

Poczucie skuteczności profesjonalnej nauczycieli o różnym stażu w zawodzie

Zbigniew B. Gaś¹

Instytut Psychologii UMCS, Lublin

THE SENSE OF PROFESSIONAL EFFECTIVENESS IN TEACHERS OF VARIOUS JOB SENIORITY

Abstract. The paper relates the findings of research conducted in a randomized group of 413 primary school teachers with various job seniority. Their analysis is focused on such areas of occupational functioning as an ideal pattern of the occupational role of a teacher, self-assessment as regards personal and occupational advantages important for their job, a sense of satisfaction in their job, intensity and structure of occupational stress, and preferences as to further job training.

Translated by Jan Klos

WPROWADZENIE

Obserwacja zmian społecznych zachodzących w Polsce w ostatnich latach oraz wdrażana reforma systemu oświaty sprawiają, iż niezwykle ważne stają się pytania dotyczące jakości funkcjonowania zawodowego nauczycieli. Wśród różnych zagadnień dotyczących tego zjawiska znaczącą rolę pełni poczucie skuteczności zawodowej, jakim charakteryzują się nauczyciele, którzy stanęli w obliczu konieczności przeprowadzenia ogólnych zmian w jakości swojej pracy zawodowej. W zreformowanym bowiem systemie jasno rysuje się wizja podstawowych warunków, jakie winien spełniać kompetentny nauczyciel. A więc:

- (1) winien on stanowić konstruktywny wzorzec osobowy dla swojego ucznia (funkcja modelowa);
- (2) winien być sprawnym dydaktykiem, dostarczającym uczniom w sposób przystępny i zrozumiały współczesne osiągnięcia naukowe (funkcja dydaktyczna);
- (3) winien być sprawnym trenerem w zakresie uczenia i usprawniania podstawowych umiejętności potrzebnych do prowadzenia subiektywnie satysfakcjonującego i społecznie konstruktywnego stylu życia (funkcja instruktorska);
- (4) winien być sprawnym przewodnikiem w odkrywaniu potencjałów osobistych, realizacji zadań rozwojowych oraz kształtowania odpowiedzialności za własny rozwój, oparty na jasnym i społecznie akceptowanym systemie wartości (funkcja wychowawcza).

STAN BADAŃ

Tworząc uczniowi warunki sprzyjające jego rozwojowi nauczyciel oczekuje, iż ten będzie z nich korzystał i w konsekwencji osiągał coraz wyższy poziom rozwoju we wszystkich jego obszarach, a więc fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym. Doświadczenia i obserwacje tego procesu stają się podstawą do tworzenia opinii na temat skuteczności własnego działania w zawodzie, określanej mianem *poczucia skuteczności zawodowej*.

Koncepcja *poczucia skuteczności zawodowej* nauczyciela wywodzi się z teorii uczenia się społecznego Bandury (1977; 1986; 1993) i odwołuje się do procesu tworzenia subiektywnej opinii na temat własnej zdolności do skutecznego zakończenia podejmowanych w przyszłości działań. Poczucie skuteczności zawodowej nauczyciela jest więc oczekiwaniem, iż będzie on zdolny do wpływania na zmiany dokonujące się w uczniu (por. Ross, Cousins, Gadhia, 1996).

W ciągu minionych 20 lat prowadzono wiele badań dotyczących zarówno uwarunkowań, jak i konsekwencji osobistego poczucia skuteczności. Sprawdzano także, czy – i jaka – jest zbieżność między subiektywnymi odczuciami nauczycieli w tym zakresie a niezależnymi szacunkami lub pomiarami skuteczności ich działania. Uwarunkowań poczucia skuteczności doszukiwano się w trzech podstawowych obszarach: zmiennych dotyczących nauczyciela, charakterystyk związanych z uczniem oraz aspektów instytucjonalnych w pracy nauczyciela.

Badania *zmiennych związanych z nauczycielem* pokazały, iż generalnie wyższym poczuciem skuteczności charakteryzują się kobiety niż mężczyźni (zob. np. Anderson, Greene, Loewen, 1988; Greenwood, Olejnik, Parkay, 1990; Raudenbush, Rowan, Cheong, 1992). Niezależnie jednak od płci poczucie skuteczności w zawodzie

¹ Adres do korespondencji: Instytut Psychologii UMCS, Pl. Litewski 5, 20-080 Lublin.

jest tym większe, im pełniej nauczyciel jest przygotowany do działań dydaktyczno-wychowawczych, a więc wyposażony w wiedzę związaną z nauczaniem przedmiotem oraz wiedzę i umiejętności psychologiczno-pedagogiczne (zob. np. Shulman, 1986; Housego, 1990, 1992; Hoy, Woolfolk, 1993; Ross, 1994) oraz im większym doświadczeniem on dysponuje (zob. np. Ashton, Webb, 1986; Benz, Bradley, Alderman, Flowers, 1992).

W przypadku doświadczenia zawodowego jego rola gwałtownie rośnie w pierwszych latach pracy, a następnie stopniowo się zmniejsza – nadal pozostając jednak istotną (Hoover-Dempsey, Bassler, Brissie, 1987; Coladarici, 1992; Hoy, Woolfolk, 1993). Dodatkowo czynnikiem sprzyjającym zwiększaniu się poczucia skuteczności jest możliwość korzystania przez nauczyciela zarówno z superwizji własnych działań zawodowych, jak i możliwości dalszego doskonalenia zawodowego (zob. np. Stein, Wang, 1988; Coladarci, Fink, 1995; Coladarci, Breton, 1996). Drugą grupę zmiennych istotnych dla nasilenia nauczycielskiego poczucia skuteczności stanowią

charakterystyki związane z uczniami. W tym przypadku okazało się, iż poczucie skuteczności doświadczanemu przez nauczyciela sprzyja wysokie zaangażowanie i aktywność uczniów, przejawiające się w ich przygotowaniu do zajęć, aktywnym w nich uczestniczeniu oraz prospołecznym zachowaniu (zob. np. Raudenbush, Rowan, Cheong, 1992; 1993; Huberman, 1992; Ross, Cousins, Gadalia, 1996). Co więcej, z reguły jest też tak, iż istotny jest również wiek uczniów (a w związku z tym ich sposoby działania w sytuacjach zadaniowych oraz preferowane rodzaje aktywności). Poczucie skuteczności jest bowiem wyższe wśród nauczycieli pracujących z młodzieżą niż z młodszymi dziećmi (zob. Newmann, Rutter, Smith, 1989; Raudenbush, Rowan, Cheong, 1992).

Trzecia grupa zmiennych wiąże się ze **specyfiką funkcjonowania szkoły** jako instytucji. Indywidualnemu poczuciu skuteczności działania zawodowego nauczyciela sprzyja to, iż ma on możliwość brania udziału w procesach decyzyjnych dotyczących jakości funkcjonowania szkoły (zob. np. Fletcher, 1990; Moore, Esselman, 1992; Raudenbush, Rowan, Cheong, 1992), doświadcza przyjaznego i bezpiecznego klimatu w szkole (zob. np. Hoy, Woolfolk, 1993), sprzyjającego współpracy nauczycieli zarówno w rozwiązywaniu doraźnych problemów zawodowych, jak i w procesie doskonalenia zawodowego (zob. Miskel, McDonald, Bloom, 1983; Smylie, 1988; Rosenholtz, 1989; Ross, 1992).

