprawnie funkcjonuje i adekwatnie do potrzeb.					
2.	Odpowiada w pełni oczekiwaniom przełożonych nauczycieli.					
3.	W pełni zaspokaja oczekiwania nauczycieli.					
4.	Jest sformalizowany, stanowi „przeżytek” nieodpowiadający obecnym potrzebom.					
5.	Uzyskiwana wiedza mało odpowiada współczesnym problemom wychowawczym, z jakimi borykają się nauczyciele.					
6.	Inne stwierdzenia (jakie?).....					

7. Czego Pani/Pan oczekuje uczestnicząc w szkoleniach i kursach. (Proszę wstawić „x” do odpowiedniej rubryki).

Lp.	Oczekiwania	Odpowiedzi				
		Nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Tak
1.	Poznanie nowych teorii naukowych.					
2.	Poznanie teorii i koncepcji, które można wykorzystać w praktyce.					
3.	Pogłębianie wiedzy i umiejętności praktycznych przydatnych w pracy.					
4.	Przekazania mi doświadczeń praktycznych przydatnych w pracy.					
5.	Nawiązaniu nowych znajomości, kontaktów.					
6.	Wymiany wzajemnych doświadczeń między					

	uczestnikami.					
7.	Uzyskanie „zaświadczenia” potwierdzającego zdobycie kolejnych kwalifikacji.					
8.	Inne oczekiwania (jakie?).....					

8. Jakie korzyści daje Pani/Panu uczestnictwo w różnych formach doskonalenia nauczycieli? (Proszę wstawić „x” do odpowiedniej rubryki).

Lp.	Kategorie odpowiedzi.	Znaczenie				
		Jest bez znaczenia	Małe	Średnie	Duże	Bardzo duże
1.	Mam możliwość kontaktu z nowatorską pedagogiką, orientuje się w zmianach zachodzących w edukacji.					
2.	Zaspokajam swoje zainteresowania, lubię uczyć się rzeczy nowych.					
3.	Uzyskuję wiedzę niezbędną w rozwiązywaniu codziennych problemów edukacyjnych.					
4.	Mogę skonfrontować swój warsztat nauczyciela z nowymi wymaganiami jakie się stawia pedagogom.					
5.	Mam możliwość lepszego zrozumienia samego siebie.					
6.	Uczę się nowatorskich metod pracy z uczniami (podopiecznymi).					
7.	Uczestnictwo w różnych formach doskonalenia daje mi większą możliwość awansu zawodowego.					
8.	Mogę zachować dużą sprawność intelektualną.					
9.	Inne (jakie?).....					

9. Czy jest Pani/Pan zadowolony z obecnych możliwości doskonalenia zawodowego? (Proszę podkreślić jedną odpowiedź).

1. Nie
2. Raczej nie
3. Trudno mi powiedzieć
4. Raczej tak
5. Tak

Odpowiedź proszę uzasadnić

.....
.....
.....

10. Czy jest Pani/Pan zadowolony z niżej wymienionych form doskonalenia zawodowego nauczycieli? (Proszę wstawić „x” do odpowiedniej rubryki).

Lp.	Formy doskonalenia zawodowego nauczycieli.	Odpowiedzi				
		Nie	Raczej nie	Trudno powiedzieć	Raczej tak	Tak
1.	Studia podyplomowe					
2.	Kursy kwalifikacyjne					
3.	Kursy doskonalące					
4.	Konferencje metodyczne					
5.	Szkolenie rady pedagogicznej, zespołów					

	nauczycielskich					
6.	Warsztaty metodyczne					
7.	Seminarium					
8.	Konsultacje					
9.	Sieci współpracy i samokształcenia					
10.	Szkolenia e-learningowe					
11.	Inne (jakie?)					

10. Co Pani/Pana zdaniem należałoby zmienić w obecnym systemie doskonalenia nauczycieli?

.....

.....

.....

.....

11. Czy w Pani/Pana miejscu pracy tworzone są warunki, które sprzyjają doskonaleniu zawodowemu nauczycieli? (Proszę podkreślić wybraną odpowiedź).

