

Procesy nauczania i uczenia się

Stefan T. KWIATKOWSKI

Czynniki warunkujące radzenie sobie nauczycieli szkół podstawowych z wyzwaniem zawodowym – relacja z badaniami

Factors determining the ability of primary
school teachers to cope with professional
challenges – research results

Słowa kluczowe: nauczyciel, stres, stabilność emocjonalna, praca pod presją, pewność siebie.

Key words: teacher, stress, emotional stability, ability to work under pressure, self-confidence.

Abstract: The article presents the results of research aimed at diagnosing the level of the following factors, crucial from the perspective of coping with stress and dealing with difficult situations: emotional stability, ability to work under pressure and self-confidence. The study involved primary school teachers (N = 142). The collected data showed that the tested sample was dominated by people with an average intensity of each of the distinguished factors (while in every case the high score is the most desirable), and moreover, that it included a large group of teachers characterized by an undesirable, low level of each of them. Comparative analyzes revealed, in turn, that there were no statistically significant differences between the groups of teachers distinguished by the degree of their career advancement (the level of their professional promotion) in terms of the considered variables. The study also included correlation analyzes, which showed that there were statistically significant, positive relationships between the level of the considered variables and the intensity of other stress moderators: emotional intelligence, internal locus of control and components of social competences.

Wprowadzenie. Codzienna praca w zawodzie nauczyciela zaliczamy, co oczywiste ze względu na jego specyfikę, do grupy zawodów społecznych, a wśród nich do stosunkowo wąskiej grupy znacznie bardziej wymagających profesji pomocowych

(por. Pyżalski, 2007, s. 15–19), związana jest bardzo często z doświadczaniem przez poszczególnych jego przedstawicieli silnego stresu zawodowego (por. Kyriacou, 2001, s. 27–34; Morgan i Nic Craith, 2015; Ogińska-Bulik, 2005; Pyżalski, 2010; Szczepankowska, 2007). Wynika on z jednej strony bez wątpienia, z nieprzewidywalności i niepowtarzalności sytuacji edukacyjnych (por. Nowak-Dziemianowicz, 2012, s. 155–156), sprawiających, że każdy dzień spędzony w pracy szkolnej może być ujmowany w kategoriach wyzwania (lub zagrożenia) (por. Heszen, 2014, s. 29), a każda prowadzona w jego toku lekcja i wszystkie odbywające się w jej trakcie interakcje mają w sobie pewien pierwiastek wyjątkowości. A zatem to właśnie owa edukacyjna niedookreśloność – sprawiająca, że nastawienie na codzienne korzystanie z rozmaitych schematów i skryptów postępowania oraz z różnorodnych algorytmów, gwarantujących powodzenie w sytuacjach wymagających działań opartych o zasadę techniczną (por. Koziński, 1995, s. 110–111), zdaje się być w przypadku nauczycieli podejmujących przede wszystkim działania bazujące na zasadzie twórczej (por. Kwiatkowska, 2008, s. 20–21) dalece nieuzasadnione – stanowić może niewątpliwie poważne zagrożenie dla ogólnie pojmowanego dobrostanu przedstawicieli tej grupy zawodowej. Jest ona bowiem potencjalnym źródłem silnych negatywnych napięć stanowiących rezultat konieczności ustawicznego kontrolowania bieżącej sytuacji w sposób, który – w razie potrzeby – powinien umożliwić danemu nauczycielowi dokonanie takich modyfikacji własnej aktywności, które pozwolą mu na adekwatną odpowiedź na stale zmieniające się wymagania szkolnego otoczenia społecznego – ze szczególnym uwzględnieniem działań podejmowanych przez uczniów oraz licznych współpracowników (pozostałych nauczycieli zatrudnionych w danej placówce oświatowej) – które generować mogą rozliczne sytuacje trudne, przyczyniające się do wzrostu odczuwanego przez nauczyciela napięcia. Z drugiej strony, podejmując się rozważań odnoszących się do zjawiska nauczycielskiego stresu, nie sposób jest nie wspomnieć o stale rozszerzającym się katalogu kierowanych ku nauczycielom wymagań i powierzanych im obowiązków (por. Kwiatkowski, 2017c, s. 126–136), których optymalne wypełnienie, satysfakcjonujące każdą z wielu stron zaangażowanych w szeroko ujmowany proces nauczania-uczenia się, zdaje się pozostawać poza zasięgiem poszczególnych pedagogów (por. Kwaśnica, 2010, s. 294–295) nawet wówczas, jeśli w oczekiwany od nich sposób angażują się oni w intensywny i niekończący się zawodowy rozwój (w ramach różnorodnych form dostępnych w procesie kształcenia pozaformalnego i nieformalnego). Należy przy tym wyraźnie podkreślić, że to właśnie sytuacja, w której mamy do czynienia z zaburzeniem równowagi pomiędzy wymaganiami stawianymi jednostce a jej możliwościami właściwego im sprostanania, stanowi zasadniczy czynnik leżący u źródeł stresu (por. Heszen, 2014, s. 24; Lazarus i Folkman, 1984, s. 19).

Powyższa zwięzła charakterystyka kluczowych kategorii źródeł nauczycielskiego stresu zawodowego zdaje się stanowić wystarczające uzasadnienie dla wyciągnięcia wniosku, zgodnie z którym realia nauczycielskiej pracy i „przepisy” roli zawodowej współtworzące ich ramy wymagają, by poszczególne osoby decydujące się na zwiążanie swych profesjonalnych losów z pracą przedszkolną lub szkolną dysponowały

odpowiednim, właściwym z perspektywy ich przyszłych zadań, zestawem występujących w odpowiednim natężeniu właściwości wewnętrznych. Chodzi tu oczywiście o te predyspozycje psychologiczne, które determinują ich szeroko pojmowaną zdolność do skutecznego stawienia czoła wyzwaniom, które niemal na pewno napotkają w toku sprawowania swoich codziennych obowiązków.

Jednocześnie warto zastanowić się również nad tym, czy kolejne lata pracy w zawodzie, wyrażające się między innymi osiąganiem coraz wyższych stopni awansu zawodowego i wiążące się w sposób naturalny ze zdobywaniem przez nauczyciela nowych doświadczeń, a co za tym idzie – także z możliwością rozwijania przez niego własnego potencjału w toku podejmowanych działań ukierunkowanych na sprostanie wymaganiom edukacyjnej rzeczywistości (por. Jakóbowski, 1987, s. 26), przyczyniają się do jego szeroko rozumianego wzrostu w zakresie tych właściwości wewnętrznych, które zaliczyć można do grupy czynników wiodących z punktu widzenia ich znaczenia w procesie radzenia sobie ze stresem oraz z sytuacjami trudnymi i niepowodzeniami.

Metodologiczne założenia badań własnych. Badanie zostało przeprowadzone na przełomie maja i czerwca 2016 roku w pięciu warszawskich szkołach podstawowych (por. Kwiatkowski, 2017b). Udział wzięło w nim 142 nauczycieli (pierwotnie próba badawcza liczyła 161 osób, lecz części wyników nie uwzględniono w końcowych analizach ze względu na liczne braki danych w wypełnionych kwestionariuszach) – 73,2% stanowiło 104 nauczycieli klas I–III, natomiast pozostałe 26,8% – 38 nauczycieli klas IV–VI. Podział osób badanych na grupy ze względu na stopień ich zawodowego awansu ujawnił, że w badanej próbie znalazło się 17 nauczycieli stażystów (12%), 62 nauczycieli kontraktowych (43,6%), 39 nauczycieli mianowanych (27,5%) oraz 24 nauczycieli dyplomowanych (16,9%).