Zaufanie nauczyciela do swoich umiejętności profesjonalnych, manifestujące się w poziomie osobistego poczucia skuteczności w pracy zawodowej, jest rzetelnym predyktorem działań nauczyciela i wyników osiąganych przez jego uczniów. W przypadku samego nauczyciela jego wysokie poczucie skuteczności sprzyja zarówno jego otwartości na wprowadzanie innowacji w zakresie dydaktyki i wychowania (zob. np. Rose, Medway, 1981; Smylie, 1988; Guskey, 1987; Allinder, 1994; Coladarci, Fink, 1995), pozytywnym i wspierającym relacjom z innymi nauczycielami (por. np. Poole, Okeafor, Sloan, 1989; Morrison i in. 1994), jego potrzebie dalszego doskonalenia zawodowego (zob. Rose, Medway, 1981; Dembo, Gibson, 1985; Coladarci, 1992), ale także intensywności i jakości współpracy z rodzicami i ich zaangażowania w sprawy szkoły (zob. Hoover-Dempsey, Bassler, Brissie, 1987).

Znacznie ważniejsze są jednak konsekwencje, jakie osobiste poczucie skuteczności nauczyciela wywiera na jakość funkcjonowania i osiągnięć uczniów. Badania potwierdzają bowiem, iż wysokie poczucie skuteczności nauczyciela sprzyja zarówno doraźnym osiągnięciom w nauce uczniów, jak i ich przyszłym ambicjom i potrzebom edukacyjnym (zob. np. Gibson, Dembo, 1984; Ashton, Webb, 1986; Hoy, Woolfolk, 1993; Allinder, 1994). Uczniowie ci spoprzegają z kolei swoich nauczycieli jako bardziej przyjacielskich i zaangażowanych w swoją pracę (Midgley, Feldlaufer, Eccles, 1989).

Poczucie skuteczności oraz faktyczne osiągnięcia uczniów odgrywają bardzo ważną rolę w kształtowaniu się poczucia satysfakcji zawodowej oraz w konsekwencji – zaangażowaniu w wykonywany zawód rozumianemu jako poziom psychologicznego przywiązania do zawodu nauczyciela (Culver, Wolfle, 1990; Farber, 1991; Watson, Hatton, Squires, Soliman, 1991; Coladarci, 1992; Fresko, Kfir, Nasser, 1997).

BADANIA WŁASNE

Powyższy przegląd badań wyraźnie wskazuje, iż poczucie skuteczności zawodowej nauczycieli jest ważnym czynnikiem nie tylko w zakresie ich doraźnego działania profesjonalnego, ale także w wymiarze otwartości na konieczność zmian oraz zaangażowanie w procesy modyfikacji działań edukacyjnych. Podjęto zatem badania (współfinansowane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej), których problemem uczyniono analizę współzależności między stażem zawodowym nauczycieli szkół podstawowych a ich poczuciem skuteczności profesjonalnej.

W celu doboru próby badawczej zastosowano procedurę losowania grupowego (Brzeziński, 1997) spośród nauczycieli szkół podstawowych regionu południowo-wschodniego, biorących udział w szkoleniach o charakterze doskonalenia zawodowego (w związku z wprowadzaniem reformy systemu edukacji). Przebadano w ten sposób łącznie 413 nauczycieli, wśród których 349 (tj. 84,5%) to kobiety, zaś 64 (tj. 15,5%) to mężczyźni. Badani ci charakteryzowali się szeroką rozpiętością okresu pracy w zawodzie nauczyciela (od 1 roku do 40 lat), co pozwo-

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI PROFESJONALNEJ NAUCZYCIELI

lilo zidentyfikować pięć grup o zróżnicowanym stażu zawodowym (zob. tabela 1), w których zachowane zostały proporcje płci z ogólnej populacji ($\chi^2 = 4,915$; $df = 4$; $p = n.i.$). Wyróżniono zatem:

Tabela 1.
Rozkład stażu pracy w badanej populacji

Staż	Kobiety		Mężczyźni		Razem	
	N	%	N	%	N	%
do 4 lat	65	91,5	6	8,5	71	17,2
5-9 lat	55	79,7	14	20,3	69	16,7
10-14 lat	82	82,0	18	18,0	100	24,2
15-19 lat	92	86,0	15	14,0	107	25,9
20 i więcej	55	83,3	11	16,7	66	16,0
Razem	349	84,5	64	15,5	413	100,0

$\chi^2 = 4,915$; $p.i. = n.i.$

- (1) nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, a więc znajdujących w okresie adaptacji zawodowej (grupa 1, czyli nauczyciele o stażu od 1 do 4 lat);
- (2) nauczycieli w okresie postadaptacyjnym, budujący własną tożsamość zawodową (grupa 2, czyli nauczyciele o stażu od 5 do 9 lat);
- (3) nauczycieli o ustabilizowanej pozycji zawodowej (grupa 3, czyli nauczyciele o stażu od 10 do 14 lat);
- (4) nauczycieli zaawansowanych zawodowo (grupa 4, czyli nauczyciele o stażu od 15 do 19 lat);
- (5) nauczycieli w schyłkowej fazie pracy zawodowej, a więc wchodzący w okres przedemerytalny (grupa 5, czyli nauczyciele o stażu 20 lat i wyższym).

W badaniach zastosowano następujące techniki diagnostyczne: Listę Przymiotników ACL-37 H. G. Gougha i A. B. Heilbruna (1980), kwestionariusze: Stres w Zawodzie Nauczyciela oraz Ocena Zajęć, a także inwentarze: Moje Atuty i Ograniczenia oraz Moje Potrzeby Rozwojowe (wszystkie w opracowaniu Gasia, 2000).

Test Lista Przymiotników ACL-37 (zob. Gough, Heilbrun 1980; Ostrowska, 1986; Juros, Oleś, Wujec, 1987; 1988) obejmuje 300 przymiotników, spośród których badany wybiera te, które jego zdaniem go charakteryzują (obraz realny), lub te, które chciałby, żeby go charakteryzowały (obraz idealny), albo też te, które jego zdaniem charakteryzują kogoś lub coś innego (w referowanych badaniach: idealnego nauczyciela). Poszczególne skale testu (których jest 37) przynależą do pięciu grup charakteryzujących różne obszary funkcjonowania człowieka. I tak:

