

Katarzyna Parys

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

Poczucie umiejscowienia kontroli a twórcze orientacje życiowe pedagogów specjalnych

Special Education Teachers' Locus of Control and Creative Life Orientations

The main aim of this article is to attempt to determine the relationship between locus of control and creative orientations of life of special education teachers. The article presents the theoretical framework for the study. Discussed in detail the procedure for research and presented author's project for the method of analyzing the results. The results confirmed the existence of a positive, though not very strong correlation between the creative life orientations of special education teachers and their internal locus of control, which means that restricting the freedom of the teacher can minimize the level of her/his creativity at work. The results of the research allowed to formulate practical conclusion for teaching, their implementation would help to strengthen the creative attitudes of special education teachers.

Słowa kluczowe: poczucie umiejscowienia kontroli, twórcze orientacje życiowe, twórczość w edukacji, pedagog specjalny

Keywords: locus of control, creative life orientations, creativity in education, special education teacher

Wprowadzenie

Stwierdzenie, że nauczyciel winien charakteryzować się twórczością, jest powtarzane z tak dużą częstotliwością i przekonaniem, iż urasta do rangi truizmu. Rzadziej pojawia się refleksja pozwalająca ustalić, dlaczego nauczyciel winien być twórczy.

Powodami, które można wskazać jako uzasadnienie potrzeby twórczych właściwości pedagoga, jest twórcze nauczanie oraz nauczanie (dla) kreatywności. Na potrzebę rozróżnienia tych dwóch kategorii, które z pozoru wydają się być tożsame, wskazują Jeffrey Bob i Anna Craft [1994]. Pojęcie „twórcze nauczanie”

nie uwzględnia efektu działania i koncentruje się wyłącznie na sposobie realizacji zadań edukacyjnych. „Nauczanie (dla) kreatywności” akcentuje nade wszystko potrzebę rozwijania twórczych predyspozycji ucznia. Obydwie przywołane kategorie powinny tworzyć spójną całość i nie należy rozpatrywać ich w sposób dychotomiczny. Refleksja nad twórczym nauczaniem i nauczaniem (dla) kreatywności prowokuje do namysłu nad pytaniami: „jak i dlaczego twórczo nauczać?” oraz „jak i dlaczego nauczać (dla) kreatywności?” Pytanie „jak?” jest pytaniem o umiejętności techniczne w zakresie twórczego działania, natomiast pytanie „dlaczego?” prowokuje do rozważań na temat istoty i celowości twórczych działań, zmusza do ustalenia własnego doń stosunku. Nie ulega wątpliwości, że pytanie „dlaczego?” jest bardziej doniosłe od pytania „jak?” i powinno zatem być stawiane w pierwszej kolejności. Dostrzeganie sensu w twórczym działaniu, pozytywne wartościowanie twórczości, zorientowanie na twórczość, stwarza nadzieję na poszukiwanie twórczych rozwiązań, natomiast sama znajomość odpowiednich metod i technik nie gwarantuje ich stosowania.

Na kolejne powody uzasadniające niezbędność twórczości wśród cech pedagoga wskazuje Henryka Kwiatkowska [1997]. Stwierdza ona, że praca pedagoga jest w dużej mierze nieprzewidywalna, zadania konieczne do realizacji nigdy nie są w pełni dookreślone, a zakładany plan działania konkretyzuje się dopiero w trakcie realizacji czynności pedagogicznych. Ponadto teoria pedagogiczna ma wprawdzie ułatwić stosowanie rozwiązań praktycznych, lecz nie jest zbiorem konkretnych zaleceń ukierunkowujących w jednoznaczny sposób postępowanie nauczyciela. Nikt też nie dysponuje wiedzą na tyle pełną, by być zwolnionym z konieczności poszukiwań nowych rozwiązań.

Potrzeba generowania niestandardowych pomysłów wyraźnie daje znać o sobie w działaniach zawodowych pedagogów specjalnych. Specyfika funkcjonowania osób niepełnosprawnych, odstępstwo od prawidłowości rozwojowych, nieprzewidywalność działań i zachowań, nieharmonijność rozwoju, zmusza do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań, wytwarzania niezbędnych pomocy, adaptowania standardowych metod do potrzeb i możliwości wynikających ze specyfiki rozwoju niepełnosprawnych uczniów. Jednym słowem pedagog specjalny nie może być nietwórczy.

Kolejne pytanie, które można postawić w kontekście dotychczasowych rozważań, przyjmuje następujące brzmienie: „Jakie cechy osobowościowe charakteryzują twórczych pedagogów?” Badacze zgłębiający personologiczny aspekt twórczości przywołują rozległe listy cech, stanowiących wyróżniki osób twórczych i równocześnie stwierdzają, że lista typowych cech twórczej osobowości nie została ostatecznie ustalona, tworzy zbiór otwarty, wymagający dalszej weryfikacji empirycznej. Edward Nęcka [2002] dokonuje uporządkowania właściwości

osobowościowych twórczych jednostek i wskazuje na otwartość, niezależność i wytrwałość jako trzy grupy cech opisujących twórczą osobowość (tab. 1).

Tabela 1. Trzy grupy cech opisujących twórczą osobowość

Otwartość	Niezależność	Wytrwałość
<ul style="list-style-type: none"> - łatwość asymilowania nowych informacji, niezależnie od chwilowej przydatności, wiarygodności, niesprzeczności z już posiadanymi informacjami - skłonność do wychodzenia poza wybraną dziedzinę - ciekawość intelektualna silna potrzeba nowości - tolerancja wobec treści dwuznacznych i słabo zdefiniowanych 	<ul style="list-style-type: none"> - nonkonformizm, nie uleganie naciskowi - niezależność mała podatność na wpływy społeczne - tendencja do kwestionowania i odrzucania autorytetów, brak nadmiernej uległości wobec nich 	<ul style="list-style-type: none"> - zdolność do długotrwałej, wyteżonej pracy i odraczania gratyfikacji - częstość i łatwość wzbudzania motywacji samoistnej - dążenie do osiągnięć, ambicja, chęć potwierdzania własnej wartości - stabilność emocjonalna, brak lęku, zdolność do przezwyciężania porażek - uparte dążenie do celu

Źródło: Opracowanie własne na podstawie E. Nęcka [2002, s. 131–138]