W badaniu wykorzystane zostały dane zebrane za pomocą następujących narzędzi badawczych:

1. Kwestionariusz Autorski, za pomocą którego zgromadzono dane na temat stopnia awansu zawodowego osób badanych (narzędzie służyło również to pozyskania szeregu innych informacji, które nie były istotne z perspektywy opisywanego w artykule badania).
2. Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy (BIP) Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena (polska adaptacja autorstwa Aleksandry Jaworowskiej i Urszuli Brzezińskiej, 2014), który posłużył do diagnozy następujących czynników ujętych w ramach kategorii „natura psychologiczna”¹: a) stabilności emocjonalnej, b) zdolności do pracy pod presją (praca pod presją) oraz c) pewności siebie²

¹ BIP może być zastosowany również do pomiaru czynników ujętych w kategoriach: a) „orientacja zawodowa”, b) „kompetencje społeczne”, c) „zachowania zawodowe”.

² Charakterystyka każdego z wyróżnionych czynników zawarta została w kolejnej, poświęconej opisowi oraz analizie wyników, części artykułu. Dotyczy to również pozostałych właściwości wewnętrznych (poczucia umiejscowienia kontroli, inteligencji emocjonalnej, wrażliwości społecznej i towarzyskości), których diagnoza przeprowadzona została z wykorzystaniem BIP lub pozostałych narzędzi standaryzowanych użytych w badaniu.

(natomiast w analizach korelacyjnych zaprezentowanych po omówieniu wyników głównych uwzględniono również należące do kategorii „kompetencje społeczne” zmienne: wrażliwość społeczna i towarzyskość).

3. Kwestionariusz Człowiek w Pracy (CwP) (Matczak, Jaworowska, Fecenec, Stańczak i Bitner, 2009) służący do pomiaru poczucia umiejscowienia kontroli (które uwzględnione zostało w analizach korelacyjnych).
4. Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej (PKIE) (Jaworowska i Matczak, 2005) umożliwiający diagnozę poziomu inteligencji emocjonalnej (uwzględnionej w analizach korelacyjnych kończących fragment poświęcony wynikom badań własnych) oraz jej komponentów (nie zostały one uwzględnione w opisywanych analizach), charakterystycznego dla osób badanych³.

Celem przeprowadzonych analiz⁴ było: a) zdiagnozowanie natężenia zmiennych kluczowych z perspektywy radzenia sobie ze stresem i z sytuacjami trudnymi, właściwego dla uczestniczących w badaniu nauczycieli szkół podstawowych (BIP) oraz b) wykrycie ewentualnych różnic w ich zakresie między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego (Kwestionariusz Autorski), a ponadto c) wykrycie ewentualnych korelacji zmiennych ujętych w punkcie a) (komponentów natury psychologicznej) z właściwościami wewnętrznymi, które również rozpatrywane są w kategoriach moderatorów stresu: inteligencją emocjonalną (PKIE), poczuciem umiejscowienia kontroli (CwP) oraz determinującymi jakością relacji interpersonalnych (a zatem warunkującymi wsparcie społeczne, na które może liczyć jednostka w sytuacjach trudnych; por. Cohen i Wills, 1985, s. 312–314; DeLongis i Holtzman, 2006, s. 12–15) wrażliwością społeczną i towarzyskością (BIP).

Wyniki badań własnych. Prowadzone analizy rozpoczęto od określenia rozkładów częstości wyników uzyskanych przez osoby badane w ramach wyróżnionych uprzednio czynników wchodzących w skład kategorii „natura psychologiczna” w ujęciu BIP.

Stabilność emocjonalna to zmienna dostarczająca informacje na temat sposobu, w jaki osoba badana zarządza własnymi emocjami w obliczu sytuacji trudnych – mówiąc

³ Analiza wyników zgromadzonych za pomocą każdego z narzędzi standaryzowanych (punkty 2–4) wymaga uprzedniego przeliczenia uzyskanych przez osoby badane rezultatów surowych na znormalizowane (na 10-stopniową skalę stenową). W przypadku BIP, CwP oraz PKIE podział wyników znormalizowanych jest identyczny i przedstawia się następująco: 1–3 sten – wynik niski, 4–7 sten – wynik przeciętny, 8–10 sten – wynik wysoki. Należy przy tym podkreślić, że im wyższy wynik uzyskuje osoba badana w ramach kwestionariusza CwP, tym większe jest charakterystyczne dla niej nasilenie zewnętrznego poczucia umiejscowienia kontroli, a zatem to wyniki niskie równoznaczne są ze znacznie bardziej pożądanym w zawodzie nauczyciela wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (kwestia ta rozwinięta została w dalszej części artykułu).

⁴ Opisywane w niniejszym artykule badanie stanowi jeden z elementów znacznie szerszego projektu badawczego. W związku z tym w końcowej części tekstu przytoczone zostały również analizy przeprowadzone z użyciem danych, które co prawda nie stanowią głównego przedmiotu zainteresowania prowadzonych tu rozważań i w związku z tym czynniki, do których się one odnoszą, nie zostały scharakteryzowane tak szczegółowo, jak zmienne tworzące kategorię „natura psychologiczna”, jednakże ze względu na chęć wzmocnienia wysuwanych wniosków natury praktycznej podjęto decyzję o ich wykorzystaniu.

inaczej, pozwala ona na określenie zdolności jednostki z zakresu samokontroli emocjonalnej. Autorzy BIP podkreślają (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 15), że skala służąca do pomiaru stabilności emocjonalnej odnosi się do konceptualizacji neurotyczności, czyli jednej z cech Wielkiej Piątki wyróżnionych w ramach Pięciodzynnikowej Teorii Osobowości (PTO) przez Paula T. Costę oraz Roberta R. McCrae⁵ (por. McCrae i Costa, 2008, s. 162–164). Ma to znaczenie kluczowe z perspektywy zaprezentowanych w dalszej części artykułu porównań międzygrupowych, ponieważ zdaniem autorów PTO cechy Wielkiej Piątki – wliczając oczywiście neurotyczność – nie podlegają wpływom otoczenia (por. Polczyk, 2009, s. 16–17), co oznacza, że zgodnie z ich podejściem nie jest możliwa zmiana ich natężenia w rezultacie kolejnych doświadczeń zdobywanych przez jednostkę. Należy przy tym jednak zaznaczyć, że wśród badaczy osobowości nie ma pełnej zgody co do tezy wysuniętej przez P.T. Costę i R.R. McCrae – wielu z nich uznaje bowiem, że cechy Wielkiej Piątki mają naturę plastyczną, w związku z czym ich zmienność wynikająca z oddziaływań otaczającej rzeczywistości – w tym, co ma kluczowe znaczenie z punktu widzenia niniejszego artykułu, środowiska pracy – jest czymś trudnym do zakwestionowania (por. Roberts, 1997, s. 226–229).

