

\* Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach. Wydział Pedagogiki i Psychologii

\*\* Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Nauk Społecznych

RYSZARDA EWA BERNACKA\*, IRENA PUFAL-STRUZIK\*  
MARCIN GIERCZYK\*\*

ORCID: 0000-0002-5919-3076; ORCID: 0000-0002-6716-2578

ORCID: 0000-0001-6734-2521

ryszarda.bernacka@ujk.edu.pl, irena.pufal-struzik@ujk.edu.pl

marcin.gierczyk@us.edu.pl

## *Osobowość nauczyciela w ujęciu psychologicznym*

---

Teacher's Personality in Psychological Terms

### STRESZCZENIE

W artykule analizie poddano zagadnienie osobowości nauczycieli w kontekście psychologicznej teorii Wielkiej Piątki oraz osobowościowego komponentu postawy twórczej, jakim jest nonkonformizm. Głównym celem badawczym była diagnoza aktualnej kondycji osobowościowej nauczycieli w kontekście takich zmiennych, jak: typ szkoły, lata pracy, stopień awansu zawodowego, nauczany przedmiot, płeć nauczyciela. W badaniach zastosowano Inwentarz Osobowości NEO-FFI Roberta R. McCrae i Paula T. Costy oraz Kwestionariusz Twórczego Zachowania (KANH III). Przeanalizowano wyniki 258-osobowej grupy nauczycieli w wieku 26–60 lat. Przeprowadzone wnioskowanie statystyczne pozwoliło na sformułowanie następujących wniosków. Średnie nasilenie neurotyczności mają nauczyciele szkoły podstawowej i technikum, a najniższa neurotyczność występuje u nauczycieli liceum. Neurotyczność jest istotnie statystycznie wyższa u kobiet niż u mężczyzn nauczycieli. Nauczyciele przedmiotów zawodowych mają istotnie mniejszą otwartość na doświadczenie niż nauczyciele przedmiotów humanistycznych. Nauczyciel stażysta posiada istotnie niższe nasilenie sumienności niż nauczyciel dyplomowany i mianowany. Wyniki badań można wykorzystać do usprawnienia procedur rozwoju profesjonalnego nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** osobowość; Wielka Piątka; nonkonformizm; nauczyciel; neurotyczność

## CECHY OSOBOWOŚCI NAUCZYCIELA

Diagnoza aktualnej kondycji osobowościowej nauczycieli wpisuje się w interdyscyplinarny nurt psychopedagogicznego monitorowania stylu funkcjonowania polskiej szkoły (Gaś, 2001) i równocześnie w nurt pedeutologii (Wiatrowski, 2007). Oba zajmują się zagadnieniami dotyczącymi „persony” oraz kształcenia w kontekście doskonalenia profesjonalnego rozwoju nauczycieli (Gaś, 2001). Doskonalenie zawodowe wchodzi w skład procesu rozwoju osobowego człowieka (Maslow, 1990). Zakłada on świadome poznawanie siebie, samoocenę, samokształcenie, samorozwój, określanie potrzeb oraz doskonalenie również w zorganizowanych czy instytucjonalnych formach. Efektem oczekiwanym jest wzbogacenie osobowości i podniesienie jakości praktyki zawodowej edukatora (Gaś, 2001). Nauczyciel rozwija się osobowościowo dzięki autorefleksji i własnemu wysiłkowi, dążąc do zrozumienia oraz zmienienia siebie (Kwaśnica, 2010).

Zasadność zajmowania się psychologicznym aspektem mającym wpływ na pełnienie roli zawodowej przez nauczyciela, jakim jest jego „persona”, potwierdza art. 6 Karty Nauczyciela. Zgodnie z nim pedagog powinien realizować funkcje szkoły, zmierzając do pełni rozwoju osobowości ucznia i własnej. Zasoby psychologiczne edukatora wchodzi w skład tworzenia warunków sprzyjających rozwojowi ucznia oraz doświadczania satysfakcji zawodowej. Zaplecze osobowościowe jest psychologicznym predyktorem skuteczności i satysfakcji profesjonalnej pedagoga (Gaś, 2001), w tym kontekście stanowi więc obiekt zainteresowania psychologów. Co więcej, powinno też być obiektem zainteresowania zarówno kandydatów, jak i studentów bądź osób planujących swoją karierę zawodową w edukacji. Ponadto może być inspirującym tematem w planowaniu i wspomaganiu różnych form doskonalenia profesjonalnego rozwoju nauczycieli. Edukator będzie musiał sprostać coraz to nowym wyzwaniom. Wynika to ze złożoności profesji pedagoga, ale i ze zmienności zawodowej, której geneza tkwi w przepisach legislacyjnych oraz w potrzebach dynamicznie rozwijającego się globalnego społeczeństwa (zob. Popek, Winiarz, 2009; Bodarski, 2017).

Badania nad osobowością nauczycieli rozpoczęły się już w latach 50. XX w. (zob. Winiarz, 2009). Biorąc pod uwagę kryterium celu, można te studia sklasyfikować (Göncz, 2017) w następujące grupy: 1) teoretyczne, mające na celu opisanie typologii osobowości (lub wzorców zachowań), które są mniej lub bardziej odpowiednie lub nieodpowiednie dla pedagoga (zob. Gaś, 2001; Wilski, 2011; Bodarski, 2017), 2) mające na celu ustalenie pożądaných i/lub niepożądaných cech w percepcji nauczycieli, uczniów, rodziców, dyrektorów (zob. Gaś, 1999; Antas-Jaszczuk, Nikitin, 2014; Göncz, Göncz, Pekić, 2014; Walczak, 2017), 3) dotyczące zachowań zawodowych edukatora i ich wpływu na osobowość lub zachowania ucznia (zob. Rockoff, Jacob, Kane, Staiger, 2011; Kim, Dar-Nimrod, MacCann, 2018), 4) poświęcone zagadnieniom związanym z tożsamością za-

wodową nauczycieli (zob. Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000; Gaś, 2001, 2002; Kwiatkowska, 2005), 5) dotyczące cech pedagoga w kontekście teorii osobowości (zob. Gaś, 2001; Poraj, 2009).