Kondycja współczesnej edukacji, niestabilność przepisów prawa oświatowego skłaniają do tego, by rozważając zagadnienie twórczości pedagogów, w szczególności sposobu zastanowić się nad zjawiskiem niezależności, poczucia sprawstwa i swobody współczesnych nauczycieli. System edukacji poddawany jest nieustannym eksperymentom, nauczyciele doświadczają ciągłych zmian, nacechowanych zdecydowanie sprzecznymi wymaganiami. Z jednej strony słyszalne są nawoływania zachęcające do kreatywności i autorstwa, wdrażania innowacyjnych pomysłów w proces edukacyjny, z drugiej natomiast pojawiają się sztywne, ubezwłasnowolniające przepisy i procedury, zmuszające do stosowania schematycznych działań [Sęk 2000, s. 102]. Na zjawisko nakładania na nauczycieli „gorsetu MENSkich regulacji”, prowadzące do ograniczania ich samodzielności, niezależności myślenia i działania, zwraca uwagę Bogusław Śliwerski [2015]. Wspomniane sytuacje zapewne nie sprzyjają sprawowaniu kontroli nad biegiem wydarzeń, a wręcz przeciwnie, mogą wzmacniać u pedagogów przeświadczenie o niewielkim wpływie na rezultaty pracy i zależności uzyskiwanych efektów od czynników zewnętrznych. Jednym słowem taki stan rzeczy może intensyfikować zewnętrzne poczucie kontroli, które nie sprzyja postawom twórczym [Nęcka 2002, s. 162].

Zgodnie z koncepcją Rottera kontrolę należy rozumieć jako władzę nad działaniami [Gliszczyńska 1991, s. 71]. Osoby z zewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli stoją na stanowisku, że ich własne niepowodzenia i sukcesy są warunkowane wpływami innych osób i sytuacji. Temu przekonaniu towarzyszy poczucie zależności od ludzi, okoliczności, losu. Osoby wewnętrzzsterowne mają natomiast świadomość własnego wpływu na wyniki podejmowanych działań

(zarówno tych zakończonych sukcesem, jak i porażką), wykazują przeświadczenie, że są w stanie intencjonalnie kierować własnym losem i wpływać na środowisko. Poczucie umiejscowienia kontroli jest zmienną dwubiegunową, jednak w żadnym wypadku nie przyjmuje ona skrajnych wartości wskazujących na przekonanie o bezwarunkowej skuteczności lub nieskuteczności własnych postępowań [Gliszczyńska 1983, s. 135].

Przegląd licznych badań zagranicznych, poświęconych szczegółowym związkom poczucia umiejscowienia kontroli z zachowaniami różnego typu, dokonany przez Xymenę Gliszczyńską [1983; 1991] oraz Waldemara Domachowskiego [1984] pozwala wyłonić cechy charakteryzujące osoby, u których dominuje wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli:

- skłonność traktowania większości życiowych sytuacji jako sytuacji zadaniowych, które należy rozwiązać;
- zorientowanie na wynik, zabieganie o jego osiągnięcie;
- silne poczucie odpowiedzialności;
- wrażliwość na informacje, poszukiwanie informacji ułatwiających działanie;
- staranna realizacja podejmowanych zadań;
- przeświadczenie o skuteczności własnego działania;
- samodzielność, nonkonformizm, brak lęków;
- większa odporność na stres i frustrację;
- preferencja działań niezależnych, wymagających inicjatywy;
- poszukiwanie sytuacji, nad którymi można sprawować kontrolę;
- docenianie samokontroli w działaniu, w mniejszym stopniu uwzględnianie opinii innych;
- odporność na presję, naciski grupy;
- większa skłonność do zmiany otoczenia niż przystosowania się do niego;
- nastawienie na korektę swoich ewentualnych błędów. Po niepowodzeniu wzrost wysiłku i brak zmiany poziomu oczekiwań;
- wyciąganie wniosków z własnych doświadczeń;
- w przypadku własnych niepowodzeń, mniejsza skłonność przerzucania odpowiedzialność na rzeczywiste zewnętrzne przeszkody w procesie pracy.

Porównanie cech charakteryzujących osoby wykazujące wewnętrzne poczucie kontroli z wyróżnikami osób twórczych, pozwala dostrzec wiele podobieństw między obydwoma grupami. I jedni i drudzy wykazują otwartość na nowe informacje, prezentują postawę nonkonformistyczną, są mało podatni na wpływy społeczne, konsekwentnie dążą do wyznaczonego celu.

Na pozytywną zależność pomiędzy twórczością i wewnętrznym poczuciem umiejscowienia kontroli wskazują nie tylko analizy teoretyczne, ale również wyniki wcześniej prowadzonych badań [Poole, Williams, Lett 1977; Kmiecik 1983]. Od czasu realizacji przywołanych badań upłynęło ponad trzydzieści lat, stąd po-

jawia się pytanie dotyczące ich aktualności. Uczestnikami badań zrealizowanych przez Kmiecik byli studenci, natomiast Poole, Williams i Lett badaniami objęli młodzież szkolną. Określając rodzaj poczucia kontroli, charakteryzujący badanych, autorzy wykorzystali testy pozwalające rozpoznać ogólne poczucie kontroli. Diagnostykę twórczości zrealizowano na podstawie testów określających poziom płynności, giętkości i oryginalności myślenia. W tym celu Kmiecik zastosowała zadania testowe Guilforda, zaś Poole, William i Lett wykorzystali test Torrance'a, nawiązujący w założeniach do koncepcji guilfordowskiej. Taki sposób rozpoznawania twórczości jest często stosowany w praktyce, chociaż pod adresem testów twórczości formułowane są liczne zarzuty. Testom tym przypisuje się następujące niedoskonałości i wady:

- duży stopień zależności wyników od instrukcji,
- duża zależność od czynników zewnętrznych, od kontekstu sytuacyjnego,
- trywialność i brak realiów zadań testowych,
- trudność w ustaleniu norm przeliczeniowych z uwagi na rozkład odbiegający od normalności,
- badanie stanu a nie procesu twórczego w jego dynamizmie,
- niska rzetelność i trafność [Szymański 1987; Nęcka 2002; Kubicka 2003; Szmidt 2003].

Nie są to jednak zarzuty wykluczające prowadzenie diagnozy twórczości opartych na testach. Problem polega bowiem na tym, że twórczość jest zjawiskiem, które niełatwo zmierzyć i pomimo licznych rozwiązań diagnostycznych ciągle trwają poszukiwania coraz lepszych technik i narzędzi badawczych.

Założenia badawcze

Respektując dotychczasowe badania dotyczące związku pomiędzy twórczością i poczuciem umiejscowienia kontroli oraz biorąc pod uwagę wcześniej zaprezentowane rozważania, które wskazują, iż umiejętności techniczne w zakresie twórczego działania są mniej istotne od wartościowania twórczości, uznałam, że celowe byłoby znalezienie odpowiedzi na pytanie: Jak przedstawia się zależność pomiędzy wartościowaniem twórczości a poczuciem umiejscowienia kontroli?

