

Uniwersytet w Siedlcach. Wydział Nauk Społecznych

MARTYNA KRZYŻANOWSKA

ORCID: 0009-0009-8209-1818

martyna.krzyzanowska@uws.edu.pl

Nadzieja na sukces i otwartość na doświadczenia nauczycieli szkół podstawowych

Hope for Success and Openness to Experience among Primary School Teachers

PROPOZYCJA CYTOWANIA: Krzyżanowska, M. (2026). Nadzieja na sukces i otwartość na doświadczenia nauczycieli szkół podstawowych. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Paedagogia-Psychologia*, 39(2), 197–215. DOI: 10.17951/j.2026.39.2.197-215.

ABSTRAKT

Celem artykułu jest diagnoza poziomu nadziei na sukces oraz otwartości na doświadczenia nauczycieli szkół podstawowych. Podjęta problematyka wpisuje się w nurt badań nad psychologicznymi zasobami nauczycieli, które mogą wpływać na ich funkcjonowanie zawodowe, radzenie sobie z trudnościami oraz gotowość do podejmowania nowych wyzwań edukacyjnych. Badania przeprowadzono wśród 224 nauczycieli szkół podstawowych z terenu województwa mazowieckiego. Badana grupa była zróżnicowana pod względem płci, wieku, stażu pracy, miejsca zatrudnienia oraz stopnia awansu zawodowego. Do pomiaru nadziei na sukces wykorzystano Kwestionariusz Nadziei na Sukces KNS, natomiast otwartość na doświadczenia określono za pomocą Inwentarza OND35. W analizie danych zastosowano elementy statystyki opisowej oraz testy nieparametryczne. Wyniki badań wskazują, że nauczyciele charakteryzują się przeciętnym poziomem nadziei na sukces i otwartości na doświadczenia. W strukturze nadziei na sukces wyraźniej zaznaczyła się umiejętność znajdowania rozwiązań niż siła woli. Otwartość na doświadczenia najsilniej ujawniała się w obszarze wyobraźni, generowania niecodziennych pomysłów oraz przystosowywania się do nowych sytuacji. Uzyskane wyniki wskazują na potrzebę wzmacniania zasobów psychologicznych nauczycieli, szczególnie w kontekście wyzwań współczesnej szkoły.

Słowa kluczowe: nauczyciel; nadzieja na sukces; otwartość na doświadczenia

WPROWADZENIE

Praca nauczyciela należy do tych form aktywności zawodowej, w których szczególnego znaczenia nabierają nie tylko kwalifikacje formalne, wiedza

przedmiotowa i przygotowanie metodyczne, lecz także zasoby psychologiczne warunkujące sposób reagowania na trudności, zmiany i wymagania środowiska szkolnego. Nauczyciel funkcjonuje bowiem w przestrzeni wielowymiarowej: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej, organizacyjnej i społecznej. Odpowiada nie tylko za przekazywanie treści kształcenia, lecz także za tworzenie warunków rozwoju ucznia, wspieranie jego aktywności poznawczej, budowanie relacji, rozpoznawanie potrzeb oraz reagowanie na problemy wychowawcze i emocjonalne. Z tego względu zawód nauczyciela wymaga stałego podejmowania decyzji, elastycznego dostosowywania metod pracy, rozwiązywania sytuacji trudnych oraz gotowości do uczenia się i modyfikowania własnego sposobu działania (por. Łukasik, 2024; Piorunek, 2020; Szempruch, 2023).

Współczesna szkoła stawia przed nauczycielem wymagania, które wykraczają poza tradycyjnie rozumiane nauczanie. Zmiany programowe, rozwój technologii, zróżnicowanie potrzeb uczniów, rosnące oczekiwania rodziców oraz konieczność pracy w warunkach niepewności powodują, że nauczyciel musi dysponować zasobami ułatwiającymi adaptację do nowych okoliczności. Szczególnie ważne stają się takie właściwości, jak motywacja do działania, wytrwałość, gotowość do poszukiwania rozwiązań, wiara w możliwość osiągnięcia celów, otwartość poznawcza i elastyczność oraz poczucie własnej skuteczności (por. Bera, Nowosad, 2023; 2024; Łukasik, 2023; Rubacha, 2021). W tym kontekście istotnego znaczenia nabiera analiza nadziei na sukces oraz otwartości na doświadczenia jako zmiennych mogących wpływać na sposób funkcjonowania zawodowego nauczycieli i ich poczucie własnej skuteczności.

Celem artykułu jest diagnoza poziomu nadziei na sukces oraz otwartości na doświadczenia nauczycieli szkół podstawowych. Podjęto próbę określenia natężenia tych zasobów psychologicznych oraz ich zróżnicowania ze względu na wybrane cechy społeczno-zawodowe respondentów. Analiza tych zmiennych wydaje się istotna w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych oraz potrzeby wzmacniania zasobów sprzyjających efektywnemu funkcjonowaniu zawodowemu nauczycieli.

TEORETYCZNE PODSTAWY BADAŃ

Nadzieja na sukces jest konstruktem psychologicznym ściśle związanym z aktywnością celową jednostki. Nie oznacza jedynie ogólnego oczekiwania, że przyszłość ułoży się pomyślnie, lecz obejmuje przekonanie, że człowiek potrafi wyznaczać cele, znajdować sposoby ich realizacji i podtrzymywać własną motywację mimo pojawiających się przeszkód (por. Snyder, 2002). W odniesieniu do nauczycieli nadzieja na sukces może przejawiać się w przekonaniu, że podejmowane działania dydaktyczne i wychowawcze mają sens, że trudności zawodowe można przezwyciężyć, a niepowodzenia nie muszą prowadzić do rezygnacji,

lecz mogą stanowić impuls do poszukiwania innych metod pracy. Taka perspektywa jest szczególnie istotna w zawodzie, w którym rezultaty działań często są odroczone w czasie i zależą od wielu czynników niezależnych bezpośrednio od nauczyciela.

Drugim istotnym pojęciem jest otwartość na doświadczenia, zaliczana do podstawowych wymiarów osobowości w modelu Wielkiej Piątki. Cecha ta obejmuje ciekawość poznawczą, wyobraźnię, wrażliwość estetyczną, refleksyjność, gotowość do przyjmowania nowych idei oraz skłonność do wychodzenia poza utrwalone schematy myślenia i działania (por. Costa, McCrae, 2003; Zawadzki i in., 1998). W pracy nauczyciela otwartość na doświadczenia może sprzyjać twórczemu podejściu do procesu dydaktycznego, większej elastyczności w kontaktach z uczniami, akceptacji różnorodności oraz gotowości do wdrażania nowych metod nauczania. Można zatem przyjąć, że zarówno nadzieja na sukces, jak i otwartość na doświadczenia należą do tych zasobów, które mogą wzmacniać podmiotowość nauczyciela i jego zdolność do konstruktywnego funkcjonowania w zmiennych warunkach edukacyjnych.