Średni wynik uzyskany przez badanych nauczycieli na skali służącej do pomiaru stabilności emocjonalnej wyniósł 4,73 stena, medianą był 5 sten, natomiast dominanta osiągnęła wartość 4 stena (ten stosunkowo niski, choć mieszczący się wciąż w przedziale rezultatów przeciętnych, wynik stał się udziałem 20,4%, czyli 29 osób badanych). Rozkład częstości wyników w podziale na przedziały: niski, przeciętny i wysoki przedstawiony został w tabeli 1.

Tabela 1. Stabilność emocjonalna badanych nauczycieli szkół podstawowych

Stabilność emocjonalna	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	39	27,5
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	95	66,9
Wynik wysoki (8–10 stenów)	8	5,6
Ogółem	142	100,0

Powyższe dane w niezbity sposób świadczą o tym, że w badanej próbie dominowały osoby o przeciętnym poziomie stabilności emocjonalnej (66,9%). Wynik niski, równoznaczny z brakiem emocjonalnej stabilności lub znaczącym jej ograniczeniem, uzyskała natomiast ponad 1/4 badanych nauczycieli (27,5%). Należy przyjąć, że osoby, które weszły w skład tej grupy, charakteryzuje łatwe poddawanie się doświadczanym stanom emocjonalnym, co wiąże się z szybkim przechodzeniem przez nie od odczuwania emocji pozytywnych do odczuwania emocji negatywnych i *vice versa* oraz ujawnianiem owych reakcji najbliższemu otoczeniu. Ponadto osoby

⁵ Niski wynik na skali neurotyczności mierzonej za pomocą narzędzi badawczych bazujących na modelu osobowości postulowanym przez PTO (NEO-FFI, NEO-PI-R) jest równoznaczny z przystosowaniem emocjonalnym i emocjonalną stabilnością (Siuta, 2006, s. 26), a zatem może być, przynajmniej do pewnego stopnia, utożsamiany z wysokim wynikiem na skali stabilności emocjonalnej BIP.

charakteryzujące się ograniczoną stabilnością emocjonalną mają skłonności ruminacyjne, które przejawiają się między innymi w długim rozpamiętywaniu poniesionych porażek, po których, co wymaga szczególnego zaznaczenia, trudno jest im dojść do siebie i powrócić do normalnego funkcjonowania. Z perspektywy rozważań prowadzonych w niniejszym artykule niezbędne jest również mocne podkreślenie, że niskie wyniki w zakresie stabilności emocjonalnej związane są z dojmującym poczuciem niezdolności do radzenia sobie ze stresem oraz z silną tendencją do doświadczania niepokoju i zamartwiania się, a ponadto do zniechęcania się w obliczu napotkanych trudności oraz do łatwego wpadania w gniew (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 91). Z kolei wynik wysoki uzyskało zaledwie 5,6% uczestników badania. Jest to rezultat wielce niepokojący, ponieważ zważywszy na niezwykle wysoką stresogenność edukacyjnego środowiska zawodowego, należałoby oczekiwać raczej, że to właśnie przedstawiciele tej grupy dominować będą w badanej próbie. Za dowód świadczący na rzecz słuszności tej tezy uznać można przede wszystkim fakt, że wśród istotnych właściwości wyróżniających osoby stabilne emocjonalnie wymienić można między innymi: zdolność do panowania nad własnymi reakcjami emocjonalnymi i okazywania wyrozumiałości partnerom interakcji (szczególnie ważna w przypadku pracy z najmłodszymi uczniami), umiejętność oddzielania osobistych problemów od pracy zawodowej, zdolność do szybkiego dochodzenia do siebie po doznanych niepowodzeniach⁶, a ponadto tendencję do traktowania nowych zadań w kategoriach wyzwania (por. Heszen, 2014, s. 29–30) oraz do zwiększania wysiłku wkładanego w ich realizację w obliczu sytuacji trudnych czy wreszcie – do doświadczania spokoju i zrelaksowania (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 91). W świetle powyższych charakterystyk w pełni uprawnione zdaje się wobec tego wyciągnięcie wniosku, zgodnie z którym, z jednej strony, wśród uczestników badania było stanowczo zbyt wielu nauczycieli wyróżniających się dalece ograniczoną stabilnością emocjonalną, natomiast z drugiej strony – zbyt nieliczne były te osoby, które uzyskały wyniki wysokie, korespondujące z wymaganiami właściwymi ich generującej liczne napięcia pracy.

Praca pod presją to zmienna umożliwiająca określenie poziomu wytrzymałości psychofizycznej osoby badanej oraz charakterystycznej dla niej odporności przejawianej w sytuacjach trudnych (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 15).

Na skali BIP służącej do diagnozowania zdolności do pracy pod presją uczestniczący w badaniu nauczyciele uzyskali średni wynik równy 4,65 stena, podczas gdy mediana i dominanta osiągnęły wartość 5 stena (wynik równy 5 stenowi stał się udziałem 19,7%, czyli 28 badanych osób). Rozkład częstości wyników uzyskanych w ramach omawianej skali przedstawiony został w tabeli 2.

⁶ Co można utożsamiać z wysokim poziomem rezyliencji, czyli szeroko pojmowanej zdolności do dochodzenia do siebie po poniesionych porażkach, która, co warto wyraźnie podkreślić w nawiązaniu do tezy o względnej stałości neurotyczności w ujęciu PTO, ma charakter dynamiczny (por. Morgan i Nic Craith, 2015, s. 9–10).

Tabela 2. Zdolność do pracy pod presją przejawiana przez badanych nauczycieli szkół podstawowych

Praca pod presją	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	43	30,3
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	90	63,4
Wynik wysoki (8–10 stenów)	9	6,3
Ogółem	142	100,0

Warto podkreślić, że rozkład wyników uzyskanych w odniesieniu do zmiennej „praca pod presją” jest bardzo zbliżony do zaprezentowanego uprzednio rozkładu właściwego zmiennej „stabilność emocjonalna”. Także i w tym przypadku wyraźnie dominowały w badanej próbie te osoby, które osiągnęły mieszczące się w przedziale między 4 a 7 stenem rezultaty przeciętne (63,4%). Wyniki niskie, świadczące o małej odporności na stres, stały się natomiast udziałem niemal 1/3 badanych nauczycieli (30,3%). Należy wyraźnie zaznaczyć, że z perspektywy prowadzonych rozważań jest to rezultat dalece niewskazany, ponieważ wiąże się on z poczuciem niezdolności do radzenia sobie ze stresem, co z kolei skutkuje silną tendencją do unikania sytuacji trudnych oraz wszelkich zadań wiążących się z wysokim stopniem obciążeń psychofizycznych. Znajomość realiów pracy szkolnej pozwala z kolei na wyciągnięcie wniosku, że tego typu sytuacje i zadania stanowią rdzeń codziennej nauczycielskiej pracy zawodowej. Negatywny obraz wyników niskich dodatkowo wzmacnia fakt, że osoby napotykające na istotne problemy w kontekście podejmowanych prób sprostania doświadczanej presji, przejawiają skłonność do przeżywania zakłopotania i wstydu oraz do nadmiernego przejmowania się. Jeżeli zaś chodzi o typowe charakterystyki osób uzyskujących wyniki wysokie na omawianej skali BIP, to należy wymienić wśród nich przede wszystkim: wysoką zdolność do radzenia sobie ze stresem oraz odporność przejawianą w zetknięciu z sytuacjami trudnymi, wytrzymałość i gotowość do angażowania się w działania związane z dużymi obciążeniami psychofizycznymi, brak lęku w obliczu nowych wyzwań, tendencję do wkładania dużego wysiłku w wykonywanie poszczególnych zadań czy wreszcie ambicję oraz gotowość do ponoszenia ryzyka (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 91). Mając na uwadze przedstawione powyżej niewątpliwe, z perspektywy pracy szkolnej, zalety osób o wysokiej zdolności do pracy pod presją, ubolewać należy, że w badanej próbie znalazło się ich zaledwie 6,3%. Analogicznie zatem do konstatacji sformułowanej w kontekście wyników uzyskanych na skali stabilności emocjonalnej, także i w przypadku zdolności do pracy pod presją nieuniknione staje się, niestety, wyciągnięcie wniosku, zgodnie z którym wśród badanych nauczycieli znalazło się stanowczo zbyt mało osób, których predyspozycje czynią je optymalnie dopasowanymi do wykonywanego przez nie zawodu.