Aspekt wartościowania twórczości jest podstawowym elementem koncepcji twórczych orientacji życiowych opracowanej przez Agatę Cudowską [1999]. Orientacja życiowa jest względnie stałym i spójnym wewnątrznie zespołem poglądów i przekonań „na temat potrzeb, dążeń i celów życiowych jednostki oraz środków do ich realizacji, podporządkowanych określonym wartościom, posiadających dla jednostki sens egzystencjonalny” [Cudowska 1999, s. 58].

Z uwagi na fakt, iż grupę, którą postanowiłam objąć badaniami, stanowili pedagodzy specjaliści, zależało mi na tym, by poczucie umiejscowienia kontroli nie miało charakteru wyłącznie ogólnego, lecz uwzględniało aspekt sytuacyjny, związany z pracą zawodową. W obliczu przedstawionych rozważań pytanie badawcze przyjęło następującą postać:

Jak przedstawia się zależność pomiędzy twórczą orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich zgeneralizowanym i sytuacyjnym poczuciem umiejscowienia kontroli?

Narzędziem, które pozwoliło rozpoznać sposób wartościowania twórczości w życiu badanych pedagogów, była Skala Preferencji Twórczych Orientacji Życiowych (TOŻ) opracowana przez Agatę Cudowską [2004, 2014]. Zastosowana Skala uwzględnia cztery czynniki analityczne, które stanowią podskale narzędzia: 1) nowe sytuacje, 2) nowe wytwory, 3) elastyczność, oryginalność i giętkość myślenia, 4) twórczość jako wartość. Każdemu czynnikowi przyporządkowane jest dwanaście stwierdzeń, dotyczących takich obszarów funkcjonowania człowieka, w których ważne są działania twórcze o charakterze codziennym. Połowa stwierdzeń wskazuje na preferencje dla twórczych orientacji życiowych (TOŻ), zaś druga część informuje o tendencjach ku orientacjom zachowawczym (ZOŻ). Odnosząc się do każdego stwierdzenia, badany wybiera jedną spośród czterech odpowiedzi, wskazując tym samym na własne preferencje dotyczące gotowości uruchamiania działań o charakterze twórczym. Autorka podaje klucz do Skali Preferencji Życiowych [Cudowska 2004, s. 300] i wyjaśnia sposób opracowania wyników, mający doprowadzić do określenia poziomu preferencji w zakresie orientacji życiowych [Cudowska 2004, s. 172]. Z uwagi na niejasne i wątpliwe co do zasadności informacje dotyczące opracowania wyników badawczych, zastosowałam odmienny od proponowanego sposób dokonania obliczeń. Postępowanie przedstawiało się następująco:

- Odpowiedzi badanych punktowano w następujący sposób (pasuje do mnie – 4 pkt., trochę do mnie pasuje – 3 pkt., trochę do mnie nie pasuje – 2 pkt., nie pasuje do mnie – 1 pkt).
- Zgodnie z kluczem podanym przez A. Cudowską [2004, s. 300] dokonano różniczenia stwierdzeń wskazujących na orientacje twórcze i zachowawcze, uwzględniających po 6 stwierdzeń dla każdej podskali. Następnie ustalono dla każdej z nich punktowy wynik sumaryczny: TOŻⁿ i ZOŻⁿ¹, który mieści się

¹ Symbol „n” umieszczony przy skrócie literowym TOŻ lub ZOŻ wskazuje na cząstkową twórczą lub zachowawczą orientację życiową. Globalna twórcza lub zachowawcza orientacja życiowa będzie oznaczana przy użyciu symboli TOŻ lub ZOŻ.

w przedziale 6–24 punktów². Opisane działanie daje możliwości rozpatrywania twórczych i zachowawczych orientacji życiowych niezależnie od siebie. Celowe było znalezienie takiego rozwiązania, które pozwoliłoby potraktować obydwa aspekty w łączny sposób, a tym samym określić jeden wynik, informujący o orientacjach życiowych badanych (OŻ)³. Uzasadnieniem tego działania jest fakt, że orientacje życiowe w zakresie twórczości przyjmują postać zmiennej ciągłej o charakterze dwubiegowym. Jednym krańcem continuum są orientacje twórcze, zaś na drugim krańcu sytuują się orientacje zachowawcze.

- Celem ustalenia wyniku liczbowego, dającego informacje o cząstkowych orientacjach życiowych dla poszczególnych kategorii analitycznych (OŻ_n) i równocześnie respektującego ustosunkowanie się zarówno do stwierdzeń wskazujących na postawy twórcze (TOŻ_n), jak i postawy zachowawcze (ZOŻ_n), posłużono się następującym wzorem:

$$O\dot{Z}_n = TO\dot{Z}_n + (24 - ZO\dot{Z}_n)$$

- Wyniki orientacji życiowych badanych, w poszczególnych kategoriach analitycznych (OŻ_n), realizują się w przedziale 6–42 punktów. Suma czterech wyników dla cząstkowych orientacji życiowych, odpowiadających poszczególnym kategoriom analitycznym, daje informacje o globalnej orientacji życiowej (OŻ), której wynik mieści się w przedziałach od 24 do 168 punktów.

Działania podjęte w dalszej kolejności pozwoliły określić typ preferowanych orientacji życiowych (T – *twórcza*, A – *ambivalentna*, Z – *zachowawcza*) dla poszczególnych kategorii analitycznych, a także dla całości Skali. Aby to uczynić, podjęto następujące działania:

- Określono poziomy twórczych i zachowawczych orientacji życiowych w poszczególnych podskalach według następującego klucza, uwzględniającego wyniki punktowe dla TOŻ_n i ZOŻ_n: poziom niski 6–11 pkt., przeciętny – 12–18 pkt., wysoki – 19–24 pkt.⁴
- Skonstruowano 9-elementową macierz (tabela 2.), uwzględniającą zestawienie poziomów twórczych i zachowawczych dotyczących cząstkowych orientacji życiowych. Macierz ta pozwoliła wyznaczyć określony typ orientacji życiowych (T – *twórczy*, A – *ambivalentny*, Z – *zachowawczy*) dla każdej kategorii analitycznej.

² Aby nie popaść w nadmierną szczegółowość i uczynić analizę bardziej przejrzystą, kategorie „*nowe sytuacje*” i „*nowe wytwory*” rozpatrywano w sposób łączny. Jest to zgodne z intencją autorki [Cudowska 2004, s. 170–171] narzędzia, która wskazuje, iż obydwie wspomniane kategorie odnoszą się do tego samego wyznacznika twórczości.

³ Również w przypadku orientacji życiowych można dokonać rozróżnienia na cząstkowe orientacje życiowe, oznaczane symbolem OŻ i globalną orientację życiową określaną za pomocą symbolu OŻ.

⁴ W przypadku łącznego traktowania obydwu kategorii odnoszących się do nowości (*nowe sytuacje i nowe wytwory*), wartości punktowe dla poszczególnych poziomów przedstawiały się następująco: poziom niski 12–23 pkt., poziom przeciętny 24–36 pkt., poziom wysoki 37–48 pkt.