Pojęcie nadziei w psychologii było ujmowane w różny sposób, jednak szczególne znaczenie dla badań nad aktywnością celową jednostki ma koncepcja Snydera. Autor ten traktował nadzieję nie jako bierne oczekiwanie pozytywnego wyniku, lecz jako poznawczo-motywacyjny system ukierunkowany na osiągnięcie celów. W tym ujęciu nadzieja obejmuje dwa zasadnicze komponenty: przekonanie o możliwości znalezienia dróg prowadzących do celu oraz przekonanie o własnej zdolności do podążania tymi drogami (Snyder, Hope, 2002, s. 249–275). Pierwszy komponent jest określany jako myślenie o ścieżkach działania, czyli umiejętność generowania sposobów osiągania zamierzonych rezultatów. Drugi odnosi się do sprawczości, a więc poczucia, że jednostka posiada energię, motywację i wolę potrzebną do realizowania wybranych działań.

W świetle tej koncepcji osoba charakteryzująca się wysoką nadzieją na sukces nie ogranicza się do biernego oczekiwania na pomyślny obrót spraw. Przeciwnie, aktywnie formułuje cele, analizuje możliwe sposoby ich osiągnięcia, a w przypadku napotkania przeszkód poszukuje rozwiązań alternatywnych. Ważne jest przy tym, że nadzieja na sukces nie sprowadza się do optymizmu. Optymizm oznacza raczej ogólne oczekiwanie pozytywnych rezultatów, natomiast nadzieja na sukces ma bardziej zadaniowy i sprawczy charakter. Łączy ocenę celu, sposobów jego realizacji oraz własnych możliwości działania. Dzięki temu może bezpośrednio wpływać na wytrwałość, zaangażowanie i sposób radzenia sobie z trudnościami.

W polskiej literaturze psychologicznej nadzieję na sukces analizowano m.in. w kontekście przekonań o własnej skuteczności, podmiotowości i orientacji na cel. Kozielecki wskazywał, że nadzieja wiąże się z przekonaniem o możliwości osiągnięcia w przyszłości ważnych wartości lub stanów rzeczy, a więc pełni funkcję regulacyjną wobec ludzkiego działania (Kozielecki, 2006, s. 37). Nie jest ona

jedynie stanem emocjonalnym, lecz zawiera element poznawczy, motywacyjny i temporalny. Człowiek mający nadzieję interpretuje przyszłość jako przestrzeń możliwego działania, a nie jako obszar całkowicie zdeterminowany przez okoliczności zewnętrzne. Właśnie dlatego nadzieja może sprzyjać aktywności, podtrzymywać wysiłek oraz ograniczać poczucie bezradności w sytuacjach trudnych.

W odniesieniu do nauczycieli nadzieja na sukces ma szczególne znaczenie, ponieważ praca pedagogiczna bardzo często wymaga działania w warunkach niepełnej kontroli nad rezultatami. Nauczyciel może planować proces dydaktyczny, dobierać metody, wspierać uczniów i tworzyć sprzyjające warunki uczenia się, ale efekty jego pracy zależą również od motywacji uczniów, ich sytuacji rodzinnej, możliwości poznawczych, klimatu klasy, wsparcia instytucjonalnego i wielu czynników społecznych. Wysoki poziom nadziei na sukces może w takich warunkach chronić przed rezygnacją i sprzyjać przekonaniu, że nawet przy ograniczeniach możliwe jest szukanie skutecznych rozwiązań. Nauczyciel obdarzony takim zasobem częściej traktuje trudności jako wyzwanie, a nie jako dowód własnej nieskuteczności.

Nadzieja na sukces może być również związana z twórczym aspektem pracy nauczyciela. W sytuacji, gdy standardowe metody okazują się niewystarczające, nauczyciel musi poszukiwać innych sposobów oddziaływania dydaktycznego lub wychowawczego. Wysoka nadzieja wzmacnia gotowość do podejmowania prób, ponieważ zakłada, że istnieje więcej niż jedna droga prowadząca do celu. Jest to szczególnie ważne w pracy z uczniami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych, z uczniami przejawiającymi trudności wychowawcze lub z grupami wymagającymi indywidualizacji procesu kształcenia. Nadzieja na sukces może zatem sprzyjać nie tylko wytrwałości, ale także elastyczności działania. Nauczyciel, który posiada przekonanie o możliwości osiągnięcia zamierzonych rezultatów, rzadziej zatrzymuje się na pierwszym niepowodzeniu, a częściej podejmuje próbę zmiany sposobu pracy, modyfikacji metod lub ponownego określenia środków prowadzących do celu (por. Snyder, Hope, 2002).

Ważnym elementem nadziei na sukces jest jej związek z motywacją. Osoby o wysokim poziomie nadziei częściej wyznaczają sobie cele, wykazują większą konsekwencję w ich realizacji i rzadziej interpretują przeszkody jako ostateczną porażkę. W przypadku nauczycieli może to oznaczać większą gotowość do rozwijania własnych kompetencji, podejmowania doskonalenia zawodowego, wdrażania innowacji pedagogicznych i angażowania się w działania wykraczające poza podstawowe obowiązki zawodowe. Nadzieja na sukces wzmacnia bowiem przekonanie, że wysiłek ma znaczenie i może prowadzić do pożądaných rezultatów. W tym sensie stanowi ona nie tylko cechę indywidualną, ale również mechanizm regulujący aktywność zawodową nauczyciela (Łaguna i in., 2005, s. 5–7).

Nie bez znaczenia pozostaje także emocjonalny wymiar nadziei. Choć koncepcja Snydera ma charakter przede wszystkim poznawczo-motywacyjny, to

sposób myślenia o celach i możliwościach działania wpływa również na przeżycia jednostki. Nauczyciel, który wierzy w możliwość znalezienia rozwiązania, może doświadczać mniejszego napięcia w sytuacji trudnej, ponieważ nie interpretuje jej jako całkowicie bez wyjścia. Nadzieja może więc pełnić funkcję ochronną wobec stresu zawodowego, przeciążenia oraz zniechęcenia. Nie eliminuje trudności, lecz zmienia sposób ich poznawczej oceny: problem staje się zadaniem do rozwiązania, a nie wyłącznie źródłem zagrożenia.

W tym znaczeniu nadzieję na sukces można traktować jako ważny zasób osobisty nauczyciela. Wspiera ona planowanie działań, uruchamia motywację, sprzyja poszukiwaniu alternatywnych strategii i podtrzymuje aktywność mimo niepowodzeń. W zawodzie nauczyciela, w którym codzienna praktyka wiąże się z koniecznością reagowania na zmienne potrzeby uczniów i nieprzewidywalne sytuacje szkolne, taki zasób może mieć istotne znaczenie dla jakości funkcjonowania zawodowego. Nadzieja na sukces nie jest więc jedynie pozytywnym nastawieniem, lecz mechanizmem regulującym aktywność i wzmacniającym zdolność do konstruktywnego działania.