1. Nie
2. Raczej nie
3. Trudno mi powiedzieć
4. Raczej tak
5. Tak

12. W jaki sposób w Pani/Pana szkole inspiruje się nauczycieli do doskonalenia kompetencji zawodowych? (Proszę podkreślić wybraną odpowiedź).

1. Wyraża się uznanie.
 2. Namawia, zachęca.
 3. Udziela się rad, pomaga.
 4. Wskazuje się na potrzebę wynikającą z pełnionej roli.
 5. Przyznaje się nagrody.
 6. Refunduje się poniesione wydatki.
 7. Raczej nie przywiązuje się znaczenia do doskonalenia nauczycieli, uznając iż jest to ich problem.
 8. Inne (jakie?).....
-

14. W jakim stopniu realizuje Pani/Pan swoje oczekiwania uczestnicząc w szkoleniach i kursach doskonalących. (Proszę wstawić „x” do odpowiedniej rubryki).

Lp.	Oczekiwania	Stopień realizacji				
		Brak realizacji	Mały	Średni	Duży	Bardzo duży
1.	Poznanie nowych teorii naukowych.					
2.	Poznanie teorii i koncepcji, które można wykorzystać w praktyce.					
3.	Pogłębianie wiedzy i umiejętności praktycznych przydatnych w pracy.					
4.	Przekazanie mi doświadczeń przydatnych w pracy.					
5.	Nawiązanie nowych kontaktów, znajomości.					
6.	Wymiany wzajemnych doświadczeń między uczestnikami.					
7.	Uzyskanie „zaświadczenia” potwierdzającego zdobycie kolejnych kwalifikacji.					
8.	Inne oczekiwania (jakie?)					

15. Jak Pani/Pan ocenia swoją aktywność w zakresie doskonalenia zawodowego? (Proszę podkreślić jedną odpowiedź).

1. Ciągłe pogłębianie wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności sprawia mi dużą satysfakcję i chętnie uczestniczę w kursach i szkoleniach.
2. Pogłębiając wiedzę, doskonalę się zawodowo, ale w zakresie, który wynika z wymagań na moim stanowisku pracy.
3. Jestem obciążona/obciążony obowiązkami, dlatego niechętnie uczestniczę w kursach i szkoleniach, wolę samodzielnie doskonalic swój warsztat pracy.
4. Nie jestem zainteresowana/zainteresowany formami doskonalenia zawodowego oferowanym nauczycielom.
5. Nie potrafię siebie ocenić.

Dlaczego tak właśnie Pani/Pan postępuje (Proszę podać główne powody).

.....

16. Jaka rolę odgrywają poniższe czynniki w motywowaniu Pani/Pan do doskonalenie zawodowego? (Prosimy wstawić „x” do odpowiedniej rubryki).

Lp.	Czynniki	Znaczenie				
		Bez znaczenia	Małe	Średnie	Duże	Bardzo duże
1.	Przekonanie o potrzebie doskonalenia wiedzy i umiejętności nauczyciela					
2.	Własne zainteresowania i pasja poznawcza					
3.	Niezbędny warunek efektywnego funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości					
4.	Chęć awansu zawodowego					
5.	Obawa przed utratą pracy					
6.	Konieczność podwyższenia formalnych kwalifikacji					
7.	Potrzeba aktualizowania swoich kwalifikacji					
8.	Chęć nawiązania nowych kontaktów i przebywania w grupie z osobami uczącymi się					
9.	Inne (jakie?).....					

Proszę o podanie kilku danych o sobie

Płeć

Wiek

Województwo

Miejsce pracy

- a) Miasto
- b) Wieś

Staż pracy (Proszę wpisać liczbę lat)

Stopień awansu zawodowego:

- a) Nauczyciel stażysta
- b) Nauczyciel kontraktowy
- c) Nauczyciel mianowany
- d) Nauczyciel dyplomowany

Miejsce pracy:

- a) Szkoła podstawowa
- b) Szkoła ponadpodstawowa

Dziękuję za współpracę i wypełnienie kwestionariusza