Tabela 2. Macierz orientacji życiowych (OŻ) dla poszczególnych kategorii analitycznych

		TOŻ			
		poziom	niski	przeciętny	wysoki
ZOŻ	niski	A	T	T	
	przeciętny	Z	A	T	
	wysoki	Z	Z	A	

Źródło: Opracowanie własne.

- Ustalono typ globalnej orientacji życiowej (OŻ) na podstawie trzech typów cząstkowych orientacji życiowych (OŻ_n). Pierwszy typ określono dla pierwszego i drugiego czynnika analitycznego (*nowe sytuacje i nowe wytwory*) potraktowanych łącznie, drugi dla czynnika trzeciego (*elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia*), trzeci dla czynnika czwartego (*twórczość jako wartość*). Trójelementowa konstelacja, stworzona przy udziale typów cząstkowych orientacji życiowych (OŻ_n), dała informację o globalnej orientacji życiowej (OŻ) wyrażanej względem zjawiska twórczości. Typ globalnej orientacji życiowej (OŻ) pozostawał w zgodzie z dominującą liczbą orientacji szczegółowych (OŻ_n). Przykładowo: konstelacje rodzaju ATT lub TTT pozwalały twierdzić o występowaniu orientacji twórczej. W przypadku, gdy każda składowa konstelacji miała inny charakter, przykładowo: AZT, wówczas globalną orientację określano mianem ambiwalentnej.

Do pomiaru poczucia umiejscowienia kontroli zastosowano Skalę I-E w Pracy autorstwa Xymeny Gliszczyńskiej [1990]. Narzędzie to jest wzorowane na Skali I-E Rottera i przyjmuje te same zasady konstrukcji oraz podobną treść stwierdzeń. Kilka sformułowań przeniesiono dokładnie z pierwowzoru zbudowanego przez twórcę koncepcji poczucia kontroli. Skala Gliszczyńskiej składa się z 25 par alternatywnych stwierdzeń z wymuszonym wyborem. W każdej parze jedno stwierdzenie wskazuje na wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli, zaś drugie na poczucie kontroli zewnętrznej. Odpowiedziami diagnostycznymi są te, które ujawniają wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli. Narzędzie pozwala rozpatrywać poczucie umiejscowienia kontroli w dwóch aspektach: zgeneralizowanym i sytuacyjnym. Dwanaście stwierdzeń o charakterze filozoficznej refleksji, tworzących podskalę Filozofia Życiowa (FŻ), daje informację o zgeneralizowanym poczuciu kontroli, zaś trzynaście sformułowań informuje o poczuciu kontroli w konkretnej sytuacji życiowej, jaką jest Sytuacja Pracy (SP). Autorka narzędzia przewiduje sumowanie informacji uzyskanych w obydwu aspektach, celem ustalenia globalnego wyniku, informującego o zgeneralizowanym poczuciu kontroli. Jest to niejako drugi aspekt zgeneralizowanego poczucia kontroli. Pierwszy bo-

wiem jest rozpoznawany za pomocą podskali Filozofia Życiowa. Ten sposób postępowania został zaczerpnięty ze Skali I-E Rottera, w której celem określenia zgeneralizowanego poczucia kontroli badanych dokonuje się sumowania rezultatów uzyskanych w poszczególnych podskalach, dotyczących różnych sfer życia człowieka: aktywności politycznej, doświadczeń szkolnych i studenckich, kontaktów emocjonalnych z otoczeniem, doświadczeń zawodowych, ogólnych poglądów na świat i życie. Jednak w przypadku narzędzia X. Gliszczyńskiej poszukiwanie informacji na temat zgeneralizowanego poczucia kontroli drogą sumowania wyborów dokonanych w dwóch podskalach, spośród których jedna z założenia informuje o zgeneralizowanym poczuciu kontroli, a druga o poczuciu kontroli w sytuacji pracy, wydaje się być niezasadne. Dlatego też w opracowaniu i analizie materiału badawczego uwzględniono wyłącznie analizę czynnikową, zrezygnowano natomiast z sumowania wyników obydwu podskal.

W badaniach uczestniczyło 73 oligofrenopedagogów zatrudnionych w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Była to grupa dość jednorodna pod względem płci. Tworzyło ją 66 kobiet (90,41%) i 7 mężczyzn (9,59%). Taki dobór badanych nie wynika z zamierzeń badawczych, lecz oddaje faktyczną sytuację związaną z dominacją liczebności kobiet w placówkach, na terenie których prowadzono badania. Znaczne zróżnicowanie odnotowano natomiast w zakresie wieku i stażu zawodowego badanych. Najmłodszy uczestnicy badań mieli poniżej 30 lat (9,59%), zaś najstarsi powyżej 60 lat (5,48%). Największą część grupy stanowili badani w przedziale wiekowym 31–40 lat (34,25%). Wiek życia przekładał się na staż pracy w charakterze pedagoga specjalnego. W badanej grupie były osoby znajdujące się na początku drogi zawodowej, mające roczne doświadczenie w pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie, oraz takie, które od 40 lat pracowały w szkolnictwie specjalnym. Wszyscy badani ukończyli studia wyższe magisterskie, chociaż niekoniecznie na kierunku pedagogika specjalna. Tytuł magistra w zakresie oligofrenopedagogiki posiadały 23 osoby (31,51%). Pozostali uczestnicy badań, kwalifikacje konieczne do pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie uzyskali poprzez studia podyplomowe (33 osoby – 45,21%) lub poprzez kurs kwalifikacyjny (17 osób – 23,29%).

Wyniki badań własnych

Rezultaty badawcze informujące o twórczych orientacjach życiowych badanych pedagogów specjalnych zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3. Twórcze orientacje życiowe badanych oligofrenopedagogów (N=73)

Zmienne		M	SD	Me	Wynik min.	Wynik maks.	Rozstęp
Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ	nowe sytuacje (NS)	26,44	4,56	26	17	42	25
	nowe wytwory (NW)	25,96	4,13	26	16	35	19
	elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia (EGO)	26,12	4,22	26	15	38	23
	twórczość jako wartość (TW)	29,99	4,20	30	21	40	19
Wynik globalny dla Skali Preferencji TOŻ		108,51	15,33	108	71	151	80

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; Me – mediana; Wynik min., Wynik maks. – minimalny i maksymalny wynik uzyskany w badanej grupie

Źródło: Opracowanie własne.