Z kolei otwartość na doświadczenia jest jedną z pięciu podstawowych cech osobowości wyróżnianych w pięcioczynnikowym modelu osobowości, obok neurotyczności, ekstrawersji, ugodowości i sumienności. Model ten zakłada, że osobowość człowieka można opisywać za pomocą względnie trwałych wymiarów, które wpływają na sposób przeżywania, myślenia i działania w różnych sytuacjach życiowych. Otwartość na doświadczenia oznacza gotowość jednostki do kontaktu z nowymi ideami, przeżyciami, wartościami i sposobami działania (McCrae, Costa, 1987, s. 81–90). Osoby o wysokim poziomie tej cechy charakteryzują się ciekawością poznawczą, bogatą wyobraźnią, skłonnością do refleksji, wrażliwością estetyczną oraz tolerancją wobec różnorodności. Nie ograniczają się do tego, co znane i rutynowe, lecz wykazują zainteresowanie tym, co nowe, złożone i niejednoznaczne. Jest ona gotowością do przyjmowania nowych perspektyw, idei, wiedzy, strategii myślenia bądź działania, zmusza do wyjścia poza określone ramy i zmierzania się z odpowiedzialnością i ryzykiem (Strumska-Cylwik, 2005, s. 125).

Otwartość na doświadczenia obejmuje kilka powiązanych ze sobą aspektów. W literaturze wskazuje się m.in. na otwartość na fantazję, estetykę, uczucia, działania, idee i wartości (McCrae, 1994, s. 251–272). Oznacza to, że cecha ta nie dotyczy wyłącznie intelektualnej ciekawości, ale również sposobu przeżywania świata, gotowości do eksperymentowania, zdolności do przyjmowania odmiennych perspektyw oraz elastyczności w ocenie zjawisk społecznych i kulturowych. Człowiek otwarty na doświadczenia nie musi bezkrytycznie akceptować każdej nowości, lecz jest bardziej skłonny do jej poznania, zrozumienia i rozważenia przed odrzuceniem. Otwartość oznacza więc gotowość do konfrontowania się z tym, co inne, nieznane lub odmienne od dotychczasowych przekonań.

W kontekście funkcjonowania zawodowego otwartość na doświadczenia może mieć istotne znaczenie, ponieważ wiąże się z gotowością do uczenia się, adaptacji i twórczego rozwiązywania problemów. Osoby o wysokim nasileniu tej cechy częściej wykazują zainteresowanie nowymi koncepcjami, poszukują niestandardowych rozwiązań i lepiej tolerują niejednoznaczność. W zawodach wymagających pracy z ludźmi, reagowania na zmienne sytuacje i podejmowania decyzji w warunkach niepełnej przewidywalności cecha ta może sprzyjać elastyczności oraz większej skuteczności działania. Dotyczy to szczególnie pracy nauczyciela, w której powtarzalność pewnych zadań współistnieje z koniecznością ciągłego dostosowywania się do nowych problemów edukacyjnych i wychowawczych (por. Nowosad, 2023).

Otwartość na doświadczenia nauczycieli można rozpatrywać zarówno w wymiarze poznawczym, jak i praktycznym. W wymiarze poznawczym oznacza ona gotowość do poszerzania wiedzy, śledzenia zmian w edukacji, refleksji nad własnym warsztatem oraz krytycznego namysłu nad dotychczasowymi metodami pracy. Nauczyciel otwarty na doświadczenia jest bardziej skłonny analizować własne działania, przyjmować informacje zwrotne i szukać inspiracji w nowych rozwiązaniach dydaktycznych. W wymiarze praktycznym cecha ta może przejawiać się w stosowaniu aktywizujących metod nauczania, wykorzystywaniu technologii edukacyjnych, eksperymentowaniu z organizacją pracy uczniów czy wprowadzaniu elementów interdyscyplinarności.

Szczególnie ważnym aspektem otwartości na doświadczenia jest jej związek z kreatywnością. Kreatywność w pracy nauczyciela nie oznacza wyłącznie tworzenia całkowicie nowych rozwiązań, ale także umiejętność modyfikowania znanych metod, dostosowywania ich do potrzeb uczniów oraz łączenia różnych sposobów pracy. Nauczyciel o wyższej otwartości może łatwiej dostrzegać alternatywne możliwości działania i nie ograniczać się do jednego utrwalonego schematu. Ma to znaczenie zarówno w planowaniu lekcji, jak i w reagowaniu na sytuacje wychowawcze, w których gotowe procedury nie zawsze okazują się wystarczające. W tym sensie otwartość na doświadczenia może wzmacniać twórczy charakter pracy pedagogicznej (McCrae, 1994, s. 251–272).

Otwartość na doświadczenia może również sprzyjać większej wrażliwości na indywidualność uczniów. Szkoła jest środowiskiem zróżnicowanym pod względem możliwości, stylów uczenia się, doświadczeń rodzinnych, potrzeb emocjonalnych i kulturowych. Nauczyciel otwarty poznawczo i społecznie łatwiej akceptuje tę różnorodność oraz traktuje ją jako naturalny element procesu edukacyjnego. Taka postawa sprzyja indywidualizacji pracy, poszukiwaniu różnych sposobów wspierania uczniów oraz większej tolerancji wobec odmiennych form ekspresji czy sposobów rozumienia świata. Nie oznacza to rezygnacji z wymagań, lecz bardziej elastyczne podejście do ich realizacji.

W pracy pedagogicznej istotne znaczenie ma także otwartość na zmianę. Współczesna edukacja podlega ciągłym przeobrażeniom obejmującym zarówno

treści kształcenia, metody dydaktyczne, narzędzia komunikacji, jak i organizację pracy szkoły (por. Leżucha, 2022). Nauczyciele o niskim poziomie otwartości mogą częściej postrzegać zmiany jako zagrożenie dla utrwalonego porządku, natomiast osoby bardziej otwarte mogą traktować je jako możliwość rozwoju, choć niekoniecznie bezkrytycznie. Otwartość na doświadczenia nie jest bowiem równoznaczna z bezrefleksyjnym przyjmowaniem każdej innowacji. Jej istotą jest raczej gotowość do poznania nowych rozwiązań, oceny ich przydatności i ewentualnego włączenia do własnej praktyki.

Warto podkreślić, że otwartość na doświadczenia może mieć znaczenie także dla rozwoju zawodowego nauczycieli. Doskonalenie zawodowe wymaga nie tylko uczestnictwa w szkoleniach, lecz także wewnętrznej gotowości do uczenia się i weryfikowania własnych przekonań. Nauczyciel otwarty na doświadczenia częściej może dostrzegać potrzebę aktualizowania wiedzy, rozwijania kompetencji oraz poszukiwania nowych inspiracji. Jest bardziej skłonny do refleksji nad tym, czy dotychczasowe sposoby działania odpowiadają zmieniającym się potrzebom uczniów (por. Kutrowska, 2014; Kwiatkowski, 2023; Piorunek, 2020). Z tego względu otwartość można traktować jako cechę sprzyjającą profesjonalizacji pracy pedagogicznej.