Pewność siebie jest zmienną, która umożliwia określenie stopnia, w jakim dana jednostka jest emocjonalnie uzależniona od sądów formułowanych na jej temat przez innych ludzi (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 16).

Średni, wyrażony w wartościach znormalizowanych, rezultat uzyskany przez osoby badane wyniósł 4,70 stena, mediana osiągnęła wartość 5 stena, natomiast status

dominandy przypadł zarówno 5, jak i 6 stenowi (oba te wyniki stały się udziałem 21,1% osób badanych, czyli osiągnęło je po 30 uczestniczących w analizach nauczycieli). Ujawniony rozkład częstości wyników przedstawia tabela 3.

Tabela 3. Pewność siebie przejawiana przez badanych nauczycieli szkół podstawowych

Pewność siebie	Częstość	Procent
Wynik niski (1–3 steny)	40	28,2
Wynik przeciętny (4–7 stenów)	93	65,5
Wynik wysoki (8–10 stenów)	9	6,3
Ogółem	142	100,0

Analogicznie do omówionych już zmiennych, w badanej próbie dominowały wyraźnie te osoby, które uzyskały wyniki przeciętne. Także i w tym przypadku nauczyciele, którzy osiągnęli rezultaty równe 3 stenowi lub niższe, utworzyli grupę, której liczebność mieściła się pomiędzy 1/4 a 1/3 liczebności całej próby badawczej (28,2%). Niezbędne jest wyraźne podkreślenie, że – zgodnie z koncepcją, na której bazuje BIP – nauczyciele, którzy zasilili tę grupę, charakteryzują się silną tendencją do polegania na ocenach formułowanych przez inne osoby w procesie wypracowywania własnej opinii na temat swoich zdolności, kompetencji czy wiedzy, co wynika z właściwego im, niskiego zaufania do własnych osądów w tym obszarze. Ponadto, zważywszy na główny wątek prowadzonych w niniejszym artykule rozważań, poświęconych wysokiej stresogenności nauczycielskiego zawodu i środowiska pracy, w jakim jest on wykonywany, konieczne jest zaznaczenie, że osoby, którym brakuje pewności siebie, uważają, że nie poradzą sobie z czekającymi je wyzwaniami i nie podolają mogącym wystąpić w przyszłości sytuacjom trudnym. Dodać należy, że przejawiają one także silną skłonność do przejmowania się, do doświadczania napięcia oraz do koncentracji na własnych obawach, a w obliczu napotkanych przeszkód łatwo ulegają zniechęceniu. Jeżeli chodzi zaś o pożądane wyniki wysokie, to stały się one udziałem zaledwie 6,3% próby badawczej, co z pewnością powinno być uznane za rezultat dalece niekorzystny. Jest to wniosek, który wydaje się zupełnie naturalny, jeśli weźmiemy pod uwagę fakt, że wyniki wyższe lub równe 8 stenowi oznaczają, w przypadku omawianej skali, wysokie zaufanie do siebie oraz do własnych zdolności i kompetencji, co ściśle związane jest z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności, które można utożsamiać z poczuciem własnej skuteczności (samoskuteczności) definiowanym przez Alberta Bandurę (1994, s. 71) jako subiektywne oczekiwanie danej osoby, wedle którego posiada ona w swoim repertuarze szeroko pojmowanych predyspozycji takie zdolności, które są niezbędne, by była ona w stanie w sposób skuteczny poradzić sobie w określonej, niejednokrotnie silnie stresującej lub nieprzewidywalnej sytuacji. Należy przy tym wyraźnie zaznaczyć, że w odróżnieniu od osób, którym pewności siebie brakuje, jednostki uzyskujące wyniki wysokie na omawianej skali, formułując sądy odnoszące się do własnego potencjału polegają przede wszystkim na swojej opinii, a nie na poglądach innych osób. Wyrazem ich silnego przekonania, że poradzą sobie z czekającymi je wyzwaniami, jest między

innymi, fakt, że mają one skłonność do postrzegania wyników swoich przyszłych działań w kategoriach sukcesów, a w stając obliczu konkretnych sytuacji trudnych zachowują opanowanie, wewnętrzną równowagę i niełatwo się zniechęcają (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 92).

Podjmując się próby dokonania oceny zaprezentowanych powyżej wyników uzyskanych w ramach każdej z trzech skal BIP tworzących kategorię „natura psychologiczna”, warto odwołać się do średnich rezultatów, jakie uzyskało 40 nauczycieli (zatrudnionych na stanowiskach w ramach różnych etapów edukacyjnych), którzy weszli w skład próby normalizacyjnej utworzonej podczas prac nad polską adaptacją omawianego Inwentarza – prezentowały się one następująco: a) stabilność emocjonalna – 4,28 stena, b) praca pod presją – 4,15 stena, c) pewność siebie – 4,68 stena (Jaworowska i Brzezińska, 2014, s. 126). Jak łatwo zauważyć, w przypadku każdej ze zmiennych wyniki uzyskane przez nauczycieli szkół podstawowych, którzy wzięli udział w opisywanych analizach, były wyższe niż te, które stały się udziałem nauczycieli współtworzących próbę normalizacyjną (choć w przypadku pewności siebie jest to ledwie dostrzegalna, minimalna różnica wynosząca 0,02 stena). Uzasadnione wydaje się zatem – przynajmniej do pewnego stopnia – przyjęcie, że osoby badane wypadły nieco lepiej, jednakże nie zmienia to w żaden sposób faktu, że uzyskane przez nie średnie rezultaty należy traktować jako niespełniające oczekiwań, jakie można i wręcz należy formułować wobec jednostek decydujących się na pracę szkolną, wymagającą przecież silnie rozbudowanych zdolności do radzenia sobie ze stresem i stawiania czoła generującym go sytuacjom trudnym. Rezultaty niskie, uzyskiwane w przypadku każdej ze skal przez więcej niż 25% osób badanych powinny budzić zatem uzasadnione zaniepokojenie, ponieważ można je uznać za dowód na ich daleko idące niedopasowanie zawodowe w zakresie ogólnie pojmowanej zdolności do radzenia sobie ze stresem zawodowym.