We wszystkich kategoriach analitycznych mierzonych przy pomocy Skali Preferencji TOŻ, badani uzyskali zbliżone wyniki. Najwyższy średni wynik grupy (29,99 – co stanowi 71,40% maksymalnego wyniku możliwego do uzyskania) wystąpił w kategorii czwartej: „*twórczość jako wartość*”, zaś najniższy (25,96 – co stanowi 61,81% maksymalnego wyniku możliwego do uzyskania) w kategorii drugiej: *nowe wytwory*. W kategorii czwartej, w której badani rozważali twórczość w kontekście wartości, najniższy rezultat uzyskany przez jedną osobę wynosi 21. Jest to równo połowa maksymalnego wyniku możliwego do otrzymania. Należy zatem stwierdzić, że uczestnicy badań przychylają się do stwierdzenia, iż twórczość jest swoistym dobrem w życiu człowieka, nikt nie neguje takiego wartościowania tej kategorii, nie przejawia w tym zakresie postaw zachowawczych. Natomiast w przypadku pozostałych kategorii analitycznych można dostrzec wyniki sugerujące skłonność do zachowawczych orientacji życiowych. W kategorii *elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia* pojawiły się osoby uzyskujące zaledwie 35,71% maksymalnego wyniku wskazującego na orientację życiową o charakterze twórczym. Największy rozstęp pomiędzy uzyskanym wynikiem minimalnymi i maksymalnym wystąpił w kategorii pierwszej *nowe sytuacje*. Jeden spośród badanych osiągnął w tym obszarze najwyższy spośród wyników możliwych do uzyskania, tj. 42 punkty.

Kolejnym krokiem w trakcie analizy materiału badawczego było określenie typu globalnej i częściowych orientacji życiowych dotyczących twórczości. Uwzględniono trzy typy orientacji: twórczą, ambiwalentną i zachowawczą. Pierwszą i drugą kategorię analityczną (*nowe sytuacje* i *nowe wytwory*) potraktowano łącznie, co doprowadziło do zredukowania liczby orientacji szczegółowych z czterech do trzech. Trójelementowe konstelacje szczegółowych typów orientacji życiowych ułatwiły określenie typu globalnej orientacji życiowej, wyrażanej względem zjawiska twórczości (por. tab. 4).

Tabela 4. Częstkowe i globalne typy orientacji życiowych w zakresie twórczości (N=73)

Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ					Wynik globalny dla Skali Preferencji TOŻ		
NS+NW (1+2)	EGO (3)	TW (4)	N	%	TOŻ	N	%
T	T	T	14	19,18	T	29	39,73
T	A	T	10	13,70			
A	T	T	5	6,85			
A	A	A	18	24,66	A	41	56,16
A	A	T	13	17,81			
T	A	A	3	4,11			
Z	A	A	2	2,74			
A	Z	T	2	2,74			
Z	A	T	2	2,74			
Z	T	A	1	1,37			
Z	Z	A	3	4,11	Z	3	4,11
Razem			73	100		73	100

NS – nowe sytuacje; NW – nowe wytwory; EGO – elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia; TW – twórczość jako wartość, TOŻ – twórcze orientacje życiowe; T – preferencje w kierunku twórczych orientacji życiowych; Z – preferencje w kierunku zachowawczych orientacji życiowych; A – ambiwalencja (brak preferencji dla T i Z)

Źródło: Opracowanie własne.

Twórczą orientację życiową prezentuje 29 badanych (39,73%). Niemal połowa spośród nich (14 osób) we wszystkich kategoriach cząstkowych wykazała się orientacją twórczą. Pozostałe 15 osób w dwóch kategoriach ujawniło orientację twórczą, natomiast w jednej wykazało się orientacją ambiwalentną. Należy zwrócić uwagę, że wszystkie osoby ujawniające twórczy typ globalnej orientacji życiowej, aprobowały stanowisko, iż twórczość jest wartością. Ewentualna skłonność do ambiwalencji pojawiała się w zakresie czynnika pierwszego i drugiego (*nowe sytuacje i nowe wytwory*) lub wobec czynnika trzeciego (*elastyczność, giętkość i oryginalność myślenia*).

Zachowawczy typ globalnej orientacji życiowej ujawniło tylko trzech badanych (4,11%). Wszyscy oni prezentują ten sam rodzaj konstelacji wyników dotyczących poszczególnych kategorii analitycznych. Otóż pomimo, że w czynniku *nowość* i w czynniku *elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia* osoby te prezentują orientację zachowawczą, to jednak nie negują całkowicie stanowiska, iż twórczość jest wartością. W tym zakresie prezentują orientację ambiwalentną.

Ponad połowa spośród badanych (56,16%) wykazuje niezdeterminowaną orientację życiową wobec zjawiska twórczości. Ujawniono siedem różnych konstelacji

postaw częstkowych, wskazujących na ambiwalentną orientację życiową. Najczęściej badani tej podgrupy prezentują ambiwalencję we wszystkich kategoriach analitycznych Skali TOŻ. Ponadto pojawiają się dwie inne sytuacje, wskazujące na niezdecydowanie w zakresie orientacji życiowej dotyczącej twórczości. Pierwsza polega na tym, że do dwóch czynników badani odnoszą się w sposób ambiwalentny, natomiast w stosunku do jednego prezentują orientację twórczą lub zachowawczą. Druga sytuacja daje znać o sobie w tych przypadkach, gdy badani wobec jednego czynnika ujawnili orientację twórczą, inny potraktowali w sposób zachowawczy, natomiast do trzeciego odnieśli się w sposób ambiwalentny. Ocenienie każdego czynnika w całkowicie odmienny sposób wskazuje na wyraźny konflikt w zakresie postrzegania twórczości.

Należy zauważyć, że niezależnie od typu globalnej orientacji życiowej, nikt spośród badanych nie ujawnił orientacji zachowawczej wobec czwartej kategorii analitycznej, a tym samym nikt nie zanegował przekonania, iż twórczość jest wartością.

Kolejną zmienną poddaną diagnozie było poczucie umiejscowienia kontroli. Ocena dotyczyła zarówno zgeneralizowanego, jak i sytuacyjnego poczucia kontroli wewnętrznej. Wyniki z tego zakresu zamieszczono w tabeli 5.

Tabela 5. Zgeneralizowane (FŻ) i sytuacyjne poczucie (SP) wewnętrznego umiejscowienia kontroli badanych oligofrenopedagogów (N=73)

Zmienne	M	SD	Me	Wynik min.	Wynik maks.	Rozstęp
Podskala Filozofii Życiowej (FŻ)	7,16	2,41	8	2	12	10
Podskala Sytuacji Pracy (SP)	8,81	2,64	9	2	13	11

M – średnia arytmetyczna; SD – odchylenie standardowe; Me – mediana; Wynik min., Wynik maks. – minimalny i maksymalny wynik uzyskany w badanej grupie

Źródło: Opracowanie własne.