Otwartość na doświadczenia wiąże się również z umiejętnością przyjmowania różnych perspektyw. W pracy nauczyciela jest to szczególnie ważne, ponieważ proces edukacyjny opiera się na relacjach z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami i środowiskiem szkolnym. Nauczyciel, który potrafi spojrzeć na sytuację z różnych punktów widzenia, może trafniej rozpoznawać przyczyny zachowań uczniów, lepiej interpretować trudności oraz skuteczniej dobierać sposoby postępowania (por. Szempruch, 2021). Otwartość poznawcza może więc wpływać nie tylko na sposób planowania procesu dydaktycznego, ale także na jakość relacji interpersonalnych i klimat wychowawczy w klasie.

Należy jednak zauważyć, że otwartość na doświadczenia, podobnie jak inne cechy osobowości, nie działa w izolacji. Jej znaczenie ujawnia się w połączeniu z innymi właściwościami jednostki, takimi jak odpowiedzialność, sumienność, poczucie skuteczności czy motywacja do pracy. Sama otwartość może sprzyjać poszukiwaniu nowych rozwiązań, ale dopiero połączenie jej z wytrwałością i umiejętnością organizowania działania pozwala na skuteczne wdrażanie zmian w praktyce edukacyjnej. W tym sensie otwartość stanowi ważny, lecz nie jedyny warunek twórczego i rozwojowego funkcjonowania nauczyciela (por. Bera, 2021).

W odniesieniu do zawodu nauczyciela otwartość na doświadczenia można więc uznać za cechę wspierającą gotowość do uczenia się, innowacyjność, refleksyjność i elastyczność. Nauczyciel otwarty nie ogranicza swojej pracy do rutynowego odtwarzania przyjętych schematów, lecz podejmuje wysiłek rozumienia zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Dostrzega potrzebę dostosowywania metod pracy do uczniów, poszukuje nowych inspiracji i jest bardziej skłonny

do autorefleksji. Dlatego otwartość na doświadczenia może być traktowana jako jeden z ważnych zasobów osobowościowych nauczyciela, ułatwiających funkcjonowanie w warunkach współczesnej szkoły oraz zapewniający ich rozwój zawodowy.

METODOLOGICZNE ZAŁOŻENIA PROWADZONYCH BADAŃ

Celem podjętych badań własnych była diagnoza nadziei na sukces oraz otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli szkół podstawowych. Przedmiotem zainteresowania uczyniono zatem dwa zasoby psychologiczne, które mogą mieć znaczenie dla funkcjonowania zawodowego nauczycieli, zwłaszcza w zakresie podejmowania działań, radzenia sobie z trudnościami, poszukiwania rozwiązań oraz gotowości do przyjmowania nowych doświadczeń.

Główny problem badawczy sformułowano w postaci pytania: **Jaka jest nadzieja na sukces i otwartość na doświadczenia nauczycieli szkół podstawowych?**

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi przedmiotem analizy uczyniono nadzieję na sukces nauczycieli oraz ich otwartości na doświadczenia. Problematykę tę rozpatrywano w kontekście zróżnicowania społeczno-zawodowego. Podstawą zebrania materiału empirycznego był sondaż diagnostyczny zrealizowany techniką ankietową za pomocą narzędzi kwestionariuszowych. Zastosowane narzędzia pozwoliły na rozpoznanie natężenia badanych właściwości, opis komponentów nadziei na sukces oraz charakterystykę wybranych aspektów otwartości na doświadczenia.

Do pomiaru nadziei na sukces wykorzystano **Kwestionariusz Nadziei na Sukces KNS** autorstwa Łaguny, Trzebińskiego i Zięby. Narzędzie to składa się z 12 twierdzeń, w tym ośmiu diagnostycznych oraz czterech buforowych. Kwestionariusz pozwala określić ogólny poziom nadziei na sukces, a także dwa jej komponenty: **siłę woli** oraz **umiejętność znajdowania rozwiązań**. Wynikiem badania jest suma punktów, która stanowi wskaźnik ogólnego poziomu nadziei na sukces. Zakres możliwych wyników wynosi od 8 do 64 punktów, przy czym wyższy wynik oznacza wyższy poziom nadziei na sukces.

Do pomiaru otwartości na doświadczenia zastosowano **Inwentarz Pozycji OND35**. Narzędzie to służy do określenia poziomu otwartości na doświadczenie, rozumianej jako gotowość jednostki do kontaktu zarówno z własnymi przeżyciami, uczuciami i potrzebami, jak i z nowościami życiowymi, nowymi pomysłami oraz innymi ludźmi. W tym ujęciu osoba bardziej otwarta potrafi postrzegać i interpretować otaczającą rzeczywistość w sposób bardziej twórczy, złożony i mniej schematyczny. OND35 jest narzędziem samoopisowym, które może być stosowane w badaniach indywidualnych i grupowych osób dorosłych. Wynik uzyskany w kwestionariuszu potraktowano jako wskaźnik poziomu otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli. W prowadzonych analizach zebranego

materiału empirycznego zastosowano elementy statystyki opisowej i korelacyjnej: test Chi-kwadrat, test U Manna–Whitneya i test Kruskala–Wallisa.

Materiał empiryczny został zgromadzony wśród 224 nauczycieli szkół podstawowych. Dobór próby był celowo-losowy. W badaniu uczestniczyły osoby zróżnicowane pod względem płci, wieku, miejsca pracy, stażu zawodowego oraz stopnia awansu zawodowego. Wśród respondentów dominowały kobiety – było ich 190, co stanowiło 84,8% badanej grupy. Mężczyźni stanowili grupę mniejszą – 34 osoby, czyli 15,2% ogółu badanych.

Badani nauczyciele byli zróżnicowani wiekowo. Średni wiek respondentów wynosił 48,1 roku, mediana wieku to 49 lat, najmłodszy uczestnik badania miał 25 lat, natomiast najstarszy 75 lat. Odchylenie standardowe wyniosło 10,0, co wskazuje na zauważalne zróżnicowanie wieku w badanej grupie. Na potrzeby opisu próby respondentów podzielono na cztery kategorie wiekowe: do 40 lat, 41–49 lat, 50–55 lat oraz 56 lat i więcej. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele do 40. roku życia – 61 osób (27,2%). W grupie 41–49 lat znalazło się 56 osób (25,0%), w grupie 50–55 lat – 57 osób (25,5%), natomiast w grupie 56 lat i więcej – 50 osób (22,3%).

Uwzględniono również miejsce pracy respondentów. Zdecydowana większość badanych nauczycieli była zatrudniona w placówkach miejskich – 218 osób, co stanowiło 97,3% próby. Nauczyciele pracujący na wsi stanowili jedynie 6 osób, czyli 2,7% badanej grupy. Struktura ta wskazuje na wyraźną dominację respondentów zatrudnionych w środowisku miejskim.