- (1) pierwsza grupa to skale opisujące sposób wyrażania i opisywania siebie (No – Liczba zaznaczonych przymiotników, Fav – Liczba zaznaczonych przymiotników pozytywnych, Unfav – Liczba zaznaczonych przymiotników negatywnych, Com – Typowość);
- (2) druga grupa to skale opisujące korelaty osobowościowe potrzeb psychicznych w ujęciu koncepcji Murraya (Ach – Potrzeba osiągnięć, Dom – Potrzeba dominowania, End – Potrzeba wytrwałości, Ord – Potrzeba porządku, Int – Potrzeba intracepcji, Nur – Potrzeba opieki nad innymi, Aff – Potrzeba afiliacji, Het – Potrzeba kontaktów heteroseksualnych, Exh – Potrzeba zwracania na siebie uwagi, Aut – Potrzeba autonomii, Agg – Potrzeba agresji, Cha – Potrzeba zmian, Suc – Potrzeba uzyskania wsparcia, Aba – Potrzeba wyrażania własnej niższości, Def – Potrzeba przyjmowania podrzędnych ról społecznych);
- (3) trzecia grupa to skale tematyczne (Crs – Gotowość poddania się psychoterapii, Scn – Samokontrola, Scf – Zaufanie do własnych możliwości, P-Adj – Przystosowanie osobowościowe, Iss – Zgodność obrazu realnego z idealnym, CPS – Osobowość twórcza, MLS – Przywództwo, Mas – Męskość, Fem – Kobiecość);
- (4) czwarta grupa to skale analizy transakcyjnej (CP – Krytyczny rodzic, NP – Opiekuńczy rodzic, A – Dorosły, FC – Swobodne dziecko, AC – Adoptowane dziecko);
- (5) piąta grupa to skale inteligencji-oryginalności, oparte na koncepcji Welsha (A-1 – Wysoka oryginalność i niska inteligencja, A-2 – Wysoka oryginalność i wysoka inteligencja, A-3 – Niska oryginalność i niska inteligencja, A-4 – Niska oryginalność i wysoka inteligencja).

Pozostałe cztery techniki (Stres w Zawodzie Nauczyciela, Ocena Zajęć, Moje Atuty i Ograniczenia oraz Moje Potrzeby Rozwojowe) opracowane zostały przez Gasia, a szczegółowa charakterystyka procesu konstrukcji oraz ich wartości psychometryczne zawarte zostały w przygotowanej do druku pracy zatytułowanej *Metody badania funkcjonowania zawodowego nauczycieli* (Gaś, 2002). Stąd też poniżej przedstawiono jedynie podstawowe informacje o tych narzędziach.

Kwestionariusz Stres w Zawodzie Nauczyciela przeznaczony jest do pomiaru nasilenia i struktury czynników stresogennych, doświadczanych przez nauczyciela w związku z pracą zawodową. Przez stres zawodowy rozumie się tutaj subiektywną, negatywną reakcję nauczyciela na te aspekty pracy zawodowej, które zagrażają jego

ZBIGNIEW B. GAŚ

samoocenie oraz dobremu samopoczuciu (zob. np. Kyriacou, Sutcliffe, 1978; Manthei, Solman, 1988). Proces konstrukcji narzędzia przechodził przez kilka faz, doprowadzając do powstania ostatecznej wersji kwestionariusza, złożonej z 28 pozycji testowych. Pozwala on na zidentyfikowanie 6 czynników (mierzonych w skali stenowej), które ujmują różne stresory (I – Brak adekwatnej gratyfikacji za pracę zawodową; II – Poczucie osamotnienia w działaniach zawodowych; III – Wadliwe zarządzanie szkołą; IV – Doświadczanie trudności dydaktycznych; V – Trudne warunki pracy oraz VI – Doświadczanie trudności wychowawczych). Ich uzupełnieniem jest możliwość obliczenia Ogólnego poziomu nasilenia stresu (tzw. WO).

Kwestionariusz Ocena Zajęć – N jest zmodyfikowaną dla nauczycieli wersją kwestionariusza Ocena Zajęć – U przeznaczoną dla uczniów (zob. Gaś, 1998). W wersji dla nauczycieli obejmuje on 17 pozycji testowych, na które osoba badana odpowiada przez wybranie jednej z pięciu możliwych odpowiedzi. Uzyskane wyniki badań (wyrażone w skali stenowej) umożliwiają obliczenie nasilenia pięciu aspektów procesu dydaktyczno-wychowawczego (I – Zadowolenie z prowadzonych zajęć; II – Jakość relacji z uczniami; III – Organizacja procesu dydaktycznego; IV – Percypowane zaangażowanie uczniów oraz V – Otwartość wobec uczniów), a także Poziomu ogólnej satysfakcji z wykonywania zawodu nauczyciela (tzw. WO).

Dwa następne inwentarze, a mianowicie Moje Atuty i Ograniczenia oraz Moje Potrzeby Rozwojowe, wykorzystują często wymieniane w literaturze przedmiotu warunki skutecznego działania w zawodzie nauczyciela, a mianowicie przejawy dojrzałości osobowościowej oraz podstawowe kompetencje profesjonalne (zob. Kwaśnica, 1990; 1991; Porzak, 1994; Gaś, 1999).

Moje Atuty i Ograniczenia – to inwentarz uwzględniający dwa bloki skal, każda po sześć obszarów: BLOK I – skale dotyczące autopercepcyjowanej jakości i poziomu dojrzałości osobowościowej nauczyciela (I – Pozytywne nastawienie wobec siebie; II – Wzrost i rozwój osobisty; III – Autonomia; IV – Adekwatne spostrzeganie rzeczywistości; V – Kompetencja w działaniu; VI – Pozytywne relacje interpersonalne), BLOK II – skale dotyczące autopercepcyjowanej jakości i poziomu kompetencji zawodowych nauczyciela (I – Kompetencje interpretacyjne; II – Kompetencje moralne; III – Kompetencje komunikacyjne; IV – Kompetencje postulacyjne; V – Kompetencje metodyczne; VI – Kompetencje realizacyjne).

Swoje wyniki w każdym z obszarów osoba badana zaznacza na 10-stopniowej skali szacunkowej. Dodatkowo istnieje możliwość obliczenia nasilenia trzech wskaźników: a) Atuty osobowościowe (AO – który tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów bloku I), Atuty profesjonalne (AP – który tworzy suma wyników z poszczególnych obszarów bloku II), Globalne atuty osobowe (GAO – który tworzy suma wyników bloku I i II). Z kolei inwentarz Moje Potrzeby Rozwojowe jest modyfikacją poprzedniej techniki, polegającą na tym, iż osoba badana oszacowuje swoje zapotrzebowanie na uczestnictwo w działaniach edukacyjnych, ukierunkowanych na usprawnienie któregoś z wymienionych obszarów. Charakterystyka poszczególnych bloków i obszarów została więc zachowana, natomiast innego znaczenia nabierają wyniki badań. Dotyczy to również trzech ogólnych wskaźników, które w tym inwentarzu oznaczają: Zapotrzebowanie na stymulowanie rozwoju dojrzałości osobowościowej (ZO), Zapotrzebowanie na doskonalenie poziomu kompetencji zawodowych (ZP), Zapotrzebowanie na wzbogacenie zasobów osobistych (GZO).

Uzyskany materiał badawczy poddany został wielopłaszczyznowym analizom statystycznym (przy wykorzystaniu pakietu statystycznego SPSS PC+) i interpretacjom jakościowym.

WYNIKI BADAŃ

Analizę uzyskanych wyników badań rozpoczęto od charakterystyki wzorca roli zawodowej, jakim charakteryzują się nauczyciele o zróżnicowanym stażu zawodowym (zob. tabela 2). Zdaniem wszystkich badanych, *idealny nauczyciel* winien charakteryzować się pozytywną samooceną, spokojem i umiarkowaną rezerwą w stosunku do otoczenia oraz wywierać dobre wrażenie na ludziach i cieszyć się ich uznaniem.