W podskali Filozofii Życiowej (FŻ) średnia arytmetyczna uzyskana przez badaną grupę wynosi 7,16 – co stanowi 59,67% maksymalnego wyniku możliwego do uzyskania w tym obszarze. Średnia arytmetyczna dla grupy w podskali Sytuacja Pracy (SP) jest nieco wyższa, wynosi 8,81, tj. 67,77% maksymalnego wyniku jaki można było uzyskać. Podobne wyniki uzyskała Iwona Chrzanowska [2004], prowadząc badania w grupie oligofrenopedagogów i nauczycieli szkół ogólnodostępnych. Stwierdziła ona, że obydwie wyłonione podgrupy różniące się podmiotem oddziaływań, prezentują zbliżony poziom poczucia umiejscowienia kontroli. Czynnikiem różnicującym diagnozowaną zmienną, okazał się być etap edukacyjny, na którym pracowali badani. Nauczyciele zatrudnieni w klasach I-III wykazali

niższy poziom kontroli wewnętrznej w porównaniu z pedagogami drugiego etapu edukacyjnego.

Kolejnym działaniem w postępowaniu badawczym było ustalenie poziomów poczucia kontroli dla badanej grupy. W tym celu wykorzystano dane dotyczące średnich arytmetycznych i odchyłeń standardowych uzyskanych wyników. Działanie to pozwoliło określić poziom natężenia badanej zmiennej dla poszczególnych osób. Informacje z tego zakresu uwzględnia tabela 6.

Tabela 6. Poziom zgeneralizowanego (FŻ) i sytuacyjnego (SP) poczucia wewnętrznego umiejscowienia kontroli badanych pedagogów specjalnych (N=73)

Podskala	Poziom							
	wysoki		przeciętny		niski		ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Filozofii Życiowej (FŻ)	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100
Sytuacji Pracy (SP)	13	17,81	49	67,12	11	15,07	73	100

Źródło: Opracowanie własne.

Rozkład wyników w obydwu podskalach (FŻ i SP), jaki uwzględnia zastosowane narzędzie, jest bardzo zbliżony. Zdecydowana większość badanych prezentuje przeciętny poziom kontroli wewnętrznej w zakresie Filozofii Życiowej i w Sytuacji Pracy. Spośród osób uzyskujących skrajne wyniki, minimalnie większa liczba badanych prezentuje wysoki poziom poczucia kontroli wewnętrznej, w porównaniu z liczbą osób wykazujących niski poziom w tym zakresie.

Dotychczas opisane działania umożliwiły zestawienie informacji dotyczących obydwu diagnozowanych zmiennych. W pierwszej kolejności zwrócono uwagę na relacje typu orientacji życiowych względem poziomu zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej (tab. 7).

Wśród badanych z przeciętnym lub niskim poziomem wewnętrznego poczucia kontroli, można odnaleźć zarówno osoby, które wykazują twórczy typ orientacji życiowej, jak i takie które charakteryzują się orientacją zachowawczą lub ambiwalentną w poszczególnych aspektach mierzonych przy pomocy Skali TOŻ. O ile w przypadku osób z niskim poczuciem zgeneralizowanej kontroli wewnętrznej, większość prezentuje orientację ambiwalentną względem wszystkich mierzonych czynników twórczości, to w przypadku osób z przeciętnym poziomem poczucia kontroli sytuacja ma się nieco inaczej. Dominacja ambiwalentnej orientacji życiowej daje się zauważyć w przypadku kategorii pierwszej i drugiej (*nowe sytuacje i nowe wytwory*), oraz kategorii trzeciej (*elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia*), natomiast w kategorii czwartej (*twórczość jako wartość*) dominują osoby wykazujące twórczą orientację życiową. Spośród badanych prezentujących wysoki po-

ziom zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej, ani jedna osoba nie ujawnia, w jakimkolwiek aspekcie twórczości, zachowawczej orientacji życiowej. Większość badanych tej podgrupy wykazuje twórcze orientacje życiowe we wszystkich aspektach mierzonych przy pomocy Skali Preferencji TOŻ. Niezależnie od poziomu poczucia kontroli wewnętrznej, żaden spośród badanych nie ujawnia orientacji zachowawczej wobec czynnika czwartego (*twórczość jako wartość*).

Tabela 7. Częstkowe i globalne typy orientacji życiowych w kontekście poziomu zgeneralizowanego poczucia kontroli wewnętrznej

Skala TOŻ			Poziom dla podskali Filozofii Życiowej (FŻ)								
			wysoki		przeciętny		niski		ogółem		
Podskala FŻ			N	%	N	%	N	%	N	%	
Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ	NS+NW (1+2)	T	7	9,59	18	24,66	2	2,74	27	36,99	
		A	4	5,48	30	41,09	4	5,48	38	52,05	
		Z	0	0	4	5,48	4	5,48	8	10,96	
		Ó	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100	
	EGO (3)	T	7	9,59	12	16,44	1	1,37	20	27,40	
		A	4	5,48	37	50,68	7	9,59	48	65,75	
		Z	0	0	3	4,11	2	2,74	5	6,85	
		Ó	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100	
	TW (4)	T	8	10,96	35	47,94	3	4,11	46	63,01	
		A	3	4,11	17	23,29	7	9,59	27	36,99	
		Z	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Ó	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100	
Wynik globalny Skali Preferencji TOŻ			T	7	9,59	20	27,40	2	2,74	29	39,73
			A	4	5,48	31	42,46	6	8,22	41	56,16
			Z	0	0	1	1,37	2	2,74	3	4,11
			Ó	11	15,07	52	71,23	10	13,70	73	100

Źródło: Opracowanie własne.

Dane pozwalające wnioskować o relacjach pomiędzy typem orientacji życiowych a poziomem sytuacyjnego poczucia kontroli wewnętrznej zamieszczono w tabeli 8.

Ponad połowa spośród badanych, prezentujących wysoki poziom poczucia kontroli wewnętrznej w sytuacji pracy, ujawnia twórcze orientacje życiowe w poszczególnych kategoriach analitycznych skali TOŻ. W podgrupach prezentujących przeciętny lub niski poziom rozpatrywanego poczucia kontroli, większość badanych deklaruje ambiwalentne postawy w kategorii pierwszej i drugiej

(*nowe sytuacje i nowe wytwory*) oraz trzeciej (*elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia*). Inaczej przedstawia się sytuacja w kategorii czwartej (*twórczość jako wartość*). Tutaj, niezależnie od poziomu poczucia kontroli, większość pedagogów wykazuje twórczą orientację życiową, a ponadto żaden badany nie ujawnił orientacji zachowawczej.