Najbardziej interesujące w psychologicznym ujęciu osobowości nauczyciela jest ostatnie podejście – zostało ono przyjęte jako wiodące w niniejszym artykule. Jego wybór jest uzasadniony tym, że wpływ działań nauczycieli na uczniów (wraz z wieloma innymi czynnikami) w dużej mierze opiera się również na cechach osobowości pedagoga, które najlepiej można wyjaśnić w kontekście psychologicznych teorii (Göncz, 2017). Odkrycia z teorii osobowości zasługują na bliższą uwagę psychologii edukacyjnej w dążeniu do lepszego wyjaśnienia roli osobowości w procesie edukacyjnym (Göncz, 2017). Należy zauważyć, że „persona” nauczyciela jest złożoną zmienną w procesie pedagogicznym ze względu na jej możliwy rozwój w ciągu całego życia oraz proces bardzo zróżnicowanej percepcji w interakcji z uczniami. Warto zaznaczyć, że postulat opracowania bardziej kompleksowej teorii osobowości nauczyciela w ujęciu koncepcji psychologicznej (Göncz, 2017) to zadanie będące wielkim wyzwaniem teoretycznym, chociaż – jak twierdzą niektórzy – „nie można przyjąć jednej ogólnej definicji osobowości nauczyciela, bowiem każdy człowiek, zajmujący się pracą pedagogiczną, stanowi odrębną i indywidualną osobowość, charakteryzującą się odrębnymi sposobami postępowania i działania” (Okoń, 2004, s. 290). „W odniesieniu do zawodu nauczyciela należy uznać, że bardzo ściśle określenie profilu osobowości czy też ściśle ograniczonego repertuaru cech jest nie tyle niemożliwe, ile nie do końca uzasadnione” (Bodarski, 2017, s. 214). W tym opracowaniu postanowiono wyjść naprzeciw postulatowi (Göncz, 2017) badania osobowości nauczycieli w ujęciu modelu Wielkiej Piątki.

Należy dodać, że stanowiska psychologiczne dotyczące osobowości ewoluowały wraz z rozwojem kierunków psychologii: od behawiorystycznego, neo-behawiorystycznego, poprzez psychoanalizę i neopschoanalizę, po psychologię poznawczą. Teorie cechowe Gordona Allporta, Raymonda Cattella i Hansa Eysencka na zasadzie rozwoju kumulatywnego doprowadziły do dominującej obecnie koncepcji Paula T. Costy i Roberta R. McCrae.

## WIELKA PIĄTKA I NONKONFORMIZM U NAUCZYCIELI

Kluczowym pojęciem teorii Wielkiej Piątki jest „cecha”, rozumiana jako dyspozycja i wymiar różnic indywidualnych, hipotetyczny konstrukt ujawniający się w różnorodnych obszarach: poznawczym i emocjonalnym oraz w zachowaniu (Costa, McCrae, 1995). Biologiczne podstawy cech oraz spójne wyniki badań międzykulturowych wskazują na uniwersalność cech (McCrae, Costa, 2005). W teorii Wielkiej Piątki wyróżnia się następujące wymiary: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność.

Neurotyczność oznacza indywidualne różnice w regulacji i stabilności emocjonalnej. Osoby z wysokimi wynikami w tym wymiarze mają tendencję do częstego doświadczania negatywnych emocji (w tym lęku, złości i gniewu, smutku), poczucia winy, niskiego poczucia wartości, nieumiejętnie radzą sobie ze stresem, a w trudnych sytuacjach przejawiają tendencję do reagowania paniką i bezradnością (Siuta, 2006).

Ekstrawertyczność jest definiowana przez ilość i jakość interakcji społecznych, aktywne działanie oraz poziom energii. Na wymiar ten składają się takie cechy interpersonalne, jak: serdeczność, towarzyskość i dominowanie oraz tendencja do reagowania pozytywnymi emocjami, optymizm życiowy, energia i aktywność (Zawadzki, Szczepaniak, Strelau, 1995).

Otwartość na doświadczenie oznacza otwartość na nowe idee, preferowanie nowości oraz zainteresowanie światem i jego doświadczaniem. Wymiar ten obejmuje otwartość w sferze wyobraźni, estetyki, uczuć, działań, idei i wartości (Siuta, 2006).

Ugodowość wyraża się w trosce o innych i zaufaniu do ludzi. Komponenty tego wymiaru to: ufność, prostolinijność, altruizm, ustepliwość, skromność, skłonność do rozczulania się.

Sumiennność określa różnice indywidualne w zakresie organizacji pracy, zdyscyplinowania, obowiązkowości, poziomu wymagań wobec siebie i innych. Wymiar ten obejmuje: kompetencje, skłonności do utrzymywania porządku, obowiązkowość, samodyscyplinę, dążenie do osiągnięć, rozważę (Zawadzki i in., 1995; McCrae, Costa, 2005).

Nonkonformizm jest komponentem osobowościowym postawy twórczej w ujęciu Stanisława Popka (2001; Nęcka, Grohman, Słabosz, 2006; Grohman, Schmidt, 2012). Zakładając nadrzędną rolę osobowości w aktywowaniu i realizowaniu potencjalnych możliwości człowieka, uczony ten traktuje nonkonformizm jako rdzeń osobowości twórczej. Nonkonformizm jest konstytuowany przez zestaw 13 właściwości osobowościowych (Bernacka, Popek, Gierczyk, 2016) i jest energetycznym zasobem motywacyjnym (Popek, 2001), samonapędzającym się mechanizmem sprawczym o własnościach autoregulacyjnych (Deci, Ryan, 1985; Tokarz, 2005), który inicjuje, organizuje i ukierunkowuje potencjalne możliwości i zasoby (twórcze) człowieka na ich ekspresję i/lub realizację. Definiując to pojęcie, można stwierdzić, że nonkonformizm to samodzielność i niezależność myślenia, oceniania i działania oraz gotowość do ich wyrażania i obrony na bazie autonomicznego systemu wartości. To tendencja „niezależności społecznej”, wyrażająca się w oparciu bądź przeciwstawieniu się społecznym naciskom oraz w braku uwrażliwienia na normy społeczne, lecz bez nastawienia na ich przesadne łamanie (zob. Bernacka, 2017).

Mimo że osobowość polskich nauczycieli w ujęciu psychologicznym była badana w przeszłości (zob. Gaś, 2001), to jednak diagnoza osobowości nauczy-

cieli w kontekście teorii Wielkiej Piątki i nonkonformizmu była podejmowana rzadko (zob. Poraj, 2009). Inspirujące do opracowania programu badań własnych okazały się konkluzje prac, z których wynika, że rozwój cech osobowości jest możliwy w ciągu całego życia (McCrae, Costa, 1994, 2003; Caspi, Roberts, 2001; Terracciano, Costa, McCrae, 2006), a cechy osobowości są pozytywnie powiązane z zaangażowaniem w pracę (Hudson, Roberts, Lodi-Smith, 2012) i ze skutecznością (Renaud, Murray, 1996). Różne czynniki mają znaczenie w różnych okresach kariery nauczycieli (zob. Gaś, 2001, 2002), dlatego w badaniach własnych dwie grupy zmiennych (osobowościowe w ujęciu psychologicznym oraz dotyczące specyfiki zawodu) postanowiono zestawić i ująć różnicowo. Do zmiennych zawodowych zaliczono: typ szkoły (podstawowa, liceum, technikum), typ przedmiotów nauczanych (humanistyczny, ścisły, zawodowy, wychowanie fizyczne), stopień zawodowy (nauczyciel dyplomowany, mianowany, stażysta), lata pracy w zawodzie nauczyciela (0–8, 9–18, 19–28, 29–40), płeć.

