

Katarzyna Parys

UNIwersytet PEDAGOGICZNY IM. KEN W KRAKOWIE

ORCID: 0000-0001-6069-7805

INNOWACYJNOŚĆ W PRACY ZAWODOWEJ I POCZUCIE UMIEJSCOWIENIA KONTROLI DZIAŁANIA PEDAGOGÓW SPECJALNYCH¹

INNOVATIVENESS IN THE WORKPLACE AND LOCUS OF CONTROL OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abstract

The need to generate innovative solutions clearly is closely related with professional activities of special education teachers. The specificity of functioning of people with disabilities, unpredictability of actions and behaviours, developmental disharmoniousness imposes the searching and implementing of customized solutions, improvements and modifications to adjust the educational process to the needs and capabilities of this group of students. The presented beliefs have become the basis for research activities allowing to describe the innovativeness of special education teachers in their workplace. The main aim of this article is to attempt to determine the relationship between innovativeness in the workplace and locus of control in special education teachers group.

Key words: innovativeness, locus of control, special education teacher

Słowa kluczowe: innowacyjność, poczucie umiejscowienia kontroli, pedagog specjalny

WPROWADZENIE

Impulsem działań innowacyjnych jest niezadowolenie z określonego stanu rzeczy, dążenie do jego przekształcenia, zmieniania, przebudowy. Nie oznacza to jednak, że każda zmiana zasługuje na miano innowacji. Innowacją określa się wyłącznie te zmiany, które są wartościowe (B. Suchodolski, 1974), „polegają na zastępowaniu dotychczasowych stanów rzeczy innymi, ocenianymi dodatnio w świetle określonych kryteriów i składają-

¹ Artykuł stanowi zmodyfikowaną wersję tekstu opublikowanego w języku angielskim: Katarzyna Parys (2017), *Innovation in the work and sense of locus of control of special educators*, [w:] *Special education — new discoveries*, pod red. Marcina Wlazło, Karoliny Kaliszewskiej, Wydział Humanistyczny US, Szczecin, s. 49–65.

cymi się w sumie na postęp” (Z. Pietrusiński, 1970, s. 8). Poza walorem progresywnym, równie koniecznym warunkiem działań innowacyjnych jest intencjonalność (S. Palka, 1988). Porządkując liczne sposoby rozumienia innowacji Roman Schulz (1980) wyodrębnił atrybutywne, czynnościowe i rzeczowe ujmowanie tego pojęcia. Innowacja w aspekcie atrybutywnym odnosi się do cechy postępowania człowieka, grupy społecznej czy też formalnej organizacji. Czynnościowe ujęcie innowacji pozwala mówić o określonym rodzaju działania polegającym na planowaniu i wdrażaniu zmian. Ten sposób rozumienia innowacji, zdaniem Schulza (1994, s. 111), pojawia się najczęściej w obszarze oświaty i wychowania. Innowację ujmowaną w sposób rzeczowy należy wiązać z konkretnymi produktami i wynikami działania. Ponieważ jednak nie zawsze określony rodzaj innowacji daje się w jednoznaczny sposób przyporządkować do jednego z wymienionych typów, konieczne jest wprowadzenie — poza kategorią atrybutywną, czynnościową i rzeczową — kategorii mieszanej, która respektuje zarówno aspekt procesualny, jak i wynikowy wdrażanej zmiany. Nieco odmienne stanowisko w kwestii wyznaczania zakresu znaczeniowego pojęcia „innowacja” prezentuje Dorota Ekiert-Grabowska (1989), która uważa, że sam proces wprowadzania zmian należy określać mianem nowatorstwa, natomiast termin „innowacja” powinien być zarezerwowany dla efektu działania.