Kolejną analizowaną cechą był staż pracy. Średni staż zawodowy badanych nauczycieli wynosił 22,6 roku, mediana stażu to 24 lata, najkrótszy staż wynosił rok, a najdłuższy 52 lata. Odchylenie standardowe osiągnęło wartość 11,1, co świadczy o znacznym zróżnicowaniu respondentów pod względem doświadczenia zawodowego. Ze względu na staż pracy wyodrębniono cztery grupy: nauczycieli ze stażem do 14 lat – 62 osoby (27,7%), ze stażem 15–24 lata – 51 osób (22,8%), ze stażem 25–30 lat – 64 osoby (28,6%) oraz ze stażem powyżej 30 lat – 47 osób (20,9%).

W badaniu uwzględniono także stopień awansu zawodowego nauczycieli. Wśród respondentów było 14 nauczycieli stażystów (6,3%), 15 nauczycieli kontraktowych (6,7%), 43 nauczycieli mianowanych (19,2%) oraz 152 nauczycieli dyplomowanych (67,9%). Najliczniejszą grupę stanowili więc nauczyciele dyplomowani, natomiast najmniej liczne były grupy nauczycieli stażystów i kontraktowych.

ANALIZA MATERIAŁU EMPIRYCZNEGO

Diagnostując nadzieję na sukces badanych nauczycieli, określono zarówno ogólne natężenie i poziom tej zmiennej, jak i poziom jej dwóch komponentów: siły

woli oraz umiejętności znajdowania rozwiązań. Wyniki poddano interpretacji zgodnie z właściwościami skali stenowej. Przyjęto, że wyniki w granicach 1–4 stena oznaczają poziom niski, 5–6 stena – poziom przeciętny, natomiast 7–10 stena – poziom wysoki. Natężenie analizowanych zmiennych przedstawiono w tabeli 1.

Tabela 1. Nadzieja na sukces badanych nauczycieli i jej komponenty

Nadzieja na sukces	<i>M</i>	Mediana	Odchylenie standardowe
Wynik ogólny	6,08	6,00	2,09
Umiejętność znajdowania rozwiązań	6,82	7,00	1,93
Siła woli	5,14	5,00	2,19

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że ogólny poziom nadziei na sukces badanych nauczycieli lokuje się na pograniczu wyniku przeciętnego i wysokiego. Średnia wartość ogólnego wskaźnika nadziei na sukces wyniosła $M = 6,08$, przy medianie równej 6,00. Oznacza to, że respondenci w umiarkowanym stopniu oczekują pozytywnych efektów własnych działań oraz posiadają przekonanie o możliwości realizacji celów zawodowych i osobistych. Jak wynika z analiz statystycznych, większą nadzieją na sukces charakteryzują się mężczyźni niż kobiety ($Z = -1,984$; $p = 0,047$).

Warto jednak zauważyć, że poszczególne komponenty nadziei na sukces kształtują się odmiennie. Wyraźnie wyższy wynik uzyskano w zakresie umiejętności znajdowania rozwiązań, gdzie średnia wyniosła $M = 6,82$, a mediana 7,00. Oznacza to, że badani nauczyciele relatywnie wysoko oceniają własną zdolność do poszukiwania sposobów działania, planowania oraz znajdowania rozwiązań w sytuacjach trudnych. Jak ustalono, wyższe umiejętności w tym zakresie mają mężczyźni niż kobiety ($Z = -2,239$; $p = 0,025$). Należy także odnotować, że umiejętność znajdowania rozwiązań wykazuje istotny związek statystyczny ze stopniem awansu zawodowego. Nauczyciele dyplomowani charakteryzują się wyższymi umiejętnościami w tym zakresie niż nauczyciele stażysty lub kontraktowi ($\chi^2 = 10,784$; $p = 0,029$). Niższy wynik dotyczył siły woli, dla której średnia wyniosła $M = 5,14$, przy medianie 5,00. Ujawniono, że nauczyciele pracujący na wsi wykazują się mniejszym natężeniem tej zmiennej niż pedagodzy zatrudnieni w mieście ($\chi^2 = 6,676$; $p = 0,036$). Można zatem stwierdzić, że w badanej grupie ogólny poziom nadziei na sukces w większym stopniu budowany jest przez przekonanie o umiejętności znajdowania rozwiązań niż przez komponent motywacyjno-wolicjonalny.

Kolejne analizy wskazują, że największa część badanych nauczycieli charakteryzuje się przeciętnym poziomem ogólnej nadziei na sukces. Szczegółowe dane przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Ogólny poziom nadziei na sukces badanych nauczycieli

Ogólny poziom nadziei na sukces	Liczba	Procent
Niski	51	22,7
Przeciętny	91	40,6
Wysoki	82	36,6

Źródło: opracowanie własne.

Z danych wynika, że najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele o przeciętnym poziomie nadziei na sukces – 91 osób, czyli 40,6% badanych. Wysoki poziom tej zmiennej uzyskało 82 respondentów, co stanowi 36,6% próby. Natomiast niski poziom nadziei na sukces odnotowano u 51 osób, czyli 22,8% badanych. Oznacza to, że większość respondentów przejawia co najmniej przeciętny poziom przekonania o możliwości osiągnięcia zamierzonych celów i realizacji podejmowanych działań.

Analizując komponent nadziei na sukces, jakim jest umiejętność znajdowania rozwiązań, należy zauważyć, że w tej sferze badani nauczyciele uzyskali relatywnie najwyższe wyniki. Dane przedstawiono w tabeli 3.

Tabela 3. Poziom umiejętności znajdowania rozwiązań badanych nauczycieli

Poziom umiejętności znajdowania rozwiązań	Liczba	Procent
Niski	31	13,8
Przeciętny	66	29,5
Wysoki	127	56,7

Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że ponad połowa badanych nauczycieli – 127 osób, czyli 56,7% – charakteryzuje się wysokim poziomem umiejętności znajdowania rozwiązań. Oznacza to, że większość respondentów posiada przekonanie o własnej zdolności do poszukiwania sposobów osiągnięcia celów oraz radzenia sobie z trudnościami pojawiającymi się w pracy zawodowej. Przeciętny poziom tej umiejętności uzyskało 66 osób, czyli 29,5% badanych, natomiast niski poziom odnotowano u 31 respondentów, co stanowi 13,8% próby. Wyniki te wskazują, że badani nauczyciele częściej dostrzegają u siebie kompetencje związane z planowaniem i poszukiwaniem rozwiązań niż deficyty w tym zakresie.

Inaczej przedstawiają się wyniki dotyczące drugiego komponentu nadziei na sukces, czyli siły woli. Dane zaprezentowano w tabeli 4.

Analizując siłę woli badanych nauczycieli, należy zauważyć, że najliczniejszą grupę stanowili respondenci o niskim poziomie tej zmiennej – 104 osoby, czyli

Tabela 4. Poziom siły woli badanych nauczycieli

Poziom siły woli	Liczba	Procent
Niski	104	46,4
Przeciętny	66	29,5
Wysoki	54	24,1

Źródło: opracowanie własne.