W związku z powyższym uznano, że warto zastanowić się nad tym, czy w zakresie omawianych zmiennych wystąpiły istotne ze statystycznego punktu widzenia różnice między nauczycielami pogrupowanymi ze względu na stopień ich zawodowego awansu. O ile, jak podkreślono już uprzednio, kwestia ewentualnej plastyczności stabilności emocjonalnej jest dyskusyjna (co nie zmienia faktu, że należy uwzględnić ją w dalszych analizach), o tyle w przypadku zdolności do pracy pod presją oraz pewności siebie można podejrzewać, że wraz ze zdobywaniem kolejnych doświadczeń w toku pracy zawodowej ich poziom może ulegać pewnym zmianom (których kierunek zdeterminowany być powinien typem doświadczeń, jakie stały się udziałem danego nauczyciela na ścieżce jego zawodowego rozwoju).

Wobec tego, że grupy nauczycieli utworzone ze względu na kryterium stopnia awansu zawodowego okazały się dalece nierównoliczne, co potwierdził statystycznie istotny wynik testu χ^2 ($\chi^2 = 33,493$; $p < 0,001$), do przeprowadzenia analiz porównawczych wykorzystany został odporny na tego typu zaburzenia, nieparametryczny test *H* Kruskalla–Wallisa, będący testem rangowym służącym do porównywania wyników uzyskiwanych w ramach $k \geq 2$ prób niezależnych (Ferguson i Takane, 2003, ss. 452, 463–465).

W tabeli 4 zaprezentowane zostały średnie rangi, jakie w odniesieniu do każdej z analizowanych zmiennych przypisane zostały wyróżnionym ze względu na stopień awansu zawodowego grupom nauczycieli. W tabeli 5 przedstawiono natomiast wyniki testu *H* Kruskalla–Wallisa stanowiące rezultat porównań międzygrupowych w omawianym zakresie.

Wyniki testu *H* prezentowały się następująco:

1. Stabilność emocjonalna – $\chi^2 = 3,170$; $p > 0,05$ ($p = 0,366$).
2. Praca pod presją – $\chi^2 = 4,151$; $p > 0,05$ ($p = 0,246$).
3. Pewność siebie – $\chi^2 = 4,967$; $p > 0,05$ ($p = 0,174$).

Tabela 4. Średnie rangi przypisane badanym nauczycielom w podziale na grupy ze względu na stopień awansu zawodowego, w ramach zmiennych: stabilność emocjonalna, praca pod presją oraz pewność siebie

	Stopień awansu	Częstość	Średnia ranga	Średni wynik stenowy
Stabilność emocjonalna	Stażysta	17	80,65	5,18
	Kontraktowy	62	67,77	4,55
	Mianowany	39	67,41	4,54
	Dyplomowany	24	81,29	5,21
	Ogółem	142		
Praca pod presją	Stażysta	17	77,12	5,06
	Kontraktowy	62	70,92	4,61
	Mianowany	39	62,74	4,23
	Dyplomowany	24	83,25	5,17
	Ogółem	142		
Pewność siebie	Stażysta	17	75,68	5,00
	Kontraktowy	62	68,43	4,56
	Mianowany	39	65,10	4,36
	Dyplomowany	24	86,88	5,38
	Ogółem	142		

Tabela 5. Wynik testu *H* Kruskalla–Wallisa – porównania między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego w odniesieniu do zmiennych: stabilność emocjonalna, praca pod presją oraz pewność siebie

	Stabilność emocjonalna	Praca pod presją	Pewność siebie
Chi-kwadrat	3,170	4,151	4,967
df	3	3	3
Istotność asymptotyczna	0,366	0,246	0,174

Zaprezentowane powyżej wyniki analiz porównawczych, przeprowadzonych z wykorzystaniem testu *H* Kruskalla–Wallisa, nie wykazały występowania statystycznie istotnych różnic między grupami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na stopień awansu zawodowego w zakresie którejkolwiek z trzech zmiennych stanowiących

przedmiot prezentowanych w artykule badań. Jednocześnie podkreślić trzeba, że biorąc pod uwagę zarówno średnie rangi, jak i średnie wyniki znormalizowane (wyrażone w stenach) uzyskane przez każdą z grup nauczycieli (tabela 4), nie jest możliwe wskazanie żadnego wyraźnego trendu poza tym, że to stojący dopiero u progu zawodowej kariery nauczyciele stażysty oraz znajdujący się na szczycie hierarchii nauczyciele dyplomowani uzyskiwali wyniki najwyższe (choć oczywiście mieszczące się w przedziale właściwym rezultatom przeciętnym), natomiast stanowiący swego rodzaju pomost między nimi nauczyciele kontraktowi oraz mianowani uzyskiwali wyniki niższe, choć, co potwierdzają dane zawarte w tabeli 5, nie na tyle niższe, by można było mówić o różnicy istotnej ze statystycznego punktu widzenia. Jednakże nawet gdyby przeprowadzone analizy wykazały istnienie jakiegokolwiek dającego się zaobserwować wzorca odnoszącego się do ewentualnego kierunku zmian (wraz z upływem czasu i kolejnymi stopniami awansu) natężenia opisywanych komponentów natury psychologicznej w ujęciu BIP, to i tak należałoby podchodzić do nich – w omawianym przypadku – z bardzo dużą ostrożnością. Zważywszy na fakt, że przeprowadzone analizy bazują na porównywaniu rezultatów uzyskanych przez próby niezależne (cztery niezależne od siebie grupy nauczycieli), a nie przez próby zależne (pomiar, z którym mielibyśmy do czynienia w przypadku badań podłużnych wiążących się z porównywaniem wyników uzyskanych przez te same osoby w różnych przedziałach czasu – np. przez jedną grupę nauczycieli, która uczestniczy w pomiarze najpierw na etapie I stopnia awansu zawodowego, następnie na etapie II stopnia itd.), nie jest bowiem, co oczywiste, uprawnione wyciąganie jakichkolwiek wniosków na temat ewentualnych zmian w poziomie analizowanych zmiennych, jakich moglibyśmy się spodziewać wraz z upływem czasu poświęconego pracy szkolnej.

Jeżeli jednak przyjmiemy, że analizowane czynniki (włącznie ze stabilnością emocjonalną) charakteryzuje na tyle duża plastyczność, że w przypadku przeprowadzenia odpowiednio zaprojektowanych badań podłużnych możliwe byłoby wykrycie zachodzących w ich obrębie u danej osoby zmian, to należy zauważyć, że ich kierunek musiałby być w dużej mierze uzależniony od doświadczeń zawodowych tejże osoby (oczywiście obok właściwych jej, wrodzonych czynników temperamentalnych odgrywających w tym zakresie istotną rolę – por. Strelau, 2006, s. 123–126). Chcąc zobrazować taką ewentualność, warto zaznaczyć, że z przytoczonych wcześniej charakterystyk osób uzyskujących niskie wyniki w zakresie każdej z analizowanych w opisywanym badaniu zmiennych, wynika w sposób trudny do przeoczenia, że typowe jest dla nich przekonanie o własnej niezdolności do radzenia sobie nie tylko ze stresem, lecz również z generującymi go sytuacjami trudnymi. Nawiązując do towarzyszącego niskiej pewności siebie przeświadczenia o braku własnej skuteczności, które utożsamiać można do pewnego stopnia z lękiem odczuwanym w obliczu nowych wyzwań (będącym skutkiem przekonania danej osoby, że nie jest ona na tyle skuteczna, by w odpowiedni, gwarantujący osiągnięcia sukcesu sposób stawić im czoła) typowym zarówno dla niskiej stabilności emocjonalnej, jak i niskiej zdolności do pracy pod presją, warto odwołać się do dotychczas zgromadzonej wiedzy dotyczącej możliwości wpływania na podwyższanie samoskuteczności jednostki (por. Bańka, 2016, s. 17–18). Zgodnie z nią bowiem, jeżeli