Z badań 390 polskich nauczycieli przeprowadzonych za pomocą Inwentarza Osobowości NEO-FFI (Poraj, 2009) wynika, że płeć różnicuje takie cechy osobowości nauczycieli, jak: neurotyczność (wyższa u kobiet niż u mężczyzn) oraz otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność (istotnie wyższe u kobiet niż u mężczyzn). Nie stwierdzono statystycznie istotnych różnic między nauczycielami trzech poziomów kształcenia (szkoła podstawowa, gimnazjalna, ponadgimnazjalna) w zakresie pięciu cech osobowości. Neurotyczność korelowała ujemnie z poczuciem skuteczności zawodowej nauczycieli kobiet i mężczyzn. Zależność między emocjonalnym wyczerpaniem a wszystkimi pięcioma cechami osobowości wystąpiła u kobiet, podczas gdy u mężczyzn było ono powiązane jedynie z neurotyzmem i sumiennością. Neurotyczność i ekstrawertyczność okazały się szczególnie ważne dla zawodowego wypalania się wszystkich badanych nauczycieli. Poczuciu skuteczności zawodowej w obu grupach badanych wyraźnie sprzyjały niska neurotyczność i wysoka ekstrawertyczność oraz sumienność.

Zagadnienie nonkonformizmu jako wymiaru osobowości nauczycieli wydaje się być problematyczne w sytuacji, gdy w szkole dominuje konformistyczna kultura organizacyjna, ponieważ indywidualizm i niezależność raczej nie mają wiele wspólnego z działaniami sformalizowanymi, poprzez które budowany jest system szkolny. W takim kontekście trudno jest realizować postulat pedagogiczny, który wskazuje na nauczyciela jako mistrza oddziałującego na uczniów swoją osobowością, rozwijając kreatywność uczniów. Realizacja tych celów byłaby możliwa, gdyby w szkołach pojawili się indywidualiści, a temu sprzyja właśnie nonkonformizm, który należy zaliczyć do kompetencji pożądanых w sylwetce zawodowej nauczycieli – może nie wszystkich, ale szczególnie tych, których celem są kompetencje kreatywne (Szempruch, 2000; Gęsicki, 2017).

Reasumując, dotychczasowy dorobek badawczy wskazuje na zasadność wypełnienia luki empirycznej dotyczącej ujęcia cech osobowości nauczycieli

w kontekście teorii psychologicznej Wielkiej Piątki i podjęcia badania diagnozującego aktualną kondycję osobowościową nauczycieli w kontekście takich zmiennych, jak: typ szkoły, lata pracy, stopień awansu zawodowego, nauczany przedmiot, płeć.

Ze względu na niewielką liczbę dotychczasowych badań dotyczących cech osobowości z teorii Wielkiej Piątki oraz nonkonformizmu polskich nauczycieli (zob. Poraj, 2009) postawiona hipoteza ma charakter eksploracyjny i brzmi następująco: Występują istotne różnice w zakresie neurotyczności, ekstrawertyczności, otwartości na doświadczenie, ugodowości, sumienności i nonkonformizmu u badanych nauczycieli z uwzględnieniem następujących zmiennych: typ szkoły, typ przedmiotów nauczanych, stopień zawodowy, lata pracy w zawodzie nauczyciela oraz płeć nauczyciela.

## METODA

Do diagnozy cech osobowości zastosowano Inwentarz Osobowości NEO-FFI oparty na modelu teoretycznym pięcioczynnikowym autorstwa McCrae i Costy (1987, 2005) w polskiej adaptacji Bogdana Zawadzkiego, Jana Strelaua, Piotra Szczepaniaka i Magdaleny Śliwińskiej (1998). NEO-FFI zawiera 60 twierdzeń o charakterze samoopisowym, które tworzą następujące skale: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumiennność. Każda ze skal składa się z 12 pozycji, ocenianych przez badanego na pięciostopniowej skali (od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 5 – zdecydowanie się zgadzam). Rzetelność narzędzia jest wysoka, a trafność teoretyczna została potwierdzona. Normy stenowe są opracowane dla osób w wieku 15–80 lat, oddzielnie dla kobiet i mężczyzn.

Do wyodrębnienia osób na wymiarze konformizm–nonkonformizm zastosowano Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III (Bernacka 2009; Bernacka i in., 2016), który jest zmodyfikowaną wersją Kwestionariusza KANH, opartą na koncepcji postawy twórczej Popka (1989, 2001). KANH III składa się z 26 pozycji o charakterze samoopisowym, których prawdziwość w stosunku do własnej osoby badany ocenia, wybierając spośród: A – tak, B – raczej tak, C – nie mam zdania, D – raczej nie, E – nie (są one zgodnie z kluczem zamieniane na punkty: 4, 3, 2, 1, 0). Rzetelność narzędzia została obliczona dla poszczególnych skal: alfa Cronbacha = 0,69 dla skali konformizm–nonkonformizm, alfa Cronbacha = 0,65 dla skali zachowania algorytmiczne – zachowania heurystyczne. Stabilność bezwzględna wynosi  $r = 0,95$ . Normy stenowe zostały opracowane dla osób w wieku 15–60 lat, oddzielnie dla kobiet i mężczyzn w skali konformizm–nonkonformizm, a w skali postawa twórcza – w przedziałach wieku 17–19, 23–28, 29–39, 15–60 lat, natomiast w skali zachowania algorytmiczne – zachowania heurystyczne nie ma podziału na płeć (Bernacka i in., 2016).

## OSOBY BADANE

Do analiz wyselekcjonowano materiał pochodzący od 258-osobowej grupy osób badanych w wieku od 26 do 60 lat ( $M = 41$ ;  $SD = 5,2$ ), gdzie 70% stanowiły kobiety, a 30% – mężczyźni. Taki układ procentowy osób badanych oddaje stan sfeminizowania zawodu nauczyciela zarówno w Polsce, jak i w Europie (Kurzępa, 2006). Badani pochodzili z losowo wybranych szkół na terenie województwa śląskiego. Udział w badaniach był dobrowolny.

Każdy nauczyciel zainteresowany udziałem w badaniach otrzymał anonimowo kwestionariusze i wypełnił je indywidualnie w pokoju nauczycielskim podczas „dużej przerwy”. Instrukcje były wystandaryzowane, zamieszczono je na początku każdego kwestionariusza.

Wszyscy badani mieli wykształcenie wyższe i odpowiednie formalne kwalifikacje do wykonywania zawodu. Zestawienie lat pracy osób badanych prezentuje tabela 1. Warto nadmienić, że najwięcej osób badanych pracowało w zawodzie 19–28 lat (34,1% osób badanych), najmniej zaś pracowało w tym zawodzie najdłużej, czyli 29–40 lat (12,4%).