46,4% badanych. Przeciętny poziom siły woli uzyskało 66 osób, co stanowi 29,5% próby, natomiast wysoki poziom odnotowano u 54 nauczycieli, czyli u 24,1% badanych. Wyniki te wskazują, że komponent motywacyjny nadziei na sukces jest w badanej grupie słabiej zaznaczony niż komponent poznawczy związany z umiejętnością znajdowania rozwiązań. Można zatem przyjąć, że nauczyciele częściej deklarują przekonanie o możliwości znalezienia sposobów działania niż wysoką gotowość do konsekwentnego podtrzymywania wysiłku w realizacji celów.

W dalszej kolejności analizie poddano poziom otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli. Wyniki uzyskane w tej skali przedstawiono w tabeli 5.

Tabela 5. Otwartość na doświadczenia badanych nauczycieli

Otwartość na doświadczenia	<i>M</i>	Mediana	Odchylenie standardowe
Wynik ogólny	5,65	6,00	1,69

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskany wynik wskazuje, że poziom otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli mieści się w granicach wyniku przeciętnego. Średnia wartość wyniosła $M = 5,65$, przy medianie równej 6,00. Oznacza to, że respondenci w umiarkowanym stopniu wykazują gotowość do przyjmowania nowych doświadczeń, otwartość poznawczą oraz skłonność do wychodzenia poza utrwalone schematy działania. Jednocześnie odchylenie standardowe wynoszące 1,69 wskazuje na pewne zróżnicowanie badanej grupy pod względem natężenia tej cechy.

Szczegółowy rozkład poziomemu otwartości na doświadczenia przedstawiono w tabeli 6.

Tabela 6. Poziom otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli

Poziom otwartości na doświadczenia	Liczba	Procent
Niski	44	19,6
Przeciętny	114	50,9
Wysoki	66	29,5

Źródło: opracowanie własne.

Dane wskazują, że co drugi badany nauczyciel charakteryzuje się przeciętnym poziomem otwartości na doświadczenia. Grupę tę tworzyło 114 osób, czyli 50,9% respondentów. Wysoki poziom otwartości uzyskało 66 nauczycieli, co stanowi 29,5% badanych. Natomiast niski poziom tej cechy odnotowano u 44 osób, czyli 19,6% próby. Można zatem stwierdzić, że w badanej grupie przeważają nauczyciele o umiarkowanej otwartości na nowe doświadczenia, idee i sposoby działania, przy czym niemal jedna trzecia respondentów osiąga w tym zakresie wyniki wysokie. Z przeprowadzonych analiz statystycznych wynika, że wraz ze wzrostem stażu pracy ($H = 10,230$; $p = 0,017$) oraz wiekiem respondentów ($H = 13,717$; $p = 0,033$) wzrasta otwartość na doświadczenia badanych nauczycieli. Większą otwartością na doświadczenia charakteryzują się częściej nauczyciele dyplomowani niż stażyści lub pedagodzy kontraktowi ($H = 11,973$; $p = 0,003$).

W celu pogłębienia analizy otwartości na doświadczenia badanych nauczycieli dokonano również zestawienia procentowego rozkładu odpowiedzi udzielanych przez respondentów w poszczególnych pozycjach skali. Pozwala to wskazać, w których aspektach otwartości badani częściej deklarowali zgodę, brak zdecydowania lub niezgodę z przedstawionymi twierdzeniami.

Tabela 7. Procentowy rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli w zakresie otwartości na doświadczenia (dane w %)

Lp.	Treść twierdzenia	Tak	Raczej tak	Nie mam zdania	Raczej nie	Nie
1	Lubię tworzyć wypowiedzi pisemne.	7,1	15,6	28,1	22,8	26,3
2	Szybko się przystosowuję do nowych miejsc czy sytuacji.	19,6	37,1	33,5	8,0	1,8
3	Jestem dociekliwa(-y) w stosunku do nowych informacji czy zjawisk, z którymi się stykam.	19,2	25,0	32,6	15,6	7,6
4	Lubię dowodzić ludźmi i panować nad sytuacją.	10,3	11,2	34,4	21,9	22,3
5	Uważam, że inni ludzie mają prawo mieć własne poglądy, opinie czy przekonania, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam.	9,8	18,8	21,9	23,2	26,3
6	Rozwiązuję problemy samodzielnie, nie wzorując się na innych.	10,7	23,2	29,0	23,2	13,8
7	W sytuacjach nowych czy trudnych naj-sprawniej działam samodzielnie.	8,9	13,8	16,1	23,7	37,5
8	Kiedy się uczę, zawsze dążę do zrozumienia treści zagadnienia.	20,9	18,8	23,7	18,8	17,9
9	Przykładam dużą wagę do tego, by zadania wykonywać inaczej niż rówieśnicy.	19,2	29,9	24,6	16,5	9,8

Lp.	Treść twierdzenia	Tak	Raczej tak	Nie mam zdania	Raczej nie	Nie
10	Jestem uzdolniona(-y) artystycznie.	2,7	12,1	25,9	20,5	38,8
11	Lubię fantazjować i mam wiele niecodziennych pomysłów.	25,8	43,3	24,1	3,1	3,6

Źródło: opracowanie własne.

Analiza danych zaprezentowanych w tabeli wskazuje, że badani nauczyciele w zróżnicowany sposób odnosili się do poszczególnych twierdzeń dotyczących otwartości na doświadczenia. Najwyższy poziom akceptacji odnotowano w odniesieniu do twierdzenia: „Lubię fantazjować i mam wiele niecodziennych pomysłów”. Odpowiedzi pozytywne, obejmujące wskazania „tak” oraz „raczej tak”, wybrało łącznie 69,2% respondentów. Może to świadczyć o tym, że znaczna część badanych dostrzega u siebie skłonność do wyobraźni, generowania oryginalnych pomysłów oraz swobodnego operowania treściami twórczymi.

Wysoki udział odpowiedzi pozytywnych wystąpił również przy twierdzeniu: „Szybko się przystosowuję do nowych miejsc czy sytuacji”. Z takim stwierdzeniem zgodziło się łącznie 56,7% badanych nauczycieli. Wynik ten wskazuje, że ponad połowa respondentów deklaruje zdolność adaptacji do nowych okoliczności, co można uznać za istotny element otwartości na doświadczenia. W pracy nauczyciela gotowość do przystosowywania się do nowych sytuacji może mieć szczególne znaczenie, ponieważ środowisko szkolne wymaga reagowania na zmieniające się potrzeby uczniów, nowe wymagania organizacyjne oraz różnorodne sytuacje dydaktyczne i wychowawcze.

Relatywnie wysoki odsetek odpowiedzi pozytywnych uzyskano także przy twierdzeniu: „Przykładam dużą wagę do tego, by zadania wykonywać inaczej niż rówieśnicy”. Odpowiedzi „tak” i „raczej tak” udzieliło łącznie 49,1% respondentów. Może to wskazywać na obecność tendencji do poszukiwania indywidualnych, odmiennych lub mniej schematycznych sposobów działania. Jednocześnie 24,6% badanych wybrało odpowiedź neutralną, co sugeruje, że część nauczycieli nie identyfikuje się jednoznacznie z potrzebą odróżniania własnego sposobu pracy od sposobu działania innych osób.