Ocena innowacyjności może mieć charakter bezwzględny lub też być zrelatywizowana do poziomu jednostki czy też grupy o różnej wielkości. Michael A. West (2000) uważa, że „innowacja nie oznacza absolutnej nowości. Jeżeli dla danej osoby, grupy czy organizacji wprowadzona zmiana jest nowa, to już wystarczy, aby określić ją jako innowację” (tamże, s. 14). Natomiast Roman Schulz (1994) stoi na stanowisku, że „innowacja pedagogiczna jest zawsze rozwiązaniem nowym i lepszym w relacji do doświadczenia społecznego, a nie indywidualnego. Jest ona czymś nowym z punktu widzenia zasobu kultury grupy, a nie jednostki. I w taki właśnie sposób powinna być określana” (tamże, s. 132). Niemniej jednak dla potrzeb praktycznych i badawczych Roman Schulz (tamże) dopuszcza możliwość stosowania „słabszego” rozumienia innowacji pedagogicznej. Kompilując nośnik pedagogicznego doświadczenia (nauczyciel, szkoła, szczebel systemu szkolnego, system oświatowy) z perspektywą czasową (długoterminowa, średnioterminowa, krótkoterminowa) wyróżnia dwanaście wariantów relatywności, z perspektywy których można analizować innowacje pedagogiczne. Inną propozycję kategoryzacji innowacji podaje Dorota Ekiert-Grabowska (1989), która uwzględnia zarówno stopień nowości wprowadzanej zmiany, jak i stopień jej radykalności. Respektując te kryteria można dokonać stopniowości nowatorskich działań nauczycieli, wyróżniając oryginalne innowacje, modyfikacje i usprawnienia wykazujące najniższy poziom innowacyjności. Z badań autorki wynika, że te ostatnie pojawiają się w praktyce pedagogicznej najczęściej, podczas gdy te pierwsze należą do rzadkości.

Rozważając zagadnienie innowacyjności pedagogów, nie sposób pominąć kwestii niezależności, poczucia sprawstwa i swobody działania nauczycieli. We współczesnym systemie edukacji wprowadza się kolejne zmiany, a nauczyciele stawiani są niejednokrotnie w obliczu sprzecznych wymagań. Z jednej strony nawołuje się ich do uruchamiania kreatywności, uruchamiania i wdrażania autorskich, innowacyjnych pomysłów w proces edukacyjny, z drugiej natomiast nakłada się na nich sztywne, ubezwłasnowolniające

przepisy i procedury, zmuszające do stosowania schematycznych działań (H. Sęk, 2000, s. 102; P. Plichta, 2015, s. 14–15). Na zjawisko ograniczania samodzielności nauczycieli, ich niezależności myślenia i działania zwraca uwagę Bogusław Śliwerski (2015). Zarzuca on, iż nauczyciele są wciskani w ustanowione przez MEN gorsety premiujące „postawę konformistyczną, zewnętrzną i powierzchowną uległości wobec nadzoru, spływając i hamując proces pracy samowychowawczej oraz nie stymulując samodzielności, odwagi, twórczości, niezależności myślenia i działania, dzielności itp.” (tamże, s. 79). Taki system regulacji działań nauczycielskich nie sprzyja sprawowaniu kontroli nad własną pracą, a wręcz przeciwnie — wzmacnia przeświadczenie o niewielkim wpływie na bieg zdarzeń i zdecydowanej zależności efektów własnej pracy od uwarunkowań zewnętrznych. Tym sposobem może dochodzić do ograniczenia wewnętrznego poczucia sprawstwa nauczycieli i intensyfikacji zewnętrznego poczucia kontroli.

Zgodnie z koncepcją Juliana B. Rottera, kontrolę należy rozumieć jako władzę nad działaniami (X. Gliszczyńska, 1991). Osoby prezentujące zewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli, odpowiedzialnymi za własne niepowodzenia i sukcesy czynią inne osoby i zachodzące sytuacje, wykazując przy tym przekonanie o niemożności decydowania o własnym losie. Natomiast osoby wewnątrzsterowne mają świadomość osobistego wpływu na rezultaty własnych działań (zarówno tych zakończonych sukcesem, jak i porażką), prezentują przeświadczenie, że są w stanie intencjonalnie kierować biegiem wydarzeń i świadomie wpływać na otoczenie. Poczucie umiejscowienia kontroli wykazuje dwubiegunowość, jednak w żadnym wypadku zmienna ta nie osiąga skrajnych wartości zaświadczających o bezwzględnej skuteczności lub nieskuteczności własnych działań (X. Gliszczyńska, 1983).

ZAŁOŻENIA I ORGANIZACJA BADAŃ WŁASNYCH

Nie ulega wątpliwości, że przebieg i skuteczność procesu edukacyjnego zależy w dużej mierze od pedagoga, który ten proces planuje i realizuje. Dotychczasowe rozważania sugerują, że niezwykle pożądane jest, by pedagog przyjmował postawę refleksyjnego, poszukującego praktyka, doskonalącego swoje działania zawodowe, wierzącego w skuteczność własnych przedsięwzięć. Potrzeba poszukiwania i wdrażania innowacji do praktyki edukacyjno-rehabilitacyjnej 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 stosowania niestandardowych rozwiązań odpowiadających faktycznym potrzebom i możliwościom uczestników procesu rehabilitacyjnego. Powyższa refleksja stanowiła inspirację badań zrealizowanych w grupie pedagogów specjalnych, które miały dać odpowiedź na następujące pytania:

- Jaka jest powszechność innowacyjności wśród pedagogów specjalnych?
- W jakich obszarach pedagogzy specjaliści podejmują działania innowacyjne?
- Czy staż pracy zawodowej badanych pedagogów warunkuje ich działania innowacyjne?