Tabela 1. Lata pracy w zawodzie nauczyciela

Lata pracy	Liczba osób	%
0–8	33	25,6
9–18	36	27,9
19–28	44	34,1
29–40	16	12,4
Ogółem	258	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie zmiennej typ szkoły stwierdzono, że najwięcej osób badanych pracowało w szkole podstawowej (45,0%), a podobny odsetek nauczycieli – w liceum (27,9%) oraz technikum (27,1%) (tabela 2).

Tabela 2. Typy szkół badanych nauczycieli

Typ szkoły	Liczba osób	%
Podstawowa	116	45,0
Liceum	72	27,9
Technikum	70	27,1
Ogółem	258	100,0

Źródło: opracowanie własne.

Dane liczbowe w tabeli 3 wskazują, że większość badanych nauczycieli (57,4%) uczy przedmiotów humanistycznych, a następnie – przedmiotów ścisłych (24,0%), zawodowych (11,6%) oraz wychowania fizycznego (7%).

Tabela 3. Przedmioty, których uczą badani nauczyciele

Przedmioty	Liczba osób	%
Humanistyczne	148	57,4
Ścisłe	62	24,0
Zawodowe	30	11,6
Wychowanie fizyczne	18	7,0

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie najliczniej byli reprezentowani nauczyciele dyplomowani (73,6%), następnie zaś nauczyciele mianowani (15,5%) oraz nauczyciele stażysty (10,9%) (tabela 4).

Tabela 4. Stopień zawodowy badanych nauczycieli

Stopień zawodowy	Liczba osób	%
Dyplomowany	190	73,6
Mianowany	40	15,5
Stażysta	28	10,9
Ogółem	258	100,0

Źródło: opracowanie własne.

## REZULTATY BADAŃ WŁASNYCH

Ze względów porządkowych należy zaznaczyć, że w celu sprawdzenia, czy analizowane zmienne posiadają rozkład normalny, zastosowano ze względu na liczebności test Shapiro-Wilka. Poza tym dokonano ważenia obserwacji w przypadkach nierównych liczebności.

W pierwszej kolejności przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji w schemacie międzygrupowym odnośnie do wymiarów osobowościowych w kontekście zmiennych zawodowych, których rozkłady wyników nie różniły się istotnie od normalnego i spełniały kryterium jednorodności wariancji (tabela 5).

Na podstawie przeprowadzonych obliczeń statystycznych należy stwierdzić, że nie wystąpiły istotne różnice między średnimi takich cech nauczycieli, jak ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność, biorąc pod uwagę typ szkoły, w której pracowali nauczyciele (podstawowa, liceum, technikum).

Testem nieparametrycznym Kruskala-Wallisa posłużono się odnośnie do cech neurotyczności oraz wymiaru konformizm–nonkonformizm (tabela 6).

Tabela 5. Cechy osobowości a typ szkoły (df = 2)

Cecha	Suma kwadratów	Średni kwadrat	F	p
Ekstrawertyczność	165,08	82,54	3,05	0,05
Otwartość na doświadczenie	28,55	14,27	0,47	0,63
Ugodowość	4,09	2,05	0,08	0,92
Sumienność	140,39	70,20	1,45	0,24

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6. Cechy osobowości a typ szkoły

Statystyka	Neurotyczność	Konformizm–nonkonformizm
Test H Kruskala-Wallisa	13,15	3,86
df	2	2
p	0,00	0,15

Źródło: opracowanie własne.

Test H Kruskala-Wallisa = 13,15 ( $p < 0,01$ ) dla neurotyczności wskazał na występowanie istotnych różnic między średnimi tej cechy, biorąc pod uwagę typ szkoły. Najniższy wynik dotyczył nauczycieli liceum (średnia rang = 45,85). Porównywalne średnie nasilenie neurotyczności wystąpiło u nauczycieli szkoły podstawowej (średnia rang = 72,12) i technikum (średnia rang = 72,90). W przypadku zmiennej konformizm–nonkonformizm nie wystąpiły istotne różnice.

Tabela 7. Cechy osobowości a lata pracy (df = 2)

Cecha	Suma kwadratów	Średni kwadrat	F	p
Ekstrawertyczność	112,31	37,44	1,35	0,26
Otwartość na doświadczenie	24,10	8,03	0,26	0,85
Ugodowość	48,26	16,09	0,64	0,59
Sumienność	297,15	99,05	2,09	0,11
Neurotyczność	438,33	146,11	2,59	0,06
Konformizm–nonkonformizm	152,33	50,78	1,52	0,21

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie dokonanych obliczeń statystycznych (tabela 7) należy stwierdzić, że nie wystąpiły istotne różnice między średnimi cech osobowości nauczycieli, uwzględniając lata pracy w zawodzie nauczyciela ujęte w przedziałach: 0–8, 9–18, 19–28 oraz 29–40 lat.

Testem nieparametrycznym posłużono się odnośnie do cech osobowości i stopnia zawodowego (tabela 8). Rezultaty analizy statystycznej wykazały, że nie wystąpiły istotne różnice między średnimi cech osobowości, biorąc pod uwagę stopień zawodowy (nauczyciel dyplomowany, mianowany, stażysta), lecz z wy-

jątkiem jednej cechy – sumienności (test H Kruskala-Wallisa = 6,62;  $p < 0,05$ ). Dalsza analiza średnich rang pozwala odnotować, że nauczyciel stażysta posiadał istotnie niższe nasilenie sumienności (średnia rang = 41,39) niż nauczyciel dyplomowany (średnia rang = 68,79) i mianowany (średnia rang = 63,53).

Tabela 8. Cechy osobowości a stopień zawodowy (df = 2)

Statystyka	Neurotyczność	Ekstrawertyczność	Otwartość	Ugodowość	Sumiennność	Konformizm–nonkonformizm
Test H Kruskala-Wallisa	1,66	1,08	1,24	0,67	6,62	2,04
p	0,44	0,58	0,54	0,72	0,04	0,36

Źródło: opracowanie własne.

Dane statystyczne zaprezentowane w tabeli 9 wskazują, że nie wystąpiły istotne różnice między średnimi cech osobowości (neurotyczność, ekstrawertyczność, konformizm–nonkonformizm), biorąc pod uwagę prowadzone przez nauczycieli przedmioty (humanistyczne, ścisłe, zawodowe, wychowanie fizyczne). Inne cechy zostały sprawdzone testem nieparametrycznym.

Tabela 9. Cechy osobowości a przedmioty (df = 3)

Cecha	Suma kwadratów	Średni kwadrat	F	p
Ekstrawertyczność	19,90	6,63	0,23	0,87
Neurotyczność	54,46	18,13	0,31	0,82
Konformizm–nonkonformizm	166,24	55,41	1,66	0,18

Źródło: opracowanie własne.