Warto również zwrócić uwagę na twierdzenie: „Jestem dociekliwa(-y) w stosunku do nowych informacji czy zjawisk, z którymi się stykam”. Odpowiedzi pozytywne wskazało łącznie 44,2% badanych. Jednocześnie 32,6% respondentów wybrało odpowiedź „nie mam zdania”. Oznacza to, że choć znaczna część nauczycieli deklaruje ciekawość wobec nowych informacji i zjawisk, to stosunkowo duża grupa nie określiła jednoznacznie swojego stanowiska. Może to wskazywać na umiarkowane nasilenie poznawczego aspektu otwartości na doświadczenia w badanej grupie.

Nieco bardziej zróżnicowane odpowiedzi uzyskano w odniesieniu do twierdzenia: „Kiedy się uczę, zawsze dążę do zrozumienia treści zagadnienia”. Odpowiedzi pozytywne stanowiły łącznie 39,7%, neutralne 23,7%, natomiast negatywne 36,6%. Rozkład ten wskazuje na brak jednoznacznej dominacji jednej kategorii odpowiedzi. Można zatem przyjąć, że badani nauczyciele różnią się pod względem deklarowanej potrzeby pogłębionego rozumienia treści w procesie uczenia się.

W części twierdzeń odnotowano wyraźną przewagę odpowiedzi negatywnych. Najsilniej zaznaczyło się to przy twierdzeniu: „W sytuacjach nowych czy trudnych najsprawniej działam samodzielnie”. Odpowiedzi „raczej nie” i „nie” udzieliło łącznie 61,2% badanych. Wynik ten sugeruje, że większość respondentów nie postrzega samodzielnego działania w sytuacjach nowych lub trudnych jako swojej dominującej strategii. Może to oznaczać, że nauczyciele częściej preferują konsultowanie się, korzystanie ze wsparcia lub działanie zespołowe w sytuacjach wymagających adaptacji.

Wysoki udział odpowiedzi negatywnych pojawił się także przy twierdzeniu: „Jestem uzdolniona(-y) artystycznie”. Odpowiedzi „raczej nie” i „nie” wskazało łącznie 59,4% respondentów, przy czym 38,8% wybrało odpowiedź „nie”. Oznacza to, że większość badanych nauczycieli nie identyfikuje się z posiadaniem uzdolnień artystycznych. Warto jednak zauważyć, że twórczość w kontekście otwartości na doświadczenia nie musi ograniczać się wyłącznie do zdolności artystycznych, lecz może obejmować również kreatywność poznawczą, pomysłowość i gotowość do poszukiwania niestandardowych rozwiązań.

Znaczny udział odpowiedzi negatywnych wystąpił również przy twierdzeniu: „Lubię tworzyć wypowiedzi pisemne”. Odpowiedzi „raczej nie” i „nie” udzieliło łącznie 49,1% respondentów, podczas gdy odpowiedzi pozytywne stanowiły 22,8%. Wynik ten wskazuje, że tworzenie wypowiedzi pisemnych nie jest aktywnością preferowaną przez znaczną część badanych nauczycieli. Jednocześnie 28,1% respondentów wybrało odpowiedź neutralną, co świadczy o braku jednoznacznego stosunku do tej formy aktywności.

Podobnie rozkładały się odpowiedzi na twierdzenie: „Uważam, że inni ludzie mają prawo mieć własne poglądy, opinie czy przekonania, nawet jeśli się z nimi nie zgadzam”. Odpowiedzi negatywne wskazało łącznie 49,6% badanych, natomiast pozytywne 28,6%. Wynik ten wymaga ostrożnej interpretacji, ponieważ twierdzenie odnosi się nie tylko do otwartości poznawczej, ale również do tolerancji wobec odmiennych poglądów i przekonań. Uzyskany rozkład może sugerować, że w tym obszarze postawy badanych nauczycieli są zróżnicowane i nie zawsze jednoznacznie otwarte na odmienne stanowiska.

Podsumowując, szczegółowa analiza odpowiedzi wskazuje, że otwartość na doświadczenia badanych nauczycieli nie ma charakteru jednorodnego. Najsilniej ujawnia się ona w obszarze wyobraźni, generowania niecodziennych pomysłów oraz przystosowywania się do nowych miejsc i sytuacji. Słabiej

natomiast zaznacza się w zakresie samodzielnego działania w sytuacjach nowych lub trudnych, samooceny uzdolnień artystycznych oraz preferencji związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych. Uzyskane dane pozwalają stwierdzić, że badani nauczyciele częściej ujawniają umiarkowaną lub selektywną otwartość na doświadczenia niż jednoznacznie wysokie natężenie tej cechy we wszystkich analizowanych aspektach.

PODSUMOWANIE

Reasumując, należy stwierdzić, że badani nauczyciele charakteryzują się na ogół przeciętnym poziomem nadziei na sukces. Oznacza to, że w umiarkowanym stopniu przejawiają przekonanie o możliwości osiągnięcia pozytywnych efektów własnych działań oraz realizowania założonych celów zawodowych i osobistych. Nadzieja na sukces, rozumiana jako przekonanie o posiadaniu siły woli oraz umiejętności znajdowania rozwiązań, stanowi ważny zasób psychologiczny w pracy nauczyciela. Może ona sprzyjać podejmowaniu działań, radzeniu sobie z trudnościami oraz podtrzymywaniu aktywności w sytuacjach wymagających wysiłku i zaangażowania. Jak ustalono większą nadzieją na sukces charakteryzują się mężczyźni niż kobiety.

Uzyskane wyniki pokazują, że w strukturze nadziei na sukces badanych nauczycieli wyraźniej zaznacza się komponent poznawczy, związany z umiejętnością znajdowania rozwiązań niż komponent motywacyjno-wolitionalny, określany jako siła woli. Większość respondentów wysoko ocenia własną zdolność do poszukiwania sposobów działania, planowania i rozwiązywania problemów pojawiających się w pracy zawodowej. Oznacza to, że badani nauczyciele częściej dostrzegają u siebie kompetencje pozwalające na znajdowanie dróg prowadzących do celu niż silną determinację w konsekwentnym podtrzymywaniu wysiłku. Okazuje się, że większą umiejętność znajdowania rozwiązań posiadają mężczyźni niż kobiety, nauczyciele dyplomowani niż pedagogzy stażysty lub kontraktowi.

W zakresie siły woli wyniki były mniej korzystne. Znaczna część badanych nauczycieli uzyskała niski poziom tego komponentu, co może wskazywać na trudności w utrzymywaniu wysokiej motywacji, wytrwałości i energii w dążeniu do realizacji obranych celów. Nie oznacza to jednak braku możliwości skutecznego działania, ale pokazuje, że w badanej grupie większe znaczenie ma przekonanie o umiejętności szukania rozwiązań niż gotowość do długotrwałego i konsekwentnego wysiłku. Wyraźnie niższy poziom tej zmiennej charakteryzuje nauczycieli pracujących na wsi niż w mieście.