Tabela 8. Częstkowe i globalne typy orientacji życiowych w kontekście poziomu sytuacyjnego poczucia kontroli wewnętrznej

Skala TOŻ			Poziom dla podskali Sytuacji Pracy (SP)								
			wysoki		przeciętny		niski		ogółem		
Podskala SP			N	%	N	%	N	%	N	%	
Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ	NS+NW (1+2)	T	7	9,59	16	21,92	4	5,48	27	36,99	
		A	4	5,48	29	39,73	5	6,85	38	52,05	
		Z	2	2,74	4	5,48	2	2,74	8	10,96	
		Ó	13	17,80	49	67,12	11	15,07	73	100	
	EGO (3)	T	7	9,59	10	13,70	3	4,11	20	27,40	
		A	5	6,85	36	49,31	7	9,59	48	65,75	
		Z	1	1,37	3	4,11	1	1,37	5	6,85	
		Ó	13	17,80	49	67,12	11	15,07	73	100	
	TW (4)	T	7	9,59	32	43,83	7	9,59	46	63,01	
		A	6	8,22	17	23,29	4	5,48	27	36,99	
		Z	0	0	0	0	0	0	0	0	
		Ó	13	17,81	49	67,12	11	15,07	73	100	
Wynik globalny dla Skali Preferencji TOŻ			T	6	8,22	19	26,03	4	5,48	29	39,73
			A	6	8,22	29	39,73	6	8,22	41	56,16
			Z	1	1,37	1	1,37	1	1,37	3	4,11
			Ó	13	17,81	49	67,12	11	15,07	73	100

Źródło: Opracowanie własne.

Celem określenia charakteru i siły współzależności pomiędzy poczuciem kontroli wewnętrznej i twórczą orientacją życiową badanych pedagogów, obliczono współczynniki korelacji ρ Spearmana (por. tab. 9.).

Pomiędzy wszystkimi wymiarami podlegającymi ocenie występują dodatnie, chociaż niezbyt wysokie współzależności istotne statystycznie. Siła korelacji między poczuciem kontroli w sytuacji pracy i kolejnymi kategoriami analitycznymi oraz wynikiem globalnym, wskazującym na twórcze orientacje życiowe, jest niska. Podobny poziom zależności występuje w przypadku uogólnionego poczucia kontroli wewnętrznej (skala FŻ) i czwartego czynnika Skali TOŻ (*twórczość jako*

wartość). Natomiast siła związku pomiędzy wewnętrznym poczuciem kontroli w zakresie Filozofii Życiowej, a pozostałymi czynnikami analitycznymi oraz wynikiem globalnym Skali TOŻ ma charakter umiarkowany. Uzyskane rezultaty badawcze pozwalają stwierdzić, że wraz ze wzrostem wewnętrznego poczucia kontroli w sytuacji pracy pojawia się niższe nasilenie akceptacji twórczości, niż w przypadku wzrostu zgeneralizowanego poczucia kontroli. Prawdopodobnie ta sugeruje, iż twórcza orientacja życiowa badanych pedagogów jest słabiej powiązana z poczuciem sprawstwa w sytuacji pracy niż ze zgeneralizowanym poczuciem sprawstwa wyrażanym w indywidualnie przyjmowanych filozofiach życiowych. Co może być przyczyną takiego stanu rzeczy?

Tabela 9. Poczucie kontroli wewnętrznej pedagogów specjalnych i ich twórcze orientacje życiowe – macierz współczynnika korelacji ρ Spearmana (N=73)

Skala I-E	Skala TOŻ	Podskala FŻ	Podskala SP
Kategorie analityczne dla Skali Preferencji TOŻ	nowe sytuacje (1)	0,41**	0,26*
	nowe wytwory (2)	0,47**	0,24*
	elastyczność, giętkość, oryginalność myślenia (3)	0,45**	0,31*
	twórczość jako wartość (4)	0,35*	0,24*
Wynik globalny dla Skali Preferencji TOŻ		0,47**	0,28*

Siła korelacji istotnych statystycznie ($p < 0,05$); * niska; ** umiarkowana

Źródło: Opracowanie własne.

Być może źródła przyczyn należy upatrywać w zjawisku sprzeczności obecnym w systemie edukacyjnym. Postulaty dotyczące zintensyfikowania postaw twórczych, uruchomienia działań innowacyjnych, zgłaszane pod adresem pedagogów, niejednokrotnie kłóć się ze sztywnymi przepisami i skostniałymi procedurami, zmuszającymi do wdrażania schematycznych rozwiązań [Sęk, za: Plichta 2015, s. 14–15]. Czynnikiem ograniczającym twórcze orientacje życiowe pedagogów w sytuacji pracy może być ponadto poczucie niepewności, braku stabilizacji i bezpieczeństwa, wynikające z nieustannych zmian wprowadzanych do systemu edukacyjnego. Tworzenie rozwiązań, z których za chwilę nie można korzystać, wydaje się być bezzasadne. W takiej sytuacji pojawia się gotowość do podejmowania działań zachowawczych, pozwalających przetrwać wszelkie zmiany i ograniczenia działań twórczych do niezbędnego minimum. Jeszcze jedno wytłumaczenie sytuacji, polegającej na słabszym powiązaniu twórczości z wewnątrzsterownością w sytuacji pracy niż w sytuacjach pozazawodowych, można upatrywać w specyfice funkcjonowania osób z niepełnosprawnością intelektualną. Mam na uwadze

skłonność do schematyczności myślenia i działania uczniów niepełnosprawnych intelektualnie, która może prowokować do stosowania powtarzalnych rozwiązań, nadmiernego schematyzowania działań, narzucania ram ograniczających twórcze rozwiązania. Być może właśnie taki sposób pracy sprzyja poczuciu sprawstwa oligofrenopedagogów w sytuacjach zawodowych, pozwala zachować im poczucie kontroli podejmowanych działań.

Rezultaty zrealizowanych badań pozostają w zgodzie z wynikiem badawczym Krystyny Kmiecik [1983]. Badając studentów stwierdziła ona, że poziom myślenia twórczego osób z wewnętrznym poczuciem kontroli jest znacznie wyższy w porównaniu z poziomem myślenia twórczego osób prezentujących zewnętrzne poczucie kontroli. Wśród badanych pojawiały się jednak osoby, które pomimo wewnętrznego poczucia kontroli osiągały niższe wyniki w zakresie myślenia twórczego niż osoby z zewnętrznym poczuciem kontroli. Sytuacja tego rodzaju dotyczyła tych spośród badanych z wewnętrznym poczuciem kontroli, którzy wykazywali niski poziom samooceny. Wyższe wyniki w zakresie myślenia twórczego uzyskiwały od nich te osoby, które deklarowały zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli i wysoką samoocenę. Przedstawiony wynik pozwala stwierdzić, że zależność pomiędzy poczuciem umiejscowienia kontroli i myśleniem twórczym nie ma charakteru liniowego.