- Jakie poczucie kontroli charakteryzuje pedagogów specjalnych?
- Jak przedstawia się współzależność pomiędzy innowacyjnością pedagogów specjalnych a ich poczuciem umiejscowienia kontroli?

W badaniach własnych przyjąłem perspektywę mikroskopową, która pozwala analizować innowacje powstające na szczeblu pracy pojedynczej szkoły lub indywidualnego nauczyciela, w odróżnieniu od perspektywy makroskopowej rozważającej zmiany zachodzące w skali całego kompleksu oświatowego (M.J. Szymański, 1988). Wzorując się na ćwiczeniu zaproponowanym przez Michaela A. Westa (2000), zwróciłam się do badanych nauczycieli z prośbą, aby sporządzili listę wszystkich innowacji, które wprowadzili do swej pracy w zeszłym roku. Świadomie przyjąłem roczną perspektywę czasową, którą uwzględniłam w wariantach relatywnej oceny Roman Schulz (1994), określając ją jako perspektywę krótkoterminową. Powodów mojej decyzji było kilka. Chciałam w jak największym stopniu wykluczyć niewiarygodność związaną z zapominaniem. Obawiałam się, że uwzględniając szerszy horyzont czasowy, nauczyciele nie będą pamiętali o innowacjach, które wcześniej wprowadzali bądź będą mieli wątpliwości, w jakim czasie wystąpiło określone działanie. Ponadto interesowały mnie te rozwiązania, którymi mogli być objęci wszyscy pedagodzy uczestniczący w badaniach, niezależnie od stażu pracy. Ostatnim powodem mojej decyzji, dotyczącej okresu, do którego mieli odnieść się badania, było stworzenie porównywalnych możliwości każdemu respondentowi, niezależnie od doświadczeń wynikających z lat praktyki zawodowej. Nauczyciele zostali poinformowani, że działanie innowacyjne nie musi oznaczać rewolucyjnej zmiany, lecz może się ono wyrażać poprzez drobne, a jednak znaczące ulepszenia wdrażane w pracy zawodowej, sprzyjające poprawie realizacji i skuteczności działań dydaktyczno-wychowawczych. Tym samym zakładałam, że zmiany wprowadzane przez badanych pedagogów będą mieściły się w innowacyjności przez „małe i”².

Poczucie umiejscowienia kontroli zmierzyłam za pomocą „Skali I-E w Pracy” skonstruowanej przez Xymenę Gliszczyńską (1990). Zastosowane narzędzie wykazuje podobieństwo do skali „I-E Rottera”, który jest twórcą koncepcji poczucia kontroli. Obydwie skale uwzględniają te same zasady konstrukcji oraz podobną treść stwierdzeń. „Skala I-E w Pracy” autorstwa Gliszczyńskiej składa się z 25 par alternatywnych stwierdzeń z wymuszonym wyborem. W każdej parze jedno stwierdzenie wskazuje na wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli, drugie zaś 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 skalę Filozofia Życiowa (FŻ), daje informację o zgeneralizowanym poczuciu kontroli, natomiast trzynaście sformułowań informuje o poczuciu kontroli w konkretnej sytuacji życiowej, jaką jest Sytuacja Pracy (SP). Gliszczyńska 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 bowiem jest rozpozna-

² Na wzór twórczości przez „małe t” i „duże T” Munroe wyodrębniłam innowacyjność przez „małe i” oraz przez „duże I” (zob. B. Przyborowska, 2013).

wany za pomocą skali 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 skalach, 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 Gliszczyńskiej poszukiwanie informacji na temat zgeneralizowanego poczucia kontroli drogą sumowania wyborów dokonanych w dwóch skalach, spośród których jedna z założeń 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 uwzględniłam wyłącznie analizę czynnikową, zrezygnowano natomiast z sumowania wyników obydwu skal.