dana osoba regularnie uczestniczy w sytuacjach, które dają jej szansę na prezentowanie zachowań skutecznych, umożliwiających jej osiągnięcie postawionych przed nią celów, jej poczucie własnej skuteczności może – z wysokim prawdopodobieństwem – wzrosnąć wraz z upływem czasu i kolejnymi tego typu doświadczeniami. Ponadto, jeżeli dysponuje ona możliwością obserwowania bardziej doświadczonych ludzi (np. w toku hospitowania lekcji tych nauczycieli, których można określić mianem ekspertów), to na drodze modelowania zyskuje ona szansę na poznawanie i przejmowanie skutecznych form zachowań niezbędnych w procesie pokonywania kolejnych trudności. Warto wspomnieć jeszcze o dużym znaczeniu kierowanych ku niej, przez osoby bardziej doświadczone i darzone przez nią szacunkiem oraz autorytetem, pozytywnych komunikatów werbalnych (perswazyjnych), czyli wszelkiego rodzaju pochwał oraz konstruktywnej krytyki i sugestii odnoszących się do koniecznych zmian i modyfikacji w dotychczasowym zachowaniu jednostki, które mogą przyczynić się do zwiększenia jej szans na powodzenie. Reasumując – jeżeli dany, stawiający dopiero swe pierwsze kroki w zawodzie młody nauczyciel będzie miał na tyle dużo szczęścia, że przyjdzie mu rozpocząć swoją zawodową drogę w szkole, w której dyrektor oraz doświadczeni współpracownicy znać będą owe prawidłowości lub przynajmniej intuicyjnie będą zdawać sobie z nich sprawę, można, przy odrobinie optymizmu, oczekiwać, że wraz z upływem czasu i zdobywaniem kolejnych, tożsamych z wyróżnionymi powyżej doświadczeń możliwe będzie zaobserwowanie wzrostu jego pierwotnego poczucia własnej skuteczności, które, być może, pociągnie za sobą w nieco dłuższej perspektywie czasowej (również po osiągnięciu kolejnych stopni awansu zawodowego) także wzrost w zakresie analizowanych w opisywanym badaniu czynników. Oczywiście zaznaczyć należy, że możliwy jest także scenariusz odwrotny (znalezienie przez nauczyciela zatrudnienia w placówce oświatowej, w której wspomniane oddziaływania nie występują lub, co gorsza, dominują oddziaływania o przeciwnym znaku), który prowadzić może do obniżenia poczucia samoskuteczności jednostki, co pociągnąć może za sobą spadki w obszarze każdego z trzech komponentów natury psychologicznej. Zatem widać wyraźnie, jak wiele zależy w omawianym kontekście od środowiska pracy, w jakim przychodzi na co dzień funkcjonować danemu nauczycielowi, choć oczywiście, kończąc rozważania na ten temat, podkreślić trzeba z pewnością, że także doświadczenia pozazawodowe (np. osobiste, rodzinne) wywierają mogą silny wpływ na jego samoskuteczność.

Ostatnim z wyróżnionych w metodologicznej części artykułu celów opisywanego badania było przeprowadzenie analizy ukierunkowanej na wykrycie ewentualnych związków między stabilnością emocjonalną, zdolnością do pracy pod presją i pewnością siebie uczestniczących w badaniu nauczycieli a poziomem ich kluczowych – z punktu widzenia nauczycielskiej skuteczności oraz radzenia sobie ze stresem – właściwościami wewnętrznymi: inteligencji emocjonalnej (mierzonej z użyciem PKIE), poczucia umiejscowienia kontroli (mierzonego za pomocą kwestionariusza CwP) oraz wrażliwości społecznej i towarzyskości⁷ (komponenty kompetencji

⁷ Szczegółowe wyniki uzyskane przez opisywanych w artykule nauczycieli szkół podstawowych w zakresie poczucia umiejscowienia kontroli oraz jej elementów składowych mierzonych za pomocą

społecznych w ujęciu koncepcji stanowiącej podstawę BIP). Wyniki analizy korelacyjnej (r–Pearsona) przedstawione zostały w tabeli 6.

Tabela 6. Korelacja r–Pearsona pomiędzy komponentami „natury psychologicznej” badanych nauczycieli szkół podstawowych a ich inteligencją emocjonalną, poczuciem umiejscowienia kontroli, wrażliwością społeczną i towarzyskością

		Stabilność emocjonalna	Praca pod presją	Pewność siebie	Poczucie umiejscowienia kontroli	Inteligencja emocjonalna	Wrażliwość społeczna	Towarzystwość
Stabilność emocjonalna	Korelacja Pearsona	1	,741**	,679**	-,228**	,462**	,374**	,478**
	Istotność (dwustronna)		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Praca pod presją	Korelacja Pearsona	,741**	1	,650**	-,315**	,469**	,475**	,503**
	Istotność (dwustronna)	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Pewność siebie	Korelacja Pearsona	,679**	,650**	1	-,138	,472**	,413**	,279**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000		0,101	,000	,000	,001
	N	142	142	142	142	142	142	142
Poczucie umiejscowienia kontroli	Korelacja Pearsona	-,228**	-,315**	-,138	1	-,507**	-,412**	-,410**
	Istotność (dwustronna)	,006	,000	,101		,000	,000	,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Inteligencja emocjonalna	Korelacja Pearsona	,462**	,469**	,472**	-,507**	1	,583**	,511**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Wrażliwość społeczna	Korelacja Pearsona	,374**	,475**	,413**	-,412**	,583**	1	,621**
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	142	142	142	142	142	142	142
Towarzystwość	Korelacja Pearsona	,478**	,503**	,279**	-,410**	,511**	,621**	1
	Istotność (dwustronna)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	142	142	142	142	142	142	142

** . Korelacja jest istotna na poziomie 0.01 (dwustronnie).

kwestionariusza Człowiek w Pracy opisane zostały w tekście pt. *Between submission and independence – locus of control as a factor determining the choosing of the teaching profession and teacher efficacy* (Kwiatkowski, 2017a), natomiast ich rezultaty w obszarze inteligencji emocjonalnej (zebrane za pomocą Popularnego Kwestionariusza Inteligencji Emocjonalnej) oraz kompetencji społecznych (z uwzględnieniem wrażliwości społecznej i towarzyskości) (zgrupowanych dzięki skalom BIP tworzącym kategorię „kompetencje społeczne”) przybliżone zostały w tekście pt. *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?* (Kwiatkowski, 2017b).