W sferze działaniowej winien to być człowiek bardzo skuteczny, umiejący ciężko i wytrwale pracować; kierujący się celem, a nie rywalizacją z innymi; wierzący we własne siły i potrafiący pociągać za sobą innych; przejawiający wysokie poczucie obowiązkowości i odpowiedzialności, a w konsekwencji godny zaufania społecznego.

W relacjach interpersonalnych *idealny nauczyciel* powinien bazować na wszechstronnej znajomości siebie; potrafić dostosowywać się do wymagań i oczekiwań innych ludzi oraz skutecznie poszukiwać ich towarzystwa (albowiem jest to sposób na uzyskanie cudzej uwagi i docenienie siebie). Mniej ważne jest natomiast troszczenie się o innych i szczerowość wobec nich. W sytuacjach trudnych wskazane jest natomiast opieranie się na sprawdzonych wzorcach reagowania, ostrożność w działaniu oraz oczekiwanie od innych, iż przejmą inicjatywę i zaproponują skuteczne rozwiązanie.

Idealny nauczyciel powinien być także osobą dobrze przystosowaną społecznie, wierzącą we własne siły, sprawnie kontrolującą własne zachowanie, w sposób twórczy podchodzącą do życia, a jednocześnie trzeźwo

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI PROFESJONALNEJ NAUCZYCIELI

stapającą po ziemi, kierującą się jasnymi zasadami etycznymi i zaradną w realizacji stawianych sobie celów.

Tabela 2.**Obraz „idealnego nauczyciela” nauczycieli z różnym stażem zawodowym**

Skale	Grupa 1		Grupa 2		Grupa 3		Grupa 4		Grupa 5	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
No	38,78	6,85	39,85	7,99	41,74	8,53	40,30	8,48	41,85	9,10
Fav	56,95	6,93	57,60	7,28	57,46	6,46	56,92	7,84	57,47	6,99
Unfav	40,31	1,45	40,18	1,68	40,07	1,48	40,13	1,52	40,11	1,33
Com	43,70	6,52	44,40	7,01	43,23	7,22	42,34	7,26	42,23	7,67
Ach	58,42	5,42	58,74	5,63	57,67	5,79	57,64	6,65	57,73	5,26
Dom	60,08	5,13	59,11	4,94	57,86	4,80	58,59	5,35	58,68	4,83
End	62,94	5,78	62,17	5,11	63,53	5,19	63,35	7,04	63,13	5,34
Ord	62,92	6,15	62,54	5,97	62,91	5,52	63,54	6,50	63,35	5,49
Int	53,83	6,83	56,43	7,65	56,72	6,18	56,87	7,57	57,11	7,82
Nur	51,31	4,42	50,77	5,07	51,51	5,68	51,45	4,92	52,27	5,51
Aff	54,69	7,01	54,69	7,45	54,46	6,61	53,10	7,76	54,03	8,31
Het	48,53	6,49	48,48	5,55	48,22	6,43	47,63	5,74	50,35	6,58
Exh	55,06	4,75	54,97	4,58	52,90	4,11	53,92	4,48	53,40	3,53
Aut	48,25	4,71	47,51	4,82	46,80	4,77	47,71	5,53	46,76	5,40
Agg	47,30	4,62	47,55	4,30	45,87	3,82	46,79	3,87	46,44	4,33
Cha	42,69	4,70	44,02	4,63	42,04	5,31	43,04	5,53	41,52	5,32
Suc	47,11	5,19	46,31	5,27	47,14	4,60	46,46	5,57	46,90	4,87
Aba	45,33	4,97	44,31	5,11	46,82	4,16	45,66	5,06	45,32	4,70
Def	50,20	4,77	49,49	5,15	51,38	5,00	50,54	4,80	50,73	4,95
Crs	45,53	6,99	45,92	6,49	45,22	6,91	46,60	6,88	46,47	7,58
S-Cn	54,73	4,42	54,60	4,42	54,97	4,14	54,74	4,13	55,37	4,53
S-Cf	61,70	5,59	62,58	5,88	60,86	7,05	60,49	7,46	62,65	5,71
Pa	53,72	6,08	55,03	5,65	54,77	5,79	55,01	6,21	55,26	6,33
Iss	70,88	6,80	70,65	5,43	70,96	5,90	70,46	7,24	71,05	5,47
CPS	58,34	6,65	56,92	5,73	57,16	6,24	56,96	6,93	55,84	6,49
MLS	54,59	5,57	54,46	6,58	54,87	6,11	54,97	6,56	54,50	5,75
Mas	53,98	7,28	54,17	7,39	53,00	7,03	54,81	8,06	56,87	7,46
Fem	41,88	7,30	43,75	6,20	43,48	7,47	42,87	7,07	43,74	6,47
CP	50,66	5,99	50,43	6,43	48,92	4,76	50,77	5,99	50,18	5,76
NP	57,89	4,62	58,17	4,80	58,55	4,82	58,16	4,64	58,61	4,85
A	58,33	4,14	58,82	5,09	59,00	4,16	60,27	4,45	58,77	4,90
FC	54,67	4,81	54,75	4,37	54,03	3,48	53,53	4,35	52,74	4,11
AC	42,00	4,24	41,37	4,45	41,61	4,31	41,03	4,51	41,35	4,52
A-1	37,86	4,71	37,49	3,98	38,62	5,07	38,42	5,83	39,16	5,28
A-2	43,05	5,05	42,57	5,93	43,29	6,39	42,18	5,89	42,98	6,86
A-3	54,73	7,80	53,52	7,31	54,62	7,90	53,54	8,63	53,61	9,10
A-4	55,77	5,97	55,95	6,61	56,55	6,98	56,93	7,01	56,85	6,09

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI PROFESJONALNEJ NAUCZYCIELI

Ten ogólny wzorzec *idealnego nauczyciela* charakteryzuje się jedynie nieznacznymi modyfikacjami w grupach nauczycieli o różnym stażu zawodowym (statystycznie istotne różnice międzygrupowe wystąpiły zaledwie w sześciu skalach testu ACL-37). Tak więc:

- (1) nauczyciele w okresie adaptacyjnym w porównaniu z nauczycielami z pozostałych grup mniejszą wagę we wzorcu roli zawodowej przywiązują do cech warunkujących umiejętność trafnego rozpoznawania i rozumienia mechanizmów działania człowieka (dla Int: $F = 2,421$; $p < 0,049$);
 - (2) nauczyciele w okresie adaptacyjnym w porównaniu z nauczycielami z pozostałych grup silniej podkreślają we wzorcu roli zawodowej cechy związane ze wzbudzeniem zainteresowania otoczenia i koncentrowania na sobie cudzej uwagi (dla Exh: $F = 3,572$; $p < 0,007$);
 - (3) nauczyciele w okresie przedemerytalnym w porównaniu z nauczycielami z pozostałych grup większą wagę we wzorcu roli zawodowej przywiązują do sztywności zachowania, przejawiającej się w skłonności do powielania sprawdzonych sposobów postępowania (dla Cha: $F = 2,420$; $p < 0,050$);
 - (4) nauczyciele w okresie postadaptacyjnym w porównaniu z nauczycielami z pozostałych grup większą wagę we wzorcu roli zawodowej przywiązują do wycofywania się z relacji zależności i budowania własnej zaradności i pewności siebie (dla Aba: $F = 2,766$; $p < 0,0027$);
 - (5) nauczyciele w okresie przedemerytalnym w porównaniu z nauczycielami z pozostałych grup większą wagę we wzorcu roli zawodowej przywiązują do siły, konsekwencji i zdecydowania w działaniu (dla Mas: $F = 2,630$; $p < 0,034$);
 - (6) nauczyciele w okresie przedemerytalnym w porównaniu z nauczycielami z pozostałych grup większą wagę przywiązują do odpowiedzialności i stabilności w transakcjach społecznych (dla FC: $F = 2,602$; $p < 0,036$).
- Oceniając natomiast swoje atuty osobowe, nauczyciele z wszystkich grup przypisywali sobie przynajmniej przeciętne nasilenie podstawowych zasobów osobowościowych oraz profesjonalnych (zob. tabela 3). W przypadku konfiguracji atutów osobowościowych nauczyciele z każdej grupy stażowej najwyżej oszacowywali swoją kompetencję w działaniu (rozumianą jako sprawne wywiązywanie się w pełnionych ról społecznych) oraz umiejętność nawiązywania pozytywnych relacji interpersonalnych (polegających na partnerskiej wymianie wzajemnego rozumienia, szacunku, pozytywnych emocji itd.). Obydwa te wymiary osiągały wartości od wysokich (grupa 2) do bardzo wysokich (grupa 5). Z kolei obszarem najsłabiej rozwiniętym (aczkolwiek i tak osiągniętym poziom wyższy od przeciętnego) okazało się we wszystkich grupach pozytywne nastawienie wobec siebie, przejawiające się w postaci akceptacji siebie takim, jakim się jest – z własnymi ograniczeniami i możliwościami. Dodatkowo w grupie nauczycieli o najniższym stażu dołączał się tutaj jedynie umiarkowany poziom autonomii (rozumianej jako względna niezależność od innych ludzi i umiejętność kierowania się własnymi wewnętrznymi standardami), zaś w pozostałych grupach przeciętne nasilenie w zakresie adekwatnego spostrzegania rzeczywistości (czyli umiejętności konfrontowania własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami oraz zmieniania w efekcie swoich poglądów).

Tabela 3.**Wyniki nauczycieli z różnym stażem zawodowym w inwentarzu Moje Atuty i Ograniczenia**

Obszar	Grupa 1		Grupa 2		Grupa 3		Grupa 4		Grupa 5	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Pozytywne nastawienie do siebie	6,38	2,64	6,64	2,16	6,36	2,19	6,54	1,88	6,82	2,17
Wzrost i rozwój osobisty	6,93	2,29	7,13	2,15	7,17	2,04	6,98	1,92	7,26	1,95
Autonomia	6,42	2,20	6,87	2,19	7,46	5,60	6,90	1,92	7,41	1,87
Adekwatne spostrzeganie rzeczywistości	6,85	1,94	6,78	1,82	6,73	1,86	6,65	2,17	7,11	1,70
Kompetencja w działaniu	8,03	1,03	7,97	1,99	8,11	1,77	8,13	1,73	8,56	1,57
Pozytywne relacje interpersonalne	8,39	1,95	7,69	1,81	8,03	1,86	8,12	1,65	8,46	1,56
ATUTY OSOBISTE	43,07	8,61	43,27	7,83	43,92	9,98	43,29	6,96	45,54	6,64
Kompetencje interpretacyjne	7,28	1,88	7,48	1,87	7,69	1,77	7,37	1,80	7,89	1,63
Kompetencje moralne	7,90	1,97	7,70	2,05	8,40	1,60	8,32	1,55	8,60	1,56
Kompetencje komunikacyjne	8,04	1,92	7,99	1,65	7,80	1,86	7,88	1,77	8,17	1,66
Kompetencje postulacyjne	6,70	1,97	6,99	1,68	6,82	1,75	6,81	1,87	7,32	1,67
Kompetencje metodyczne	7,97	1,80	7,43	1,70	7,73	1,76	7,77	1,72	8,40	1,61
Kompetencje realizacyjne	7,82	1,90	7,72	1,71	8,13	1,64	7,97	1,72	8,71	1,31
ATUTY PROFESJONALNE	45,69	7,49	45,30	7,46	46,57	7,92	46,08	8,00	49,09	6,72
GLOBALNE ATUTY OSOBOWE	88,75	15,14	88,72	13,33	90,54	16,31	89,32	13,06	94,54	12,34

Również w przypadku oceny własnych zasobów profesjonalnych nauczyciele z wszystkich badanych grup zgodnie wskazywali, iż każdy z wyróżnionych obszarów charakteryzuje się przynajmniej przeciętnym nasileniem. I tak, nauczyciele rozpoczynający dopiero pracę w zawodzie (grupa 1) za swoje największe atuty (poziom wysoki) uznali: kompetencje komunikacyjne (umożliwiające prowadzenie dialogu z samym sobą i z innymi ludźmi poprzez empatyczne rozumienie, akceptację i otwartość) oraz kompetencje metodyczne (umożliwiające logiczne uporządkowanie własnego działania, na skutek czego wzrastają szanse osiągnięcia zamierzonego celu).

Nauczyciele po okresie adaptacji zawodowej najwyżej oceniają również swoje kompetencje komunikacyjne oraz kompetencje realizacyjne, umożliwiające sprawne posługiwanie się metodami i środkami działania (na podstawie posiadanej wiedzy i umiejętności). Natomiast nauczyciele z trzech pozostałych grup za swoje największe atuty profesjonalne uważają kompetencje moralne (umożliwiające autorefleksję moralną dotyczącą własnego postępowania w sposób zgodny z własnym wyborem, ale bez ograniczania wolności i praw innych ludzi) oraz kompetencje realizacyjne (poziom bardzo wysoki).

Z kolei za swoje najsłabsze strony (aczkolwiek i tak osiągające nasilenie wyższe od przeciętnego) wszystkie grupy uznają kompetencje postulacyjne (umożliwiające definiowanie celów oraz identyfikowanie się z nimi). Dodatkowo nauczyciele po okresie adaptacji (grupa 2) wskazują na kompetencje metodyczne, zaś pozostałe grupy – na kompetencje interpretacyjne (obejmujące wartości, wiedzę i umiejętności, dzięki którym nauczyciel nadaje sens wszystkiemu, co dzieje się w jego otoczeniu).

Zastosowana procedura analizy wariancyjnej ukazała, iż między nauczycielami o różnym stażu zawodowym występują różnice istotne statystycznie w nasileniu niektórych atutów. Wszystkie one dotyczyły bloku atutów profesjonalnych. Przede wszystkim okazało się, iż najwyższym globalnym poziomem oceny własnych atutów profesjonalnych charakteryzują się nauczyciele z grupy 5 ($F = 2,593$; $p < 0,036$), a więc osoby w wieku przedemerytalnym. Prawidłowość ta znalazła także potwierdzenie w ocenie przez badanych poziomu kompetencji realizacyjnych ($F = 3,606$; $p < 0,007$) oraz kompetencji metodycznych ($F = 2,922$; $p < 0,021$). Ostatnia z różnic dotyczy nasilenia kompetencji moralnych, których poziom jest istotnie wyższy u nauczycieli z grup 3-5, a więc o dłuższym stażu zawodowym ($F = 3,316$; $p < 0,011$).