W badaniach uczestniczyło 73 oligofrenopedagogów zatrudnionych w specjalnych ośrodkach szkolno-wychowawczych dla dzieci i młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną. Badana grupa wykazuje dużą jednorodność płciową. W jej skład wchodzi 66 kobiet (90,41%) i 7 mężczyzn (9,59%), co nie wynika z zamierzeń badawczych, lecz oddaje faktyczną sytuację związaną z feminizacją placówek, w których prowadzono badania. Znaczne zróżnicowanie odnotowano natomiast w zakresie wieku i stażu zawodowego badanych. Najmłodszy uczestnicy badań liczyli poniżej 30 lat, najstarsi zaś powyżej 60 lat. Wiek życia wyraźnie korespondował ze stażem pracy w charakterze pedagoga specjalnego. Grupa badawcza uwzględnia osoby znajdujące się na etapie startu zawodowego, mające zaledwie roczne doświadczenie w pracy z uczniem niepełnosprawnym intelektualnie oraz takie, które dysponują 40-letnim doświadczeniem pracy w szkolnictwie specjalnym. Wszyscy badani ukończyli studia wyższe magisterskie, a także posiadają kwalifikacje z zakresu oligofrenopedagogiki, które uzyskali poprzez studia licencjackie, magisterskie, podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny.

WYNIKI BADAŃ WŁASNYCH

Ponad połowa (60,29%) spośród pedagogów pytanym o działania innowacyjne w pracy zawodowej³ zgłosiła, iż w ubiegłym roku szkolnym wprowadziła rozwiązania tego rodzaju. Liczba wprowadzanych zmian była wyraźnie zróżnicowana (tabela 1).

Najliczniejsza grupa pedagogów-innowatorów (29,27%) wdrożyła w ciągu ostatniego roku szkolnego jedną zmianę służącą poprawie jakości pracy zawodowej. Najbardziej aktywny nauczyciel wskazał osiem rozwiązań, które określił mianem innowacyjnych.

Poza zróżnicowaniem w zakresie liczby zgłaszanych innowacji, analiza treści uzyskanych odpowiedzi pozwoliła dostrzec wyraźne zróżnicowanie rodzaju wprowadzanych zmian. Jednak kategoryzacja odpowiedzi badanych okazała się być niełatwym zadaniem. Wśród różnych typologii innowacji pedagogicznych proponowanych w literaturze (zob. R. Schulz, 1994; B. Przyborowska, 2013) brakowało bowiem takiej, która byłaby roz-

³ Z uwagi na fakt, iż 5 spośród 73 badanych nie pracowało w ubiegłym roku w zawodzie nauczyciela, na pytania dotyczące własnych działań innowacyjnych wypowiedziało się 68 badanych.

Tabela 1

Liczba innowacji wprowadzonych do działań zawodowych przez badanych pedagogów specjalnych

Liczba wprowadzonych zmian	f	%
Jedna	12	29,27
Dwie	8	19,51
Trzy	8	19,51
Cztery	8	19,51
Pięć	4	9,76
Osiem	1	2,44
Razem	41	100

f — liczba pedagogów wprowadzających zmiany innowacyjne w swych działaniach zawodowych

Źródło: badania własne.

łączna i równocześnie dawała możliwość pogrupowania działań innowacyjnych wprowadzanych na poziomie pracy indywidualnego nauczyciela. W związku z tym zaproponowano własne rozwiązanie, uwzględniające następujące kategorie:

1. Działania innowacyjne skierowane bezpośrednio na ucznia:
 - a) dydaktyczne,
 - b) wychowawcze.
2. Działania innowacyjne skierowane na osobę nauczyciela:
 - a) samokształcenie,
 - b) planowanie, organizacja i dokumentowanie pracy,
 - c) higiena pracy (troska o dobre samopoczucie, dobrą kondycję psychiczną).
3. Działania innowacyjne dotyczące współpracy z rodziną ucznia.
4. Działania innowacyjne dotyczące współpracy w gronie pedagogicznym.
5. Działania innowacyjne dotyczące materialnej przestrzeni szkoły.

Zaproponowana klasyfikacja uwzględnia 5 kategorii głównych, które po uściśleniu dają osiem kategorii szczegółowych. Kryterium podziału wprowadzonych innowacji uczyniłam podmiot bezpośrednio uwzględniony w działaniach badanych osób. Informacje na temat częstotliwości zmian w kategoriach innowacji wprowadzanych w działaniach zawodowych przez pedagogów specjalnych zamieszczono w tabeli 2.