Test H Kruskala-Wallisa = 8,38 ( $p < 0,05$ ) dla otwartości na doświadczenie wskazuje, że wystąpiły istotne różnice między średnimi tej cechy a prowadzonym przedmiotem. Przeprowadzono dalsze analizy statystyczne. Test U Manna-Whitneya = 880,00 (n.i.) wykazał, że między otwartością na doświadczenie nauczycieli prowadzących przedmioty humanistyczne i ścisłe oraz wychowanie fizyczne nie wystąpiły różnice. Natomiast test U Manna-Whitneya = 330,00 ( $p < 0,05$ ) pozwala stwierdzić, że istotnie statystycznie różnili się od siebie w zakresie średniej tej cechy nauczyciele prowadzący przedmioty humanistyczne (średnia rang = 48,04) i zawodowe. Nauczyciele przedmiotów zawodowych mieli istotnie mniejszą otwartość na doświadczenie (średnia rang = 30,00).

Na podstawie obliczeń (tabela 11) należy odnotować, że nie wystąpiły istotne różnice między średnimi cech osobowości (ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenie, ugodowość, sumiennność, konformizm–nonkonformizm) a płcią nauczyciela. Natomiast w zakresie neurotyczności (test U Manna-Whitneya

= 1298,50;  $p < 0,05$ ) okazało się, że była ona istotnie statystycznie wyższa u kobiet (średnia rang = 70,07) niż u mężczyzn (średnia rang = 53,29).

Tabela 10. Cechy osobowości a przedmioty (df = 3)

Statystyka	Otwartość	Ugodowość	Sumiennosc
Test H Kruskala-Wallisa	8,38	7,07	6,29
p	0,04	0,07	0,10

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 11. Cechy osobowości a płeć (df = 1)

Cecha	Suma kwadratów	Średni kwadrat	F	p
Ekstrawertyczność	5,67	5,67	0,20	0,65
Otwartość na doświadczenie	8,95	8,95	0,29	0,59
Ugodowość	18,13	18,12	0,73	0,39
Sumiennosc	24,01	24,01	0,49	0,49
Konformizm–nonkonformizm	37,91	37,91	1,12	0,29

Źródło: opracowanie własne.

Sprawdzono też różnice między częstością występowania nauczycieli konformistów, nonkonformistów i przeciętnych a typem szkoły, w której pracują (podstawowa, liceum, technikum). Wyniki rozkładu procentowego zmiennej konformizm–nonkonformizm u nauczycieli z uwzględnieniem typu szkoły prezentuje tabela 12.

Tabela 12. Typ szkoły a wymiar konformizm–nonkonformizm nauczycieli

Poziom konformizm–nonkonformizm	Szkoła podstawowa		Liceum		Technikum	
	liczba osób	%	liczba osób	%	liczba osób	%
Konformista	44	37,9	12	16,7	28	40,0
Przeciętny	38	32,8	40	55,6	26	37,1
Nonkonformista	34	29,3	20	27,8	16	22,9

Źródło: opracowanie własne.

W badanej grupie nauczycieli szkół podstawowych najliczniej byli reprezentowani konformiści (37,9%). Także wśród nauczycieli technikum największą grupę (40,0%) badanych stanowili konformiści. Wśród nauczycieli liceum największą grupę (55,6%) stanowili nauczyciele z przeciętnym nasileniem konformizmu–nonkonformizmu. Porównanie procentowego udziału nauczycieli konformistów, przeciętnych i nonkonformistów w całej grupie w różnych typach szkół pokazało, że nonkonformiści byli w mniejszości w każdym typie szkoły.

W celu sprawdzenia, czy częstości występowania konformistów, przeciętnych i nonkonformistów różnią się istotnie, zastosowano test  $\chi^2$  dla jednej

zmiennej. Wynik nie był istotny statystycznie w grupie nauczycieli szkoły podstawowej  $\chi^2(2, N = 116) = 0,66$ ; n.i. Zmienna rozłożyła się w sposób losowy. Wynik był istotny statystycznie w grupie nauczycieli liceum  $\chi^2(2, N = 72) = 8,67$ ;  $p < 0,05$ . Przeciętnych nauczycieli było więcej, niż wynikałoby to z rozkładu losowego, przy czym mniej było konformistów, niż wynikałoby to z rozkładu losowego. Wynik nie był istotny statystycznie w grupie nauczycieli technikum –  $\chi^2(2, N = 70) = 1,77$ ; n.i. Zmienna rozłożyła się w sposób losowy.

Podsumowując, należy odnotować, że nie wystąpiły istotne różnice między częstością występowania nauczycieli konformistów, nonkonformistów i przeciętnych w szkole podstawowej i technikum. Z kolei w liceum przeciętnych nauczycieli było więcej, a konformistycznych – mniej, niż wynikałoby to z rozkładu losowego. Sprawdzono również, czy częstości występowania konformistów, przeciętnych i nonkonformistów różnią się istotnie ze względu na pozostałe zmienne związane z zawodem. W celach informacyjnych w tym miejscu zostaną przedstawione tylko wnioski. W grupie badanych nauczycieli dyplomowanych najczęściej (40%) było nauczycieli o przeciętnym poziomie konformizmu–nonkonformizmu, tak jak i w grupie nauczycieli kontraktowych (50%). W grupie nauczycieli mianowanych było tyle samo przeciętnych i konformistów (35%). Zdecydowanie najmniejszą procentowo grupę stanowili nonkonformiści wśród nauczycieli kontraktowych (14%). Jednak częstości nie różniły się istotnie. W grupie badanych nauczycieli pracujących 0–8 lat najczęściej (36%) było konformistów, najczęściej nauczycieli o przeciętnym nasileniu konformizmu–nonkonformizmu było w grupie nauczycieli pracujących 9–18 lat (44%) i 29–40 lat (62%). W grupie nauczycieli pracujących 19–28 lat było tyle samo przeciętnych i nonkonformistów (34%). Grupą, w której nie odnotowano nonkonformistów, byli nauczyciele pracujący 29–40 lat. Należy podkreślić, że częstości nie różniły się istotnie.

## PODSUMOWANIE I DYSKUSJA

Wiedzę o cechach osobowości polskich nauczycieli wzbogacają wnioski z badań własnych. Zgodnie z pierwszą konkluzją neurotyczność była istotnie statystycznie wyższa u kobiet niż u mężczyzn nauczycieli. Wynik ten jest zgodny z dotychczasowymi ustaleniami badawczymi (Poraj, 2009; Fatemi, Szegar, 2016). Nauczycielki wykazują większą podatność na doświadczanie negatywnych stanów emocjonalnych (lęku, złości i gniewu, smutku), poczucia winy, niskiego poczucia wartości, nieumiejętnie radzą sobie ze stresem, a w trudnych sytuacjach przejawiają tendencję do reagowania brakiem zrównoważenia emocjonalnego lub bezradnością (Siuta, 2006). Ważną informacją badawczą stanowi fakt, że zawód nauczyciela jest sfeminizowany. Należy w tym miejscu wspomnieć o badaniach dotyczących znaczenia cech osobowości, które wskazują, że osoby o wysokim poziomie neurotyzmu stają się bardziej podatne na stres (Fontana, Abouserie,

1993; Kokkinos, 2011) oraz są bardziej predysponowane do wypalenia zawodowego (Watson, Clark, Harkness, 1994). Ten wymiar osobowości jest najbardziej odpowiedzialny za wypalenie (Manlove, 1993; Piedmont, 1993). W polskich badaniach dowiedziono jednak, że płeć nie różnicuje wypalenia zawodowego (Poraj, 2009), a poziom odczuwanego stresu zawodowego nauczyciele ocenili jako przeciętny (Gaś, 2001). Z kolei wyniki badań Jacka Pyżalskiego (2010) wskazują, że 86% nauczycieli zgadza się z przekonaniem, że ich obciążenia zawodowe są wyższe niż w innych profesjach (48% w sposób zdecydowany).