Pierwszym aspektem rezultatów przeprowadzonej analizy korelacyjnej, na który warto zwrócić szczególną uwagę – pomijając oczywiście silne, pozytywne i statystycznie istotne korelacje między poszczególnymi z analizowanych w artykule komponentów natury psychologicznej – są istotne statystycznie wyniki, które świadczą o stosunkowo umiarkowanym i pozytywnym związku łączącym każdy z nich z inteligencją emocjonalną definiowaną jako zbiór zdolności umożliwiających jednostce wykorzystywanie własnych emocji w procesie szeroko pojmowanego radzenia sobie oraz rozwiązywania problemów (Maczak i Jaworowska, 2005, s. 30). To przede wszystkim właśnie typowa dla wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej zdolność do zarządzania własnymi emocjami (do regulacji emocjonalnej) sprawia, że ujmować ją można jako jeden z moderatorów stresu (por. Moghal, Yasien, Alvi i Washdev, 2016; Ogińska-Bulik, 2005), co zdecydowało, że związane z nią analizy postanowiono uwzględnić w niniejszym artykule. Wartość współczynnika korelacji inteligencji emocjonalnej a) ze stabilnością emocjonalną wyniosła: $r = 0,46$ ($p < 0,001$), b) ze zdolnością do pracy pod presją wyniosła: $r = 0,47$ ($p < 0,001$), c) z pewnością siebie wyniosła: $r = 0,47$ ($p < 0,001$). Uzyskane wyniki potwierdzają zatem, że sprzyjający radzeniu sobie ze stresem oraz z sytuacjami trudnymi poziom każdego z analizowanych czynników koresponduje pozytywnie w sposób istotny z natężeniem inteligencji emocjonalnej, która również odgrywa kluczową rolę w tym newralgicznym z perspektywy nauczycielskiej pracy obszarze.

Z perspektywy pracy w zawodzie nauczyciela wskazane wydaje się również charakteryzowanie się wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli, które wiąże się z silnym przekonaniem jednostki, że to ona sama wywiera decydujący wpływ na rozwój własnej kariery zawodowej, co sprawia między innymi, że chętniej i aktywniej angażuje się ona w działania ukierunkowane na wzmocnienie własnej pozycji w miejscu pracy, przejawia skłonność do testowania własnych możliwości, a ponadto właściwa jest jej wyższa (niż osobom o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli) motywacja osiągnąć. Wspomnieć należy jeszcze o innej właściwości owych osób, która ma znaczenie, szczególnie zważywszy na tematykę wcześniejszych rozważań – wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli związane jest bowiem ściśle z lepszym radzeniem sobie w obliczu sytuacji trudnych (o ile mają one charakter sprawnościowy, czyli o ile ich efekt uzależniony jest od podejmowanych przez jednostkę działań, a nie np. od czynników losowych) oraz z preferowaniem zadaniowego (a zatem najbardziej adaptacyjnego w sytuacjach sprawnościowych) stylu radzenia sobie ze stresem (Maczak, Jaworowska, Fecenec, Stańczak i Bitner, 2009, s. 66), co prowadzić może do wniosku, że podobnie jak inteligencja emocjonalna, także i charakterystyczne dla wewnętrznego poczucia kontroli przekonanie o byciu „kowalem swojego losu” ujmowane być może w kategoriach moderatora stresu. Wyniki przeprowadzonych analiz wykazały, że rezultaty na skali głównej CwP, służącej do diagnozowania poczucia umiejscowienia kontroli, osiągnane przez badanych nauczycieli szkół podstawowych: a) wykazały ujemną i stosunkowo słabą, choć statystycznie istotną korelację z wynikami osiąganymi przez nich w zakresie stabilności emocjonalnej ($r = -0,23$; $p < 0,001$), co potwierdza dodatni

związek między wspomnianym komponentem natury psychologicznej a wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli (o którym świadczą wyniki niskie, mieszczące się w przedziale między 1 a 3 stenem), b) okazały się w sposób stosunkowo słaby, lecz istotny statystycznie korelować ujemnie z poziomem ich zdolności do pracy pod presją ($r = -0,315$; $p < 0,001$), co pozwala na wyciągnięcie wniosku analogicznego do podsumowującego punkt a) oraz c) nie korelowały w sposób statystycznie istotny z poziomem ich pewności siebie ($r = -0,14$; $p > 0,05$ [$p = 0,101$]). Co prawda uzyskane rezultaty odbiegają nieco od tego, czego można było oczekiwać na podstawie zgromadzonej dotąd wiedzy, jednakże pozwalają one na wyciągnięcie wniosku, że im bardziej wewnętrznym poczuciem kontroli charakteryzują się badani nauczyciele, tym większa jest ich emocjonalna stabilność oraz tym wyższa jest ich zdolność do pracy pod presją (i *vice versa*).

Ostatnie z zestawu przeprowadzonych analiz korelacyjnych miały na celu określenie, czy istnieje związek między opisywanymi w niniejszym tekście komponentami natury psychologicznej a tymi elementami składowymi kompetencji społecznych w ujęciu koncepcji leżącej u podstaw BIP, które odgrywają kluczową rolę w procesie nawiązywania i podtrzymywania pozytywnych i harmonijnych, bazujących na wzajemnym zaufaniu i szacunku relacji interpersonalnych (a zatem, w przypadku uczestniczących w badaniu nauczycieli szkół podstawowych, chodzi o ich szeroko pojmowane zdolności warunkujące ich możliwości w zakresie budowania trwałych więzi z powierzonymi ich opiece uczniami oraz z pozostałymi nauczycielami – to właśnie ta druga relacja może być źródłem tak ważnego w procesie radzenia sobie ze stresem i z sytuacjami trudnymi wsparcia społecznego). Wysoki poziom wrażliwości społecznej jest silnie związany z empatycznością jednostki, ponieważ warunkuje ona nie tylko jej zdolność do odbierania nawet stosunkowo słabych sygnałów wysyłanych przez partnerów interakcji w różnorodnych (także zawodowych) sytuacjach społecznych, lecz także do trafnego ich interpretowania. Natomiast jeżeli chodzi o reagowanie na komunikaty społeczne wychwycone dzięki wynikającej z dużej wrażliwości społecznej, wysokiej zdolności do współodczuwania, to wiąże się ono już z wynikami jednostki uzyskiwanymi na skali służącej do pomiaru towarzyskości, której wysoki poziom związany jest, między innymi, z tendencją do szanowania zdania oraz potrzeb innych ludzi, przejawiającą się w okazywanej im wyrozumiałości, trosce i pomocy (Jaworowska i Brzezińska, 2014, ss. 14, 88–89). Nie sposób polemizować z faktem, że relacje budowane przez osoby charakteryzujące się wysokim poziomem obu wspomnianych powyżej zmiennych bazują na solidnych fundamentach, co sprawia, że mogą one stać się dla nich źródłem siły i rozmaitych form wsparcia, odgrywających niejednokrotnie kluczową rolę w obliczu podejmowanych przez daną osobę prób stawienia czoła sytuacjom trudnym. Wyniki przeprowadzonych analiz korelacyjnych wykazały, że pomiędzy komponentami natury psychologicznej a wrażliwością społeczną i towarzyskością wystąpiły – w każdym możliwym przypadku – statystycznie istotne, dodatnie i umiarkowane związki – współczynnik korelacji r-Pearsona wyniósł dla: a) stabilności emocjonalnej i wrażliwości społecznej – $r = 0,37$; $p < 0,001$, b) stabilności

emocjonalnej i towarzyskości – $r = 0,48$; $p < 0,001$, c) zdolności do pracy pod presją i wrażliwości społecznej – $r = 0,47$; $p < 0,001$, d) zdolności do pracy pod presją i towarzyskości – $r = 0,503$ (silna korelacja); $p < 0,001$, e) pewności siebie i wrażliwości społecznej – $r = 0,41$; $p < 0,001$, f) pewności siebie i towarzyskości – $r = 0,28$; $p < 0,01$. Uzyskane rezultaty analiz korelacyjnych potwierdzają zatem tezę, zgodnie z którą wysoki poziom komponentów natury psychologicznej idzie w parze z wysokim poziomem wrażliwości społecznej i towarzyskości, a zatem pomiędzy wymienionymi czynnikami, zaliczanymi do grupy moderatorów stresu występuje statystycznie istotna współzmiennność.