Pedagodzy-innowatorzy (41 osób) wskazali, iż w ciągu ubiegłego roku pracy wdrożyli 112 nowych rozwiązań w swej działalności zawodowej. Jak należało się spodziewać, najwięcej działań innowacyjnych nauczyciele kierowali bezpośrednio na osobę ucznia. W tej grupie innowacji należy wyróżnić działania dydaktyczne i wychowawcze. Zmiany w obszarze nauczania wprowadzane przez badanych dotyczyły głównie metod, zasad i środków dydaktycznych. Bardzo często pedagogzy wspominali o wykorzystywaniu w działaniach dydaktycznych rozwiązań współczesnej technologii informacyjnej. Natomiast innowacje dotyczące wychowania polegały na wprowadzeniu nowych ustaleń regulaminowych w placówce, podejmowaniu działań społecznych w skali szkolnej i po-

Tabela 2

Ogólne i szczegółowe kategorie zmian innowacyjnych
wprowadzonych przez pedagogów specjalnych do pracy zawodowej

Działania innowacyjne	Osoby wprowadzające zmiany N = 41		Liczba zmian N = 112		Wynik min.	Wynik maks.	M	SD
	f	%	f	%				
skierowane bezpośrednio na ucznia a) dydaktyczne	26	63,41	45	40,18	1	5	1,73	1,04
b) wychowawcze	13	31,71	26	23,21	1	3	2,00	0,91
skierowane na osobę nauczyciela a) samokształcenie	3	7,32	3	2,68	1	1	1,00	0,00
b) planowanie, organizacja i dokumentowanie pracy	13	31,71	18	16,07	1	1	1,39	0
c) troska o higienę pracy	3	7,32	4	3,57	1	2	1,33	0,58
dotyczące współpracy z rodziną ucznia	4	9,76	6	5,36	1	2	1,50	0,58
dotyczące współpracy w gronie pedagogicznym	3	7,32	3	2,68	1	1	1,00	0,00
dotyczące szkolnej przestrzeni fizycznej	5	12,20	7	6,25	1	2	1,40	0,55

Wynik min., Wynik maks. — minimalna i maksymalna liczba innowacji zgłaszanych przez badanych; M — średnia arytmetyczna liczby zmian innowacyjnych; SD — odchylenie standardowe

Źródło: badania własne.

zaszkolnej, modyfikacji dotychczasowych relacji nauczyciela z uczniami. Liczba zmian wprowadzonych w obszarze dydaktyki zdominowała działania innowacyjne podejmowane w obszarze wychowania. Zaprezentowany wynik skłania do tego, by przywołać zarzut zgłaszany w literaturze (W. Dykcik, 2005; A. Krause, 2005; A. Krause, 2010; K. Ćwirynkało, 2011), iż w kształceniu uczniów niepełnosprawnych proporcja między realizacją treści dydaktycznych a wychowawczymi oddziaływaniami szkoły jest wyraźnie zaburzona. Te pierwsze są nadmiernie eksponowane, natomiast drugie — ograniczane lub wręcz zaniedbywane. Taki sposób postępowania jest opozycyjny wobec założeń jednej z podstawowych zasad ortodydaktyki, która upomina się o dominację wychowania nad nauczaniem w procesie kształcenia specjalnego (O. Lipkowski, 1981). Właściwą pozycję wychowania w procesie edukacyjnym postulują również Anna Firkowska-Mankiewicz i Grzegorz Szumski (2009), stwierdzając, że wychowanie powinno być główną kategorią analityczną i praktyczną pedagogiki. Trudno ocenić jaka proporcja pomiędzy innowacjami dydaktycznymi i wychowawczymi stosowanymi w szkole byłaby idealna. Pewne jest, że nauczanie nie może funkcjonować bez wychowania. Dlatego cieszy fakt, że badani nauczyciele nie ograniczają się wyłącznie do doskonalenia procesu

dydaktycznego, lecz wprowadzają nowe rozwiązania również w obszarze działań wychowawczych. Na podstawie wyników ukazanych badań można stwierdzić, że w miarę wzrostu stażu pracy pedagogów specjalnych wzrasta innowacyjność w zakresie oddziaływań wychowawczych. Wartość testu rho-Spearmana wskazuje na niską, istotną statystycznie korelację. Występująca zależność jest wyraźna, lecz mała ($\rho = 0,38$; $p < 0,05$).