Analizując poziom satysfakcji zawodowej nauczycieli o różnym stażu zawodowym zauważono, iż we wszystkich grupach osiągnął on wysoce zbliżony poziom ogólny oraz podobną strukturę (zob. tabela 4). Ogólne nasilenie satysfakcji zawodowej każdej z grup osiąga poziom przeciętny i budowany jest on głównie przez pryzmat jakości relacji z uczniami (bardzo wysoki wynik w czynniku II). Tak więc wszyscy nauczyciele najwięcej satysfakcji czerpią ze sposobu kontaktowania się z uczniami, opartego na postawie życzliwości, szacunku i zrozumienia,

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI PROFESJONALNEJ NAUCZYCIELI

skutkującego poczuciem bezpieczeństwa uczniów. Najmniej satysfakcjonujące dla nauczycieli ustabilizowanych w zawodzie (grupa 3) jest natomiast zadowolenie z prowadzonych zajęć (przeciętna satysfakcja wynikająca z efektywności pracy dydaktycznej), a dla wszystkich pozostałych grup – jedynie umiarkowane zadowolenie z obserwowanego poziomu zaangażowania uczniów w proces dydaktyczny (czynnik IV).

Dzięki analizie wariancyjnej wyodrębniono również czynnik istotnie różnicujący między sobą nauczycieli o różnym stażu zawodowym. Jest nim czynnik IV, który najwyższe nasilenie osiągnął w grupie nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie, zaś najniższe – w grupie nauczycieli w wieku przedemerytalnym. Tak więc to najmlodszy nauczyciele bardziej skłonni są dostrzegać aktywność i zaangażowanie uczniów, zaś najtrudniej przychodzi to nauczycielom o najdłuższym stażu zawodowym ($F = 3,297; p < 0,011$).

Tabela 4.**Wyniki nauczycieli z różnym stażem zawodowym w kwestionariuszu Ocena Zajęć – N**

Czynnik	Grupa 1		Grupa 2		Grupa 3		Grupa 4		Grupa 5	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
I	6,54	2,42	5,65	1,94	5,82	1,98	5,87	1,85	6,14	1,97
II	8,13	1,47	8,04	1,57	7,95	1,87	8,40	1,39	8,38	1,48
III	6,09	2,27	5,97	2,01	6,03	1,95	6,41	2,03	6,35	1,94
IV	6,06	1,22	5,45	1,37	5,94	1,49	5,69	1,43	5,35	1,54
V	6,25	1,89	6,32	1,90	6,64	1,64	6,90	1,63	6,63	1,75
WO	5,90	2,07	5,26	1,98	5,52	1,92	5,77	1,92	5,69	1,88

Kolejną badaną zmienną było nasilenie i struktura syndromu stresu zawodowego (zob. tabela 5). Okazało się, iż wszystkie badane grupy nauczycieli charakteryzują się przeciętnym ogólnym nasileniem stresu zawodowego (nieznacznie wyższy u nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie) oraz dominacją w strukturze syndromu czynnika V, dotyczącego podwyższonej podatności na działanie stresorów związanych z trudnymi warunkami pracy (zarówno materialnymi, jak i organizacyjnymi), dezorganizującymi i obniżającymi jakość pracy nauczyciela. Dodatkowo w strukturze syndromu występuje podwyższona, specyficzna dla każdej z grup, podatność na następujące grupy stresorów:

Tabela 5.**Wyniki nauczycieli z różnym stażem zawodowym w kwestionariuszu „SWZN”**

Czynnik	Grupa 1		Grupa 2		Grupa 3		Grupa 4		Grupa 5	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
I	5,70	2,05	5,55	1,60	5,74	1,47	5,66	1,37	5,69	1,80
II	5,77	1,85	5,51	1,80	6,08	1,72	5,73	1,89	5,73	1,68
III	5,85	2,09	5,63	1,84	5,94	1,90	5,84	2,00	5,62	1,46
IV	5,82	2,15	5,26	1,83	5,71	1,59	5,61	1,79	5,32	1,72
V	6,79	2,00	6,15	2,01	6,35	1,76	6,44	1,72	6,23	1,73
VI	6,30	2,32	5,15	2,09	6,17	2,27	5,45	2,29	5,72	1,95
WO	6,12	2,24	5,55	2,02	6,09	1,81	5,75	1,90	5,59	1,72

(1) w grupie nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie (grupa 1) oraz nauczycieli ustabilizowanych zawodowo (grupa 3) – doświadczanie niezaradności w sytuacjach wychowawczych;

(2) w grupie nauczycieli w okresie postadaptacyjnym (grupa 2) oraz nauczycieli zaawansowanych zawodowo (grupa 4) – niezadowolenie ze sposobów zarządzania szkołą przez jej kierownictwo;

(3) w grupie nauczycieli w okresie przedemerytalnym (grupa 5) – poczucie osamotnienia w działaniach zadaniowych i pozbawienia wsparcia w radzeniu sobie z doznawanymi trudnościami.

Między grupami wystąpiła także jedna różnica statystycznie istotna, która dotyczy czynnika VI. Wskazuje ona na to, iż nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie oraz nauczyciele ustabilizowani zawodowo doświadczają istotnie silniejszego dyskomfortu w sytuacji niepowodzeń w pracy wychowawczej ($F = 3,711$; $p < 0,006$).

Na zakończenie badań oszacowywali swoje zapotrzebowanie na rozwój zarówno w zakresie osobowościowym, jak i profesjonalnym (zob. tabela 6). Okazało się, iż nauczyciele z wszystkich wyróżnionych grup deklarują wysoce porównywalne zainteresowanie zarówno ogólnym samodoskonaleniem, jak i jego dwoma wyróżnionymi aspektami: rozwojem osobowościowym i profesjonalnym. Natomiast tym, co różnicuje grupy, jest struktura preferencji rozwojowych.

Tabela 6.**Ocena własnych potrzeb rozwojowych przez nauczycieli z różnym stażem zawodowym**

Obszar	Grupa 1		Grupa 2		Grupa 3		Grupa 4		Grupa 5	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Pozytywne nastawienie do siebie	7,39	2,79	7,41	2,88	7,39	2,36	6,90	2,52	7,23	2,51
Rozwój osobisty	8,13	2,32	8,21	2,02	7,84	2,10	7,65	2,21	7,67	2,27
Autonomia	6,72	2,27	7,43	2,44	7,34	2,47	6,90	2,51	7,17	2,28
Adekwatne spostrzeżenie	6,68	2,88	6,99	2,16	6,82	2,46	6,83	2,36	6,46	2,20