Podsumowanie

Zrealizowane badania potwierdziły występowanie pozytywnej, chociaż nie- zbyt wysokiej, zależności pomiędzy twórczą orientacją życiową pedagogów specjalnych a ich zgeneralizowanym i sytuacyjnym poczuciem kontroli wewnętrznej. Siła związku pomiędzy twórczą orientacją życiową a poczuciem kontroli w sytuacji pracy jest mniejsza w porównaniu z siłą związku ujawnioną pomiędzy twórczą orientacją życiową a zgeneralizowanym poczuciem kontroli. Niezależnie od różnic w sile korelacji sytuacyjnego i zgeneralizowanego poczucia kontroli z twórczą orientacją życiową, uzyskane rezultaty badawcze pozwalają stwierdzić, że wzrost jednej zmiennej sprzyja wzrostowi drugiej. Ponieważ trudno jednoznacznie przyjąć, która z korelowanych zmiennych ma charakter regulatora wyzwalającego, nie można wykluczyć, iż mamy tutaj do czynienia z zależnością dwustronną. Twórczość wymaga bowiem swobody, pewnej niezależności, przekonania o własnych możliwościach sprawczych, ale także może wzmacniać poczucie samosterowności, niezależności i sprawstwa, być kluczem do sukcesu.

Wnioski z badań, wynikające dla praktyki pedagogicznej, wydają się być dość oczywiste. Oczekiwanie rozwoju twórczych predyspozycji pedagogów, przy równoczesnym ograniczaniu swobody działania, narzucaniu sztywnych dyrek-

tyw, minimalizowaniu poczucia sprawstwa, wykazuje wyraźną sprzeczność. Co należałoby zatem uczynić, aby wzmacniać rozwój twórczych predyspozycji pedagogów?

Realizacji tego celu będą służyły wszelkie działania zmierzające do przekształcania poczucia kontroli zewnętrznej na poczucie kontroli wewnętrznej, a także ją podwyższające. Wiele do zrobienia ma tutaj sam pedagog, który poprzez stawianie sobie realistycznych celów, odpowiednie planowanie i organizowanie pracy, właściwą ocenę rezultatów własnych działań, powinien ograniczyć liczbę niepowodzeń i doświadczać większej liczby sukcesów, a nade wszystko zwiększyć poczucie skuteczności własnego działania. Pewne działania podejmowane tytułem wzmocnienia wewnętrznego poczucia kontroli pedagogów, pozostają w gestii przełożonych i współpracowników. Z koncepcji Rottera [za: Gliszczyńska 1983] jasno wynika, że przez dostarczanie ludziom jednostkowych doświadczeń pozytywnych można przekształcać ich zgeneralizowane oczekiwania negatywne, przynajmniej w danej sferze działalności życiowej. W ten sposób można utrwać poczucie wewnętrznej kontroli. Zatem odpowiednie reakcje i precyzyjne informacje zwrotne, kierowane wobec podwładnych i współpracowników, mogą sprzyjać nasileniu lub osłabieniu wiary w możliwość i skuteczność działań. Rola informacji o wynikach własnej pracy jest bardzo istotna dla przebiegu podejmowanych działań. Może ona pełnić zarówno funkcję korekcyjną, jak i motywacyjną. W przypadku działań zespołowych, których niemało jest w pracy pedagoga, w miarę możliwości należałoby wyodrębnić sukcesy pojedynczych osób z efektów pracy całego zespołu. Ważną kwestią, pozwalającą wzmocnić decyzyjność i odpowiedzialność pedagoga za podejmowane działania, wydaje się również zrozumienie i akceptacja misji placówki, celów wyznaczanych do realizacji. Jeszcze jednym czynnikiem, który może spowodować wzrost poczucia sprawstwa, jest odpowiednia atmosfera pracy mobilizująca do wysiłku, lecz pozbawiona niezdrowej rywalizacji. Życzliwe, przyjazne relacje w gronie pedagogicznym, otwartość na uwagi współpracowników, które mają sprzyjać podnoszeniu jakości pracy, docenianie wysiłku i efektów podejmowanych działań, pozwalają budować odpowiedni klimat społeczny zachęcający do zaangażowania, wzmacniający poczucie sprawstwa i tworzący przestrzeń dla kreatywności.

Bibliografia

- Bob J., Craft A. (1994), *Teaching creatively and teaching for creativity: Distinctions and relationships*, „Educational Studies”, nr 30.
- Chrzanowska I. (2004), *Wypalenie zawodowe nauczycieli a ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim i uczniów o prawidłowym rozwoju na etapie szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź.

- Cudowska A. (1999), *Metodologiczne konteksty orientacji życiowych współczesnych studentów*, Trans Humana, Białystok.
- Cudowska A. (2004), *Kształtowanie twórczych orientacji życiowych w procesie edukacji*, Trans Humana, Białystok.
- Cudowska A. (2014), *Twórcze orientacje życiowe w dialogu edukacyjnym. Studium teoretyczno-empiryczne*, Trans Humana, Białystok.
- Domachowski W. (1984), *Poczucie umiejscowienia kontroli jako wymiar osobowości* [w:] *Z zagadnień psychologii społecznej*, W. Domachowski, S. Kowalik, J. Miluska, PWN, Warszawa.
- Gliszczyńska X. (1983), *Poczucie sprawstwa* [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, red. X. Gliszczyńska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
- Gliszczyńska X. (1990), *Skala I-E w pracy. Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Gliszczyńska X. (1991), *Poczucie własnej skuteczności w procesie pracy* [w:] *Psychologiczny model efektywności pracy*, X. Gliszczyńska (red.), Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Kmieciak K. (1983), *Informacje oceniające, samoocena i poczucie kontroli a myślenie twórcze*, Zakłady Narodowe imienia Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław.
- Kubicka D. (2003), *Twórcze działanie dziecka w sytuacji zabawowo-zadaniowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków.
- Kwiatkowska H. (1997), *Czy nauczyciel może nie być twórczy?*, „Edukacja i Dialog”, nr 1.
- Nęcka E. (2002), *Psychologia twórczości*, GWP, Gdańsk.
- Plichta P. (2015), *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Poole M.E., Williams A.J., Lett W.R. (1977), *Inner-centeredness of highly creative adolescents*, „Psychological Reports”, nr 41.
- Sęk H. (2000), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania* [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, J. Brzeziński, Z. Kwieciński (red.), Wydawnictwo UMK, Toruń.
- Śliwerski B. (2015), *Nauczyciele w gorsecie MENSkich regulacji* [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, H. Kwiatkowska (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szmidt K.J. (2003), *Czy twórczość można zmierzyć? Spory wokół psychometrycznych metod badania twórczości* [w:] *Twórczość – wyzwanie XXI wieku*, E. Dombrowska, A. Niedźwiedzka (red.), Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Szymański M.S. (1987), *Twórczość i style poznawcze uczniów*, WSiP, Warszawa.