Konsekwencje wysokiej neurotyczności odnaleziono także w braku zaufania do swoich zdolności twórczych oraz mniejszych zdolnościach do realizacji kreatywnych zadań (Chavez-Eakle, Lara, Cruz-Fuentes, 2006; Xu, Brucks, 2011). Neurotyczność jest negatywnie skorelowana z sukcesem w pracy (Smithikrai, 2007; Göncz, 2017) oraz dążeniem do zarządzania i skuteczności (Niehoff, 2006). Patrząc na kolejną konkluzję z badań własnych, należy wskazać, że te ewentualne zagrożenia bardziej mogą dotyczyć nauczycieli szkół podstawowych i techników niż liceów, w których jest najmniej nauczycieli neurotycznych. Nauczyciele jako grupa zawodowa częściej niż przedstawiciele innych zawodów są szczególnie narażeni na stres zawodowy (Kretschmann i in., 2003; Cox, Griffiths, Rial-Gonzalez, 2006), a zwłaszcza na jedną z jego składowych, czyli przeciążenie rolą, w tym stresujące kontakty z rodzicami uczniów (Walczak, 2017). W profesji nauczyciela akcentuje się opanowanie, cierpliwość i umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami. Od nauczyciela wymaga się bowiem znacznie więcej niż od przedstawicieli innych zawodów (Bodarski, 2017). Uczniowie oczekują, aby nauczyciel był miły, dobry, wesoły, cierpliwy, przyjazny, pomocny, sympatyczny itp. (Piekarski, Czarnecka, Głowala, 2009). Tymczasem blisko jedna trzecia uczniów zadeklarowała, że w ciągu ostatniego miesiąca nauczyciel na nich krzyczał (Przewłocka, 2015), poza tym pedagodzy przenoszą na dzieci i młodzież własne emocjonalne problemy (Dudkowska, 2017). Kończąc rozważania o znaczeniu neurotyczności, warto dodać, że może ona utrudniać funkcjonowanie w roli zawodowej szczególnie nauczycielkom. Odziaływanie doskonalące kompetencje nauczycielskie w zakresie zarządzania emocjami, radzenia sobie ze stresem w kontekście sytuacji szkolnych powinny więc być nieustannie prowadzone, zwłaszcza wobec nauczycieli pracujących w szkole podstawowej i technikum. Interesujące wydaje się też sprawdzenie, czy do tego zawodu mają skłonność osoby o zawyżonym poziomie neurotyczności czy może raczej jest on wynikiem działania długotrwałych przeciążeń emocjonalnych oraz czy doskonalenie rozwoju osobistego nauczycieli w sferze emocjonalnej jest efektywne. Kwestie te zasługują na kontynuację, gdyż występuje luka w tym obszarze wiedzy.

Kolejną konkluzją z badań zaprezentowanych w niniejszym artykule jest istotnie mniejsza otwartość na doświadczenie nauczycieli przedmiotów zawodowych niż nauczycieli przedmiotów humanistycznych. To niepokojąca informacja

w kontekście zmian wprowadzanych w systemie kształcenia w Polsce oraz nacisku na wzrost liczby szkół zawodowych. Wyznacznikiem pracy współczesnego nauczyciela (Bodarski, 2017), szczególnie w kontekście przedmiotów zawodowych, jest właściwe przygotowanie do radzenia sobie młodych ludzi w otaczającej ich zmiennej rzeczywistości z wyzwaniami świata. To oznacza posiadanie i prezentowanie oraz kształtowanie u uczniów szkoły zawodowej postawy innowacyjnej. W swojej pracy nauczyciel otwarty na doświadczenie zachęca uczniów do poszukiwania nowych idei, eksplorowania świata. Pokazuje to, co nowe, ponieważ sam jest gotów do poszukiwań i interesują go nowości – używa przy tym nowatorskich metod i narzędzi w pracy. Z dużą akceptacją przyjmuje niekonwencjonalne rozwiązania, idee czy poglądy proponowane przez uczniów. Otwartość na doświadczenie koreluje z myśleniem twórczym (McCrae, 1987). Cecha ta w świetle najnowszych analiz (Oleynick i in., 2017) jest uznawana za rdzeń osobowości twórczej. Ten wymiar osobowości składa się z dwóch subkomponentów: pierwszy oznacza otwartość na nowe doświadczenia, a drugi to poznawcza i intelektualna aktywność (DeYoung, Grazioplene, Peterson, 2012). Dysponujący twórczą wyobraźnią nauczyciel w szkole proponuje nowatorskie działania, nadaje nowe kierunki standardowym działaniom. Jako niezainteresowany sztywnym trzymaniem się tradycji czy poszanowaniem starych wartości, ze spokojem przygląda się podawaniu w wątpliwość przez uczniów tego, co zastane. To oznacza, że słucha tego, co innych konserwatywnych nauczycieli drażni bądź niepokoi, co czasem może wyglądać jak zamach na uświęcone i niezmiennialne tradycje. Taki nauczyciel jest gotów do dyskusowania, eksperymentowania (zob. Zawadzki i in., 1998). Oczywiście w przypadku nauki zawodu nacisk nauczyciela na ustalone zasady i procedury służące koordynacji działalności oraz utrzymaniu jakości i wydajności pracy jest potrzebny, ale w kontekście szybkich zmian technicznych i cywilizacyjnych pedagogom przedmiotów zawodowych bardzo by pomogła w pracy wyższa otwartość na doświadczenie.

Kolejny wniosek z badań własnych dotyczy tego, że nauczyciel stażysta posiada istotnie niższe nasilenie sumienności niż nauczyciel dyplomowany i mianowany. Sumiennność jest najbardziej konsekwentnym predyktorem osobowości w wydajności pracy we wszystkich rodzajach pracy i zawodach (Barrick, Mount, Judge, 2001). Wskazuje ona na stopień wytrwałości, ciężkiej pracy i motywacji osoby w dążeniu do celu, a także określa różnice indywidualne w zakresie organizacji pracy, zdyscyplinowania, obowiązkowości, poziomu wymagań wobec siebie i innych (Zawadzki i in., 1995; McCrae, Costa, 2005). Z punktu widzenia krótkiego stażu pracy w zawodzie uzyskany wynik wydaje się mało zaskakujący. Sumiennność jako cecha podlega największym wpływom wychowawczym i prawdopodobnie u nauczycieli podnosi się w wyniku wzbogacania doświadczeń zawodowych. Niemniej jest to ważna informacja odnośnie do młodych osób wkraczających do zawodu.