Wśród rozwiązań usprawniających działalność zawodową pedagogów uwzględnili również takie, które w bezpośredni sposób są skierowane na osobę nauczyciela. Szczególnie dużo propozycji zaliczonych do tej grupy dotyczyło ulepszeń w zakresie umiejętności planowania, organizowania i dokumentowania własnej pracy. Pedagodzy wspominali o następujących nowatorskich rozwiązaniach: założenie inwentarzy uwzględniających zbiory materiałów wykorzystywanych w pracy; prowadzenie rejestru zadań koniecznych do wykonania; przygotowywanie się w piątkowe popołudnie do całotygodniowej pracy, tak aby weekend pozostawał całkowicie wolny; systematyczne prowadzenie dzienników obserwacyjnych; ograniczenie dokumentacji papierowej na rzecz komputerowej; opracowanie autorskiego programu kształcenia. W zbiorze działań innowacyjnych dotyczących własnej osoby badani wskazali ponadto uczestnictwo w szkoleniach podnoszących umiejętności pedagogiczne oraz stosowanie rozwiązań, które mają służyć dobrej kondycji psychicznej i przeciwdziałać syndromowi wypalenia zawodowego. Ta ostatnia grupa innowacji jest związana głównie z przebudową świadomości nauczyciela. Propozycje z tego zakresu zgłosiły zaledwie trzy osoby (7,32%), które mówiły o następujących zmianach w percepcji i realizacji zadań zawodowych: większy spokój i zdystansowanie w patrzeniu na sprawy zawodowe; pozbycie się nadmiernej ambicji i chorego perfekcjonizmu w wykonywaniu zadań; dobór i organizacja zadań zawodowych w taki sposób, by dostarczały satysfakcji nie tylko uczniom, ale i nauczycielowi; wykorzystanie przerw między lekcjami na wyciszenie emocji i odpoczynek.

Zmiany zaliczone do kolejnej grupy miały służyć poprawie jakości współpracy z rodziną. Nauczyciele wspominali o wprowadzonych rozwiązaniach, które sprzyjały poznaniu środowiska rodzinnego i podjęciu działań nakierowanych na lepszą realizację wybranych obowiązków rodzicielskich. Inicjatywy, które zostały wprowadzone w tym obszarze, to rodzinne spotkania z okazji urodzin uczniów, zajęcia wyjazdowe dla dzieci i rodziców, spotkania mające zintegrować grupę rodziców, włączenie rodziców do akcji „Cała Polska czyta dzieciom”.

Poza poprawą relacji z opiekunami dzieci, trzech nauczycieli (7,32%) w ubiegłym roku szkolnym wprowadziło do swej pracy rozwiązania, które miały służyć zacieśnieniu współpracy w gronie pedagogicznym. Osoby te systematycznie podejmowały rozmowy z innymi pedagogami na temat swych uczniów. Jedna z badanych wspomniała, że starała się to czynić konsekwentnie, nawet gdy dostrzeżała swoisty opór i brak większego zainteresowania innych pedagogów takim postępowaniem. Nauczycielka ta wyrażała głębokie przekonanie, iż wymiana spostrzeżeń i opinii pedagogów na temat funkcjonowania uczniów jest niezwykle ważnym elementem umożliwiającym właściwe planowanie działań dydaktyczno-wychowawczych.

Celem innowacji włączonych do ostatniej z wyróżnionych grup była poprawa elementów fizycznej przestrzeni szkoły. Wprowadzone zmiany miały uczynić środowisko

szkolne bardziej funkcjonalnym. W związku z tym tworzono w klasach odpowiednie kąciki tematyczne, które ułatwiały wprowadzanie indywidualnych lub grupowych form pracy w czasie zajęć lekcyjnych. Nauczyciele podejmujący nowe rozwiązania w szkolnej przestrzeni fizycznej mówili również o działaniach podnoszących estetykę pomieszczeń szkolnych.

Drugą zmienną, którą diagnozowano celem uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze, było poczucie umiejscowienia kontroli działania pedagogów specjalnych. Ocena dotyczyła zarówno zgeneralizowanego, jak i sytuacyjnego poczucia kontroli wewnętrznej. Wyniki z tego zakresu zamieszczono w tabeli 3.

Tabela 3

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

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

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

Źródło: badania własne.

W skali 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 skali Sytuacja Pracy (SP) jest nieco wyższa, wynosi 8,81 — tj. 67,77% maksymalnego wyniku jaki można było uzyskać.

Aby określić wartość uzyskanych wyników ustalono zarówno w skali Filozofii Życiowej, jak i w skali Sytuacji Pracy trzy poziomy natężenia poczucia kontroli wewnętrznego działania. Punktami odniesienia, pozwalającymi ustalić przedziały dla niskiego, przeciętnego i wysokiego poziomu poczucia kontroli działania, były wyniki otrzymane przez Xymenę Gliszczyńską (1990) w toku badania 1109 osób, traktowane jako normy tymczasowe. Rozkład wyników, informujących o poziomie natężenia zgeneralizowanego (FŻ) i sytuacyjnego (SP) poczucia kontroli działania w badanej grupie, przedstawiono w tabeli 4.

Tabela 4

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

Skala	Poziom							
	wysoki		przeciętny		niski		ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Filozofii Życiowej (FŻ)	21	28,77	42	57,33	10	13,70	73	100
Sytuacji Pracy (SP)	23	31,51	42	57,33	8	10,96	73	100

Źródło: badania własne.