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI PROFESJONALNEJ NAUCZYCIELI

rzeczywistości										
Kompetencja w działaniu	7,54	2,79	7,26	2,70	7,89	2,21	7,40	2,65	7,48	2,59
Pozytywne relacje interpersonalne	8,00	2,66	7,60	2,52	7,60	2,29	7,52	2,46	7,60	2,39
ZAPOTRZEBOWANIE OSOBISTE	44,53	12,50	44,76	11,06	44,92	10,32	43,42	10,93	43,60	10,52
Kompetencje interpretacyjne	7,25	2,28	7,69	2,32	7,72	2,12	7,93	2,24	7,63	2,33
Kompetencje moralne	7,01	2,34	7,45	2,71	7,33	2,49	7,30	3,04	7,22	2,58
Kompetencje komunikacyjne	7,80	2,39	7,75	2,38	7,41	2,53	7,69	2,35	7,49	2,40
Kompetencje postulacyjne	6,62	2,51	7,00	2,52	6,78	2,28	7,27	2,30	7,09	2,14
Kompetencje metodyczne	8,28	2,20	7,79	2,36	8,12	2,11	8,28	2,07	7,80	2,34
Kompetencje realizacyjne	8,14	2,33	7,60	2,49	8,13	2,02	8,45	1,99	8,20	2,28
ZAPOTRZEBOWANIE PROFESJONALNE	44,94	11,18	45,11	12,55	45,49	10,48	46,88	11,31	45,60	11,91
GLOBALNE ZAPOTRZEBOWANIE OSOBOWE	89,73	22,27	89,71	22,67	90,41	19,53	90,27	21,07	89,33	21,67

Tak więc w zakresie doskonalenia osobowościowego wszyscy badani najbardziej zainteresowani są rozwojem osobistym, polegającym na umiejętności stawiania sobie odległych i konstruktywnych celów oraz osiągania ich. Oprócz tego nauczyciele ustabilizowani zawodowo (grupa 3) deklarują potrzebę podniesienia skuteczności własnego działania, zaś wszystkie pozostałe grupy podkreślają również potrzebę doskonalenia w zakresie utrzymywania pozytywnych relacji interpersonalnych.

Wszyscy badani nauczyciele są natomiast najmniej zainteresowani rozwojem umiejętności konfrontowania własnych spostrzeżeń i ocen z nowymi faktami oraz zmieniania na tej podstawie swoich poglądów, a także budowania wyższego poziomu niezależności.

W zakresie rozwoju profesjonalnego wystąpiła jeszcze wyższa zgodność między nauczycielami o różnym stażu zawodowym. Niezależnie bowiem od stażu, nauczyciele najbardziej są zainteresowani doskonaleniem swoich kompetencji metodycznych i realizacyjnych, zaś najmniej ważne jest dla nich rozwijanie swoich kompetencji postulacyjnych i moralnych. Zarysowała się zatem tutaj tendencja świadcząca o tym, iż nauczyciele z grup o różnym stażu zawodowym najmniej są zainteresowani doskonaleniem w tych obszarach, które spostrzegają jako swoje najsłabsze strony w funkcjonowaniu osobowościowym i profesjonalnym.

Zastosowana analiza wariancyjna potwierdziła ową zbieżność wyników w zakresie deklarowanych potrzeb rozwojowych, gdyż w żadnym z analizowanych obszarów nie wystąpiły statystycznie istotne różnice międzygrupowe.

WNIOSKI

Przedstawione wyniki badań pozwalają na sformułowanie kilku prawidłowości. Przede wszystkim okazało się, iż nauczyciele – niezależnie od stażu zawodowego – charakteryzują się wysoce zbieżnym wzorcem rozwoju profesjonalnego. Ich zdaniem, *idealny nauczyciel* winien być samodzielny w planowaniu i podejmowaniu działań, skuteczny w realizacji celów, otwarty na problemy uczniów i świata oraz cieszący się zaufaniem społecznym. Taka wizja roli zawodowej jest ogólnie korzystna dla zadań, jakie przed nauczycielami stawia zreformowany system oświaty.

W ramach powyższego modelu pojawiły się cechy specyficzne dla nauczycieli o określonym stażu, które w sposób bezpośredni wskazują na akcentowanie określonych aspektów wzorca w różnej fazie rozwoju zawodowego. I tak, nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie z rolą nauczyciela wyraźniej łączą konieczność znajomości mechanizmów kierujących zachowaniem człowieka oraz potrzebę koncentrowania na sobie uwagi otoczenia. Nauczyciele po okresie adaptacji szczególnie – na tle pozostałych grup – podkreślają konieczność polegania na samym sobie, zaś nauczyciele w okresie przedemerytalnym od idealnego nauczyciela wyraźniej oczekują dojrzałości społecznej, stabilności zachowania oraz dystansu wobec zawierania kompromisów.

Nauczyciele z grup o różnym stażu podobnie oceniają własne zasoby osobowościowe, podkreślając swoje sprawności interpersonalne i zadaniowe, zaś umiarkowanych ograniczeń dopatrują się w jakości samooceny oraz nastawieniach obronnych w percepcji rzeczywistości. Także w odniesieniu do zasobów profesjonalnych nauczyciele z wszystkich grup stażowych dokonują pozytywnego bilansu swoich kompetencji, biorąc pod uwagę jednakże nieco odmienne aspekty. Nauczyciele rozpoczynający pracę w zawodzie koncentrują się na swoich kom-

potencjach komunikacyjnych i metodycznych (głównie na wiedzy i umiejętnościach nabytych w trakcie przygotowywania się do zawodu), nauczyciele po okresie adaptacji akcentują swoje kompetencje komunikacyjne i realizacyjne (uwzględniające już pierwsze zgromadzone doświadczenia zawodowe), zaś nauczyciele o dłuższym stażu – kompetencje realizacyjne i moralne (będące przejawem własnej tożsamości zawodowej, opartej na jednoznacznych wartościach). Najslabszą stroną wszystkich badanych nauczycieli są natomiast kompetencje postulacyjne, co może być czynnikiem utrudniającym zaakceptowanie i zrealizowanie zadań wynikających z reformy systemu edukacji.

Dodatkowo zarysowała się tutaj następująca prawidłowość: im dłuższy był staż zawodowy badanych nauczycieli, tym wyżej oszacowywali oni swoje zasoby profesjonalne, a zwłaszcza kompetencje realizacyjne, metodyczne i moralne. Nie dotyczy to natomiast zasobów osobowościowych.

Nie stwierdzono również związku między stażem zawodowym a poczuciem satysfakcji zawodowej. Wszystkie grupy bowiem charakteryzują się przeciętnym poziomem satysfakcji, opartym głównie na jakości kontaktów z uczniami. W prezentowanych badaniach nie znalazła zatem potwierdzenia prawidłowość zidentyfikowana w badaniach zachodnich, iż poczucie skuteczności wzrasta w miarę gromadzenia doświadczeń zawodowych (por. Ashton, Webb, 1986; Hoover-Dempsey, Bassler, Brissie, 1987; Benz i in. 1992; Coladarici, 1992; Hoy, Woolfolk, 1993).

Także w aspekcie syndromu stresu zawodowego wszystkie wyróżnione grupy uzyskały zbieżne wyniki w wymiarze nasilenia syndromu, zaś różnice sprowadzają się tylko do konfiguracji stresorów. U nauczycieli z krótkim stażem związane są one głównie z prowadzeniem działań ukierunkowanych na cel, natomiast w przypadku nauczycieli o długim stażu – z koncentracją na swojej sytuacji zawodowej. Dodatkowo także zauważono, iż wrażliwość wychowawcza jest szczególnie istotna dla nauczycieli rozpoczynających pracę w zawodzie oraz dla tych, którzy osiągnęli stabilizację zawodową.