Ostatnią konkluzją z badań własnych jest informacja, że nie ma istotnych różnic w liczebności nauczycieli konformistów, nonkonformistów i przeciętnych w szkole podstawowej i technikum. Nauczycieli konformistów w liceum procentowo jest najmniej – jest ich mniej o ponad połowę niż w innych typach szkół. Nonkonformiści w liceum stanowią zdecydowanie większą grupę niż konformiści. Taki rozkład nonkonformistów, przeciętnych i konformistów wśród nauczycieli pracujących w liceum stawia ten typ szkoły zdecydowanie wyżej w kategorii szkół wspierających kreatywność. Jest to dobra wiadomość. Założono (Popek, 2001), że nonkonformizm jako osobowościowy potencjał jednostki może wspomagać osoby w ich ekspresji i realizacji swoich zdolności, umiejętności, potencjałów itd. (Tokarz, Słabosz, 2001). W świetle wiedzy empirycznej uzyskanej w prezentowanym badaniu należy stwierdzić, że w liceum występuje potencjał nonkonformistyczny nauczycieli, czyli samodzielność myślenia, oceniania i działania, samorealizacja swojego potencjału pedagogicznego i zdolność oparcia się naciskom. Nauczyciele są przewodnikami osobowościowymi i naukowymi dla uczniów w tych szkołach, gdzie uczy się młodzież posiadająca potencjał do stanowienia w przyszłości elity intelektualnej kraju.

Wyniki badań własnych mogą być pomocne w trafniejszym percypowaniu specyficznego funkcjonowania nauczycieli, poza tym mogą inspirować do działań samorozwojowych i wspomagających profesjonalny rozwój nauczycieli. W sensie poznawczym mogą zaś stanowić wskazówkę do wyznaczania dalszych kierunków psychologicznych badań nad osobowością nauczycieli.

## BIBLIOGRAFIA

- Antas-Jaszczuk, A., Nikitin, S. (2014). Osobowościowe, kulturowe i środowiskowe uwarunkowania zawodu nauczyciela: komunikat z badań. *Rozprawy Społeczne*, 8(4), 50–53.
- Barrick, M.R., Mount, M.K., Judge, T.A. (2001). Personality and performance at the beginning of the new millennium: What do we know and where do we go next? *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1–2), 9–30, DOI: <https://doi.org/10.1111/1468-2389.00160>.
- Beijaard, D., Verloop, N., Vermunt, J.D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764, DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00023-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00023-8).
- Bernacka, R.E. (2009). KANH III Questionnaire of Creative Behaviour – presentation of the revised version. W: S. Popek, R.E. Bernacka, C.W. Domański, B. Gawda, D. Turska, A. Zawadzka (eds.), *Psychology of Creativity. New Approaches* (s. 169–175). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bernacka, R.E. (2017). *Predyktory nonkonformizmu pozornego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bernacka, R.E., Popek, S., Gierczyk, M. (2016). Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH III – prezentacja właściwości psychometrycznych. *Annales UMCS. Sectio J*, 29(3), 33–57, DOI: <http://dx.doi.org/10.17951/j.2016.29.3.33>.

- Bodarski, R. (2017). Autoportret psychologiczny w kontekście wybranych teorii osobowości i jego znaczenie dla zawodu nauczyciela. W: S. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 202–216). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Caspi, A., Roberts, B.W. (2001). Personality development across the life course: The argument for change and continuity. *Psychological Inquiry*, 12(2), 49–66,  
**DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1202\\_01](https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1202_01)**.
- Chavez-Eakle, R.A., Lara, M.C.L., Cruz-Fuentes, C. (2006). Personality: A possible bridge between creativity and psychopathology. *Creativity Research Journal*, 18, 27–38,  
**DOI: [http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1801\\_4](http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj1801_4)**.
- Costa, P., McCrae, R.R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64(1), 21–50,  
**DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401\\_2](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6401_2)**.
- Cox, T., Griffiths, A., Rial-Gonzalez, E. (2006). *Badania nad stresem związanym z pracą*. Bilbao: Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-determination in Human Behavior*. New York, London: Plenum Press.
- DeYoung, C.G., Grazioplene, R.G., Peterson, J.B. (2012). From madness to genius: The openness/intellect trait domain as a paradoxical simplex. *Journal of Research in Personality*, 46(1), 63–78, **DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2011.12.003>**.
- Dudkowska, O. (2017). Rola umiejętności interpersonalnych w pracy nauczyciela. W: S. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 170–177). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Fatemi, A.M., Sazegar, Z. (2016). The Relationship between Teachers' Personality Traits and Doing Action Research. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(1), 144–154.
- Fontana, D., Abouserie, R. (1993). Stress levels, gender and personality factors in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 63(2), 261–270,  
**DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01056.x>**.
- Gaś, Z. (red.). (1999). *Szkoła i nauczyciel w percepcji uczniów*. Warszawa: IBE.
- Gaś, Z. (2001). *Doskonalący się nauczyciel*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Gaś, Z. (2002). Poczucie skuteczności profesjonalnej nauczycieli o różnym stażu w zawodzie. *Przeгляд Psychologiczny*, 45(1), 57–74.
- Gęsicki, J. (2017). Status społeczny nauczyciela a ideały pedagogiczne. W: S. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s. 47–53). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Göncz, A., Göncz, L., Pekić, J. (2014). The influence of students' personality traits on their perception of a good teacher within the five-factor model of personality. *Acta Polytechnica Hungarica*, 11(3).
- Göncz, L. (2017). Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology. *Open Review of Educational Research*, 4(1), 75–95, **DOI: <https://doi.org/10.1080/23265507.2017.1339572>**.