Konfiguracja wyników w obydwu skalach (FŻ i SP) jest bardzo zbliżona. Zarówno w Filozofii Życiowej, jak i w Sytuacji Pracy taka sama część badanych (57,33%) wykazuje przeciętny poziom kontroli wewnętrznej. Procent badanych prezentujących wysoki poziom poczucia kontroli wewnętrznej jest w obydwu skalach wyższy (FŻ — 28,77; SP — 31,51) w porównaniu z procentem osób wykazujących niski poziom mierzonej zmiennej (FŻ — 13,70; SP — 10,96). Biorąc pod uwagę uzyskane wyniki, należy stwierdzić, że badani pedagodzy specjalni prezentują w większości przypadków przeciętny poziom poczucia kontroli wewnętrznej (zarówno zgeneralizowanej, jak i tej ujawnianej w sytuacji pracy) z tendencją do poziomu wysokiego.

Podjęte badania miały doprowadzić do określenia charakteru i siły związku pomiędzy poczuciem kontroli i działaniami innowacyjnymi pedagogów specjalnych. W tym celu dokonano koniecznych obliczeń statystycznych. Wartości testu chi-kwadrat, zarówno w skali Filozofii Życiowej (chi-kwadrat = 1,12; $p = 0,57$), jak i Sytuacji Pracy (chi-kwadrat = 1,06; $p = 0,59$) nie potwierdziły występowania istotnej statystycznie zależności pomiędzy poziomem poczucia kontroli i występowaniem zjawiska innowacyjności pedagogów. Bardziej szczegółowe obliczenia ujawniły bliską istotności statystycznej tendencję, wskazującą na zależność pomiędzy poczuciem kontroli pedagogów w skali Filozofii Życiowej i liczbą zgłaszanych innowacji (tabela 5).

Tabela 5

Zróznicowanie innowacyjności pedagogów specjalnych, wyrażanej liczbą zgłaszanych innowacji, w zależności od poziomu poczucia kontroli wewnętrznej (test ANOVA rang Kruskala-Wallisa)

Skala	Poziom poczucia kontroli wewnętrznej	Liczba innowacji		H	p
		M	SD		
Filozofii Życiowej (FŻ)	Niski	0,90	1,29	5,83	0,054
	Przeciętny	1,19	1,47		
	Wysoki	2,52	2,27		
Sytuacji Pracy (SP)	Niski	0,75	1,39	1,88	0,39
	Przeciętny	1,67	1,88		
	Wysoki	1,57	1,80		

M — średnia arytmetyczna; SD — odchylenie standardowe; H — wartość testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa; p — poziom istotności statystycznej

Źródło: badania własne.

Poziom poczucia kontroli wewnętrznej w skali Filozofii Życiowej okazał się być czynnikiem różnicującym innowacyjność pedagogów specjalnych. Wprawdzie nie jest to różnica istotna z punktu widzenia statystyki ($p > 0,05$), ale tendencja występująca między wyróżnionymi podgrupami jest bardzo wyraźna. Im wyższy poziom wewnętrznego poczucia kontroli, tym badani wykazują wyższą innowacyjność, wyrażaną liczbą nowych rozwiązań wdrażanych w różnych obszarach pracy zawodowej⁴. Częściowe po-

⁴ Przedstawione wyniki korespondują z rezultatami, jakie uzyskałam w badaniach dotyczących zależności pomiędzy poczuciem umiejscowienia kontroli pedagogów specjalnych a ich twórczymi orientacjami żywymi (K. Parys, 2016). Obydwe pary zmiennych: 1) poczucie umiejscowienia kontroli i innowacyjność, 2)