Deklarowane potrzeby rozwojowe nie różnicowały badanych grup. Niezależnie od stażu zawodowego nauczyciele wskazywali na potrzebę osiągania wyższego poziomu rozwoju zarówno w wymiarze osobowościowym, jak i profesjonalnym. Charakterystyczne jest natomiast to, iż ogólnie najbardziej zainteresowani są oni doskonaleniem tych obszarów, które stanowią ich najważniejsze atuty, zaś zdecydowanie mniej są skłonni do usprawniania siebie w tych obszarach, które są najmniej sprawne. Prawidłowość ta pozwala przypuszczać, iż tendencje rozwojowe badanych mają głównie charakter obronny, a więc ukierunkowane są raczej na wzmocnienie bezpieczeństwa zawodowego i poszukiwanie zewnętrznej akceptacji niż na faktyczne minimalizowanie własnych ograniczeń i rozwijanie własnego profesjonalizmu.

BIBLIOGRAFIA

- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17, 86-95
- Anderson, R., Greene, M., Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 2, 148-165
- Ashton, P., Webb, R. (1986). Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement. New York: Longman.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 2, 117-148.
- Benz, C., Bradley, L., Alderman, M., Flowers, M. (1992). Personal teaching efficacy: Developmental relationships in education. *Journal of Educational Research*, 5, 274-286.
- Brzeziński, J. (1997). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *Journal of Experimental Education*, 60, 323-337.
- Coladarci, T., Breton, B. (1996). Teacher efficacy, supervision, and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research*, 88, 60-85.
- Coladarci, T., Fink, D. R. (1995). *Correlations among measures of teacher efficacy: Are they measuring the same thing?* Paper presented at the 1995 meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Culver, S. M., Wolfe, L. M., Cross, L. H. (1990). Testing a model of teacher satisfaction for blacks and whites. *American Educational Research Journal*, 27, 323-349.
- Dembo, M. H., Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 86, 173-184.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fletcher, S. (1990). *The relation of the school environment to teacher efficacy*. Paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, Boston, 1990.
- Fresko, B., Kfir, D., Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment. *Teaching and Teacher Education*, 4, 429-438.
- Gaś, Z. B. (1998). Badania opinii uczniów na temat pracy nauczyciela. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 7, 55-59.
- Gaś, Z. B. (1999). Wychowanie, jako wspomaganie ucznia w rozwoju. W: Z. B. Gaś (red.), *Szkola i nauczyciel w percepcji uczniów* (s. 7-16). Warszawa: IBE.

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI PROFESJONALNEJ NAUCZYCIELI

- Gaś, Z. B. (2002). *Metody badania funkcjonowania zawodowego nauczycieli* (w druku).
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569-582.
- Gough, H. G., Heilbrun, A. B. (1980). *The Adjective Check List. Manual*. Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Greenwood, G., Olejnik, S., Parkay, F. (1990). Relationships between four teacher efficacy belief patterns and selected teacher characteristics. *Journal of Research and Development Education*, 2, 102-107.
- Guskey, T. R. (1987). Context variables that affect measures of teacher efficacy. *Journal of Educational Research*, 81, 41-47.
- Hoover-Dempsey, K., Bassler, O., Brissie, J. (1987). Parent involvement: Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 3, 417-435.
- Housego, B. (1990). A comparative study of student teachers' feeling of preparedness to teach. *Alberta Journal of Educational Research*, 3, 417-440.
- Housego, B. (1992). Monitoring student teachers' feeling of preparedness to teach, personal teaching efficacy, and teaching efficacy in a new secondary teacher education program. *Alberta Journal of Educational Research*, 1, 49-64.
- Hoy, W. K., Woolfolk, A. E. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. *The Elementary School Journal*, 93, 355-372.
- Huberman, M. (1992). Teacher development and instructional mastery. W: A. Hargreaves, M. Fullan (red.), *Understanding teacher development* (s. 122-142). New York: Teachers College Press.
- Janowska, J. (1993). *Samoaktualizacja w teorii i praktyce kształcenia nauczycieli*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Juros, A., Oleś, P., Wujec, Z. (1987). *Analiza wyboru przymiotników do opisu siebie – test ACL* (mps).
- Juros, A., Oleś, P., Wujec, Z. (1988). *Struktura czynnikowa i skupieniowa testu ACL H. G. Gougha i A. B. Heilbruna* (mps).
- Kwaśnica, R. (1990). Ku pytaniom o pedagogiczne kształcenie nauczycieli. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Ku pedagogii pogranicza* (s. 137-161). Toruń: UMK.
- Kwaśnica, R. (1991). Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych potencjalnych uczestników dokształcania. W: B. Potyrała, T. Stasienko, R. Kwaśnica (red.), *Warunki dokształcania nauczycieli do magisterium* (s. 44-71). Wrocław: UW.
- Kyriacou, C., Sutcliffe, J. (1978). A model of teacher stress. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Manthei R., Solman, R. (1988). Teacher stress and negative outcomes in Canterbury state schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 23, 145-163.
- Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J. S. (1989). Change in teacher efficacy and student self- and task-related beliefs in mathematics during the transition to junior high school. *Journal of Educational Psychology*, 81, 247-248.
- Miskel, C., McDonald, D., Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, 1, 49-82.
- Moore, W., Esselman, M. (1992). *Teacher efficacy, empowerment, and a focussed instructional climate: Does student achievement benefit?* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Morrison, G. M., Walker, D., Wakefield, P., Solberg, S. (1994). Teacher preferences for collaborative relationships: Relationship to efficacy for teaching in prevention-related domains. *Psychology in the Schools*, 31, 221-231.
- Newmann, F., Rutter, R., Smith, M. (1989). Organizational Factors that affect school sense of efficacy, community, and expectations. *Sociology of Education*, 62, 221-238.
- Ostrowska, K. (1986). *Test Przymiotnikowy H. Gougha i A. Heilbruna: Opracowanie psychometryczne*. Warszawa: ATK.
- Poole, M. G., Okeafor, K., Sloan, E. C. (1989). *Teachers' interactions, personal efficacy, and change implementation*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco.
- Porzak, R. (1994). *Tworzenie uczniom warunków do rozwoju przez nauczycieli o różnym poziomie przygotowania psychologiczno-pedagogicznego*. Lublin: UMCS (mps pracy doktorskiej).
- Raudenbush, S., Rowan, B., Cheong, Y. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65, 150-167.
- Raudenbush, S., Rowan, B., Cheong, Y. (1993). Higher order instructional goals in secondary schools: Class, teacher, and school influences. *American Educational Research Journal*, 3, 523-553.
- Rose, J. S., Medway, F. J. (1981). Measurement of teachers' beliefs in their control over student outcome. *Journal of Educational Research*, 74, 185-190.
- Rosenholtz, S. (1989). *Teachers' workplace: The social organization of schools*. New York: Longman.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 1, 51-65.
- Ross, J. A. (1994). The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 4, 381-394.
- Ross, J. A., Cousins, J. B., Gadalia, T. (1996). Within-teacher predictors of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 4, 385-400.
- Shulman, L. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 2, 4-14.
- Smylie, M. A. (1988). The enhancement function of staff development: Organizational and psychological antecedents to individual teacher change. *American Educational Research Journal*, 25, 1-30.
- Stein, M., Wang, M. (1988). Teacher development and school improvement: The process of teacher change. *Teaching and Teacher Education*, 2, 171-187.
- Watson, A. J., Hatton, N. G., Squires, D. S., Soliman, I. K. (1991). School staffing and the quality of education: Teacher adjustment and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 7, 63-77.