Analiza otwartości na doświadczenia wykazała, że badani nauczyciele najczęściej osiągalni wyniki przeciętne. Można zatem przyjąć, że respondenci wykazują umiarkowaną gotowość do przyjmowania nowych idei, dostosowywania się do zmiennych warunków oraz wychodzenia poza utrwalone sposoby działania.

Otwartość na doświadczenia nie ujawnia się jednak w badanej grupie jednakowo we wszystkich obszarach. Najsilniej widoczna była w deklaracjach dotyczących fantazjowania, posiadania niecodziennych pomysłów oraz szybkiego przystosowywania się do nowych miejsc i sytuacji. Przeprowadzone analizy wykazały, że wraz z wiekiem i stażem pracy zwiększa się otwartość nauczycieli na doświadczenia, odwaga w podejmowaniu nowych wyzwań. Cecha ta wyróżnia szczególnie nauczycieli dyplomowanych.

Szczegółowy rozkład odpowiedzi pokazał, że nauczyciele stosunkowo często identyfikują się z twierdzeniami odnoszącymi się do wyobraźni, twórczego myślenia i adaptacyjności. Wskazuje to, że część badanych dostrzega u siebie predyspozycje do generowania pomysłów oraz elastycznego reagowania na nowe okoliczności. Cechy te mogą mieć znaczenie w pracy dydaktyczno-wychowawczej, która wymaga od nauczyciela nie tylko wiedzy i doświadczenia, ale również gotowości do modyfikowania sposobów pracy oraz dostosowywania się do potrzeb uczniów.

Jednocześnie w niektórych aspektach otwartości na doświadczenia respondenci wykazywali większą ostrożność. Dotyczyło to zwłaszcza samodzielnego działania w sytuacjach nowych lub trudnych, samooceny uzdolnień artystycznych oraz preferencji związanych z tworzeniem wypowiedzi pisemnych. Wyniki te wskazują, że otwartość badanych nauczycieli ma charakter selektywny – silniej ujawnia się w obszarze wyobraźni i adaptacji, słabiej natomiast w działaniach wymagających pełnej samodzielności, ekspresji twórczej lub artystycznej.

Przeprowadzona analiza pozwala stwierdzić, że badani nauczyciele posiadają zasoby istotne dla wykonywania zawodu nauczyciela, jednak zasoby te nie mają charakteru jednorodnego. Nadzieja na sukces opiera się przede wszystkim na przekonaniu o umiejętności znajdowania rozwiązań, natomiast otwartość na doświadczenia najpełniej ujawnia się w obszarze wyobraźni, pomysłowości i adaptacji do nowych sytuacji. Wyniki te mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań nad psychologicznymi uwarunkowaniami pracy nauczyciela, zwłaszcza w kontekście radzenia sobie z wyzwaniami współczesnej szkoły, rozwijania elastyczności zawodowej oraz wzmacniania motywacji do działania. Zasadnym staje się włączanie tej problematyki do programów kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli oraz w procesie dalszego ich doskonalenia profesjonalnego w toku pracy zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Bera, R. (2021). Możliwości rozwoju zawodowego w percepcji nauczycieli szkół podstawowych a ich samoocena. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 223–249). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bera, R., Nowosad, K. (2023). Osobowościowe predyktory motywacji osiągnąć zawodowych nauczycieli. W: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły* (s. 221–247). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Bera, R., Nowosad, K. (2024). Samoocena podstawą samoakceptacji i cechą mentalności indywidualistycznej nauczycieli. W: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Indywidualizm a wspólnotowość* (s. 189–206). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory NEO PI-R and NEO Five-Factor Inventory NEO-FFI. Professional Manual*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Costa, P.T., McCrae, R.R. (2003). *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective*. New York: Guilford Press.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Kutrowska, B. (2014). Nabywanie kompetencji nauczycielskich. Perspektywa biograficzna. W: M. Kwiatkowski, A. Odrowąż-Coates (red.), *Raporty z badań pedagogicznych* (s. 187–205). Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Kwiatkowski, S.M. (2023). Kompetencyjny model edukacji. Kompetencje jako cel edukacji/efekt uczenia się. W: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły* (s. 59–67). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Leżucha, M. (2022). *O roli dyrektora szkoły w kształtowaniu twórczych orientacji nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łaguna, M., Trzebiński, J., Zięba, M. (2005). *Kwestionariusz Nadziei na Sukces KNS. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Łukasik, J.M. (2023). Perception of Oneself as a Teacher from the Perspective of Individuals Retraining for the New Profession. *Horyzonty Wychowania*, 22(63), 111–120. DOI: 10.35765/hw.2023.2263.12.
- Łukasik, J.M. (2024). „Stawanie się” nauczycielem w perspektywie „wspólnoty praktyki”. W: M. Piorunek, S.M. Kwiatkowski, N.G. Pikuła (red.), *Praca – rynek pracy – kariera zawodowa. Implikacje teoretyczno-empiryczne* (s. 119–131). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- McCrae, R.R. (1994). Openness to Experience: Expanding the Boundaries of Factor V. *European Journal of Personality*, 8(4), 251–272. DOI: 10.1002/per.2410080404.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (1987). Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90. DOI: 10.1037/0022-3514.52.1.81.
- Nowosad, K. (2023). Inteligencja emocjonalna nauczycieli a ich otwartość na nowe doświadczenia. *Szkoła – Zawód – Praca*, 26, 383–395. DOI: 10.34767/SZP.2023.02.14.
- Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Rubacha, K. (2021). Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 215–221). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Snyder, C.R. (2002). Hope Theory: Rainbows in the Mind. *Psychological Inquiry*, 13(4), 249–275. DOI: 10.1207/S15327965PLI1304_01.
- Strumska-Cylwik, L. (2005). *Pomiędzy otwartością i zamknięciem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2021). Pytania (do) o nauczyciela w czasach zmian społecznych. W: J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych* (s. 181–194). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szempruch, J. (2023). Nauczyciel nowator w zmieniającej się szkole. W: I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły* (s. 177–192). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P., Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska*. Podręcznik. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.

ABSTRACT

The aim of this article is to diagnose the level of hope for success and openness to experience among primary school teachers. The study addresses psychological resources that may influence teachers' professional functioning, their ability to cope with difficulties, and their readiness to face new educational challenges. The research was conducted among 224 primary school teachers from the Mazowieckie region in Poland. The participants differed in terms of gender, age, work experience, workplace location, and professional promotion level. The Hope for Success Questionnaire (KNS) was used to assess hope for success, while openness to experience was measured using the OND35 Inventory. Descriptive statistics and non-parametric tests were applied in the analysis of empirical data. The findings indicate that teachers demonstrate an average level of both hope for success and openness to experience. Within the structure of hope for success, the ability to find solutions was more pronounced than willpower. Openness to experience was most strongly expressed in imagination, generating unconventional ideas, and adapting to new situations. The results highlight the need to strengthen teachers' psychological resources, particularly in the context of the challenges faced by contemporary schools.

Keywords: teacher; hope for success; openness to experience