Podsumowanie i wnioski. Zebrane w toku zaprezentowanych analiz empirycznych wyniki prowadzić powinny niewątpliwie do głębokiej refleksji na temat szeroko pojmowanego dopasowania i przygotowania czynnych zawodowo nauczycieli – niezależnie od stopnia ich zawodowego awansu – do codziennych wyzwań właściwych nieprzewidywalnej i wiążącej się z licznymi obciążeniami pracy szkolnej. Rezultaty diagnozy poziomu stabilności emocjonalnej, zdolności do pracy pod presją oraz pewności siebie – a zatem czynników niesłychanie ważnych z perspektywy pracy nauczycielskiej i radzenia sobie z generowanymi przez nią napięciami – ujawniły bowiem daleko idące braki i niedostatki w badanej próbie nauczycieli szkół podstawowych. Oczywiście zgromadzone rezultaty nie mogą być generalizowane na całą populację nauczycieli zatrudnionych na stanowiskach w ramach dwóch pierwszych etapów edukacyjnych, niemniej jednak można podejrzewać, że przedstawiciele tej grupy, która wzięła udział w opisanym badaniu, nie są, niestety, „przypadkiem” odosobnionym. Zasadne wydaje się zatem dalsze zgłębianie omawianej tematyki, które mogłoby wiązać się, między innymi, z zaprojektowaniem badań podłużnych umożliwiających nie tylko wychwycenie dynamiki ewentualnych zmian w obszarze analizowanych czynników w trakcie kolejnych lat pracy w zawodzie nauczyciela, lecz również biorących pod uwagę te elementy nauczycielskiego środowiska pracy, które ową dynamikę determinują.

Bibliografia

1. Bandura A. (1994), *Self-efficacy*, (w:) V.S. Ramachaudran (red.) *Encyclopedia of human behavior*. Academic Press, New York, s. 71–81.
2. Bańka A. (2016), *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura – Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Poznań – Warszawa.
3. Cohen S., Wills T.A., *Stress, social suport, and the buffering hypothesis*, „Psychological Bulletin” 1985, vol. 98, no. 2, s. 310–357.
4. DeLongis A., Holtzman S., *Coping in context: the role of stress, social support, and personality in coping*, „Journal of Personality” 2006, vol. 73, no. 6, s. 1–24.
5. Ferguson G.A., Takane Y. (2003), *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.

6. Heszen I. (2014), *Psychologia stresu. Korzystne i niekorzystne skutki stresu życiowego*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
7. Jakóbowski J. (1987), *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*. Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Bydgoszcz.
8. Jaworowska A., Brzezińska U. (2014), *Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
9. Jaworowska A., Matczak A. (2005), *Popularny Kwestionariusz Inteligencji Emocjonalnej. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
10. Koziół J. (1995), *Myślenie i rozwiązywanie problemów*, (w:) T. Tomaszewski (red.), *Psychologia ogólna*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 91–154.
11. Kwaśnica R. (2010), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Tom 2*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 291–323.
12. Kwiatkowska H. (2008), *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa.
13. Kwiatkowski S.T. (2017a), *Between submission and independence – locus of control as a factor determining the choosing of the teaching profession and teacher efficacy*, (w:) J. Bałachowicz, K. Nowak-Fabrykowski, Z. Zbróg (red.) *International trends in preparation of early childhood teachers in a changing world*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 250–283.
14. Kwiatkowski S.T. (2017b), *Kształcenie społeczno-emocjonalne nauczycieli szkół podstawowych – fakultatywność czy obligatoryjność?*, (w:) (red.) J. Madalińska-Michalak, *O nową jakość edukacji nauczycieli*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 327–349.
15. Kwiatkowski S.T. (2017c), *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, (w:) S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa, s. 125–158.
16. Kyriacou C., *Teacher stress: Directions for future research*. „Educational Review” 2001, vol. 53, no. 1, s. 27–35.
17. Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, appraisal and coping*, Springer Publishing Company, New York.
18. Matczak A., Jaworowska A., Fecenec D., Stańczak J., Bitner J. (2009), *Człowiek w Pracy. Podręcznik*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
19. Moghal F., Yasien S., Alvi T., Washdev, *Relationship of emotional intelligence and stress in undergraduate medical students*, „Journal of Psychology and Clinical Psychiatry” 2016, vol. 5, no. 3 – <https://medcraveonline.com/JPCPY/JPCPY-05-00282> (dostęp z dnia: 10.12.2018)
20. Morgan M., Nic Craith D., *Workload, stress, and resilience of primary teachers: Report of a survey of INTO members*. Irish National Teacher’s Organization, Dublin 2015.
21. McCrae R.R., Costa P.T. (2008), *The five-factor theory of personality*, (w:) O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin (red.), *Handbook of personality. Theory and research*. The Guilford Press, New York-London, s. 159–181.

22. Nowak-Dziemianowicz M. (2012), *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
23. Ogińska-Bulik N. (2005), *Emotional intelligence in the workplace: exploring its effects on occupational stress and health outcomes in human service workers*, „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health”, vol. 18, no. 2, s. 167–175.
24. Polczyk R. (2009), *Czynnik neurotyczność w Pięciodziennej Teorii Osobowości*, (w:) J. Siuta (red.) *Diagnoza osobowości. Inwentarz NEO-PI-R w teorii i praktyce*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa, s. 13–31.
25. Pyżalski J. (2007), *Charakterystyka profesji pomocowych*, (w:) J. Pyżalski, P. Plichta (red.), *Kwestionariusz Obciążeń Zawodowych Pedagoga (KOZP)*. Podręcznik. Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 15–19.
26. Pyżalski J. (2010), *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*, (w:) J. Pyżalski, D. Merecz (red.), *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiedzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 53–74.
27. Roberts B.W. (1997), *Plaster or plasticity: Are adult work experiences associated with personality change in women?* „Journal of Personality”, vol. 65, no. 2, s. 205–232.
28. Siuta J. (2006), *Inwentarz osobowości Paula T. Costy i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska*. Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
29. Strelau J., *Temperament jako regulator zachowania z perspektywy półwiecza badań*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
30. Szczepankowska J. (2007), *Stres w zawodzie nauczyciela – próba charakterystyki*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 2, s. 129–136.

dr Stefan T. KWIATKOWSKI – Chrześcijańska Akademia Teologiczna w Warszawie
Wydział Pedagogiczny, e-mail: s.kwiatkowski@chat.edu.pl