- Grohman, M., Schmidt, K. (2012). Teaching for creativity: How to shape creative attitudes in teachers and in students. W: M. Banks Gregerson, H.T. Snyder, J.C. Kaufman (eds.), *Teaching Creatively and Teaching Creativity* (s. 15–36). New York: Springer Science & Business Media.
- Hudson, N.W., Roberts, B.W., Lodi-Smith, J. (2012). Personality trait development and social investment in work. *Journal of Research in Personality*, 46(3), 334–344,  
**DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2012.03.002>**.
- Kim, L.E., Dar-Nimrod, I., MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309–323.  
**DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000217>**.
- Kokkinos, C.M. (2011). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243,  
**DOI: <https://doi.org/10.1348/000709905X90344>**.
- Kretschmann, R., Kirchner-Liss, K., Lange-Schmidt, I., Miller, R., Rabens, E., Thal, J., Zitzner, M. (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: GWP.
- Kurzępa, J. (2006). Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje socjalizacyjne. W: R. Fudali, M. Kowalski (red.), *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim* (s. 43–67). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kwaśnica, R. (2010). Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (T. 2; s. 291–323). Warszawa: PWN.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: GWP.
- Manlove, E.E. (1993). Multiple correlates of burnout in child care workers. *Early Childhood Research Quarterly*, 8(4), 499–518, **DOI: [https://doi.org/10.1016/S0885-2006\(05\)80082-1](https://doi.org/10.1016/S0885-2006(05)80082-1)**.
- Maslow, A. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- McCrae, R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(6), 1258–1265, **DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>**.
- McCrae, R., Costa, P.T. Jr. (1994). The stability of personality: Observations and evaluations. *Current Directions in Psychological Science*, 3(6), 173–175,  
**DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-8721.ep10770693>**.
- McCrae, R., Costa, P. (2003). *Personality in Adulthood: A Five-factor Theory Perspective. Front Cover*. New York, London: Guilford Press.
- McCrae, R., Costa, P. (2005). *Osobowość człowieka dorosłego*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Nęcka, E., Grohman, M., Słabosz, A. (2006). Creativity studies in Poland. W: J.C. Kaufman, R.J. Sternberg (eds.), *The International Handbook of Creativity* (s. 270–299). New York: Cambridge University Press.
- Niehoff, B.P. (2006). Personality predictors of participation as a mentor. *Career Development International*, 11(4), 321–333, **DOI: <https://doi.org/10.1108/1362043061067253>**.
- Oleynick, V., De Young, C., Hyde, E., Kaufman, S.B., Beaty, R.E., Silvia, P.J. (2017). Openness/Intellect: The Core of the Creative Personality. W: G. Feist, R. Reiter-Palmon, J. Kaufman (eds.), *The Cambridge Handbook of Creativity and Personality Research* (s. 9–27). Cambridge: Cambridge University Press.

- Okoń, W. (2004). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Piedmont, R.L. (1993). A Longitudinal Analysis of Burnout in the Health Care Setting: The Role of Personal Dispositions. *Journal of Personality Assessment*, 61(3), 457–473,  
**DOI: [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6103\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6103_3)**.
- Piekarski, J., Czarnecka, A., Głowala, A. (red.). (2009). *Kształcenie pedagogów – strategie, koncepcje, idee. Język, komunikacja, etyczność, twórczość (Cz. 2: O efektywności w procesie kształcenia)*. Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej.
- Popek, S. (1989). *Kwestionariusz Twórczego Zachowania KANH*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S. (2001). *Człowiek jako jednostka twórcza*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Popek, S., Winiarz, A. (red.). (2009). *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Poraj, G. (2009). Osobowość jako predyktor zawodowego wypalania się nauczycieli. *Medycyna Pracy*, 60(4), 273–282.
- Przewłocka, J. (2015). *Bezpieczeństwo uczniów i klimat społeczny w polskich szkołach (Raport z badania)*. Warszawa: IBE.
- Pyżalski, J. (2010). Skutki oddziaływania warunków pracy na polskich nauczycieli. W: J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem* (s. 31–46). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Renaud, R.D., Murray, H.G. (1996). Aging, personality, and teaching effectiveness in academic psychologists. *Research in Higher Education*, 37(3), 223–240,  
**DOI: <https://doi.org/10.1007/BF01730120>**.
- Rockoff, J.E., Jacob, B.A., Kane, T.J., Staiger, D.O. (2011). Can you recognize an effective teacher when you recruit one? *Education Finance and Policy*, 6(1), 43–74.
- Siuta, J. (2006). *NEO-PI-R Inwentarz Osobowości*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Smithikrai, C. (2007). Personality traits and job success: An investigation in a Thai sample. *International Journal of Selection and Assessment*, 15(1), 134–138,  
**DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00372.x>**.
- Szempruch, J. (2000). *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Terracciano, A., Costa, P., McCrae, R. (2006). Personality plasticity after age 30. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 32(8), 999–1009.
- Tokarz, A. (2005). *Dynamika procesu twórczego*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Tokarz, A., Słabosz, A. (2001). Cechy uczniów preferowane przez nauczycieli jako wymiar aktywności twórczej w szkole. Cz. I. Style twórczego zachowania badanych nauczycieli. *Edukacja. Studia. Badania. Innowacje*, 2(74), 68–75.
- Walczak, D. (2017). Prestiż zawodu nauczyciela a klimat szkoły. W: S. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela* (s.74–102). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Watson, D., Clark, L.A., Harkness, A.R. (1994). Structures of personality and their relevance to psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology*, 101(3), 18–31.

- Wiatrowski, W. (2007). Nowy etap w pedeutologii polskiej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 39–53.
- Wilski, M. (2011). Osobowość i specyficzne problemy psychologiczne nauczycieli. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki* (s. 334–371). Warszawa: PWN.
- Winiarz, A. (2009). Geneza i rozwój zainteresowań zawodem nauczyciela w kręgu cywilizacji europejskiej. W: S. Popek, A. Winiarz (red.), *Nauczyciel. Zawód, powołanie, pasja* (s. 44–56). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Xu, H., Brucks, M.L. (2011). Are neurotics really more creative? Neuroticism's interaction with mortality salience in determining creative interest. *Basic and Applied Social Psychology*, 33(1), 88–99, DOI: <https://doi.org/10.1080/01973533.2010.539962>.
- Zawadzki, B., Szczepaniak, P., Strelau, J. (1995). Diagnoza psychometryczna pięciu wielkich czynników osobowości: adaptacja kwestionariusza NEO-FFI Costy i McCrae'a do warunków polskich. *Studia Psychologiczne*, 33(1–2), 189–225.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

## SUMMARY

The article analyzes the issue of teachers' personalities in the context of the Big Five theory and the personality component of the creative attitude of nonconformism. The main research goal was to diagnose the current state of teachers' personalities in the context of variables such as: type of school, years of work, level of career advancement, subject taught, and teacher's sex. Robert R. McCrae and Paul T. Costa's NEO-Five Factor Inventory (NEO-FFI) and the Creative Behaviour Questionnaire (CBQ III) were used in the research. The results obtained in a 258-person group of teachers aged 26–60 were analyzed. The statistical inference allowed the formulation of the following conclusions. Moderately intense neuroticism was found in primary and technical school teachers whereas the lowest level of neuroticism was determined in high school teachers. Neuroticism is statistically significantly higher in female teachers. Teachers of vocational subjects have significantly less openness to experience than teachers of humanities. A trainee teacher has a significantly lower level of conscientiousness than a qualified or appointed one. The research results can be used to improve the professional development procedures for teachers.

**Keywords:** personality; Big Five; nonconformity; teacher; neuroticism