dobieństwo daje się zauważyć w przypadku skali Sytuacji Pracy. Najniższą skłonność do generowania innowacyjnych rozwiązań wykazują pedagodzy z niskim poziomem poczucia kontroli wewnętrznej. Wraz ze wzrostem wewnętrznego poczucia kontroli do poziomu przeciętnego, innowacyjność pedagogów zwiększa się, natomiast w przypadku wysokiego poziomu poczucia kontroli daje się zauważyć nieznaczny spadek liczby działań innowacyjnych. Jeszcze jednym dowodem potwierdzającym zależność pomiędzy poczuciem kontroli w skali Filozofii Życiowej i innowacyjnością pedagogów, wyrażaną liczbą nowych pomysłów usprawniających działania zawodowe, jest uzyskany współczynnik korelacji (ρ Spearmana = 0,29). Otrzymany wynik wskazuje, iż pomiędzy poczuciem kontroli działania w skali Filozofii Życiowej i liczbą innowacji wdrażanych przez pedagogów istnieje niska korelacja dodatnia, istotna z punktu widzenia statystyki ($p < 0,05$). Kolejnym czynnikiem, który okazał się w istotny sposób warunkować liczbę zmian innowacyjnych wdrażanych do praktyki pedagogicznej, jest staż pracy nauczycieli. Na podstawie uzyskanych rezultatów badawczych można stwierdzić, że wraz ze wzrostem lat pracy pedagodzy wykazują większą innowacyjność w działalności zawodowej. Wartość testu ρ -Spearmana wskazuje na niską, istotną statystycznie korelację. Występująca zależność jest wyraźna, lecz mała ($\rho = 0,30$; $p < 0,05$). Uzyskany wynik daje się łatwo wytłumaczyć. W miarę doświadczeń nabywanych w kolejnych latach pracy, zapewne pedagodzy są coraz bardziej sprawni w swych działaniach zawodowych, mają więcej zaufania do swych umiejętności, są bardziej odważni w eksperymentowaniu pedagogicznym, dostrzegają większą potrzebę modyfikacji i indywidualizacji realizowanych czynności zawodowych, co przekłada się na wzrost wdrażanych innowacji. Być może jeszcze jednym czynnikiem zachęcającym do poszukiwania nowatorskich rozwiązań jest przeciwdziałanie nudzie i rutynie zawodowej.

Kolejne działanie podjęte w ramach analizy uzyskanego materiału badawczego polegało na określaniu zależności pomiędzy poczuciem kontroli i innowacyjnością badanych w zakresie przedstawionych wcześniej kategorii zmian wprowadzanych przez pedagogów specjalnych. Spośród ośmiu szczegółowych kategorii, tylko w jednej, dotyczącej zmian dydaktycznych skierowanych na ucznia, ujawniono różnicowanie bliskie istotności statystycznej (tabela 6).

Uzyskane wyniki wskazują, że osoby z wysokim poczuciem kontroli wewnętrznej prezentują wyższą innowacyjność w zakresie działań dydaktycznych od osób ujawniających niski lub przeciętny poziom poczucia kontroli. W przypadku skali Filozofii Życiowej wskaźnik tego różnicowania jest bliski istotności statystycznej ($p = 0,06$), natomiast w skali Sytuacji Pracy nie wykazuje istotności z punktu widzenia statystyki. Analizując związek przyczynowo-skutkowy pomiędzy diagnozowanymi czynnikami, należy odwołać się do koncepcji J.B. Rottera wskazującej na rolę wzmocnień w postępowaniu człowieka, a w rezultacie założyć wzajemność oddziaływań poczucia kontroli i innowacyjności. Prawdopodobne jest, iż wyższy poziom wiary w poczucie własnego sprawstwa może zachęcać do wzrostu innowacyjności, jak również to, iż większa innowacyjność

Tabela 6

Zróźnicowanie innowacyjności pedagogów specjalnych, wyrażanej liczbą innowacji w zakresie działań dydaktycznych skierowanych bezpośrednio na ucznia, w zależności od poziomu poczucia kontroli wewnętrznej (test ANOVA rang Kruskala-Wallisa)

Skala	Poziom poczucia kontroli wewnętrznej	Liczba innowacji		H	p
		M	SD		
Filozofii Życiowej (FŻ)	Niski	0,60	0,84	5,48	0,06
	Przeciętny	0,35	0,66		
	Wysoki	1,14	1,49		
Sytuacji Pracy (SP)	Niski	0,38	0,74	0,45	0,80
	Przeciętny	0,55	0,80		
	Wysoki	0,83	1,44		

M — średnia arytmetyczna; SD — odchylenie standardowe; H — wartość testu ANOVA rang Kruskala-Wallisa; p — poziom istotności statystycznej

Źródło: badania własne.

może wzmacniać poczucie kontroli wewnętrznej, szczególnie wówczas, gdy wdrażane rozwiązania nowatorskie przynoszą oczekiwane rezultaty.

W celu dokładniejszej analizy zgromadzonych danych rozpatrzono także zróźnicowanie innowacyjności w poszczególnych kategoriach, z uwagi na wybór pojedynczych stwierdzeń Skali I-E. W przypadku sześciu z rozpatrywanych stwierdzeń ujawniono zależność istotną z punktu widzenia statystyki ($p < 0,05$), natomiast w pięciu rozpatrywanych przypadkach uzyskany wynik jest bliski istotności statystycznej ($p = 0,05$). Dokładne dane z tego zakresu zamieszczono w tabeli 7.

Tabela 7

Zróźnicowanie innowacyjności pedagogów specjalnych z uwagi na wybór pojedynczych stwierdzeń Skali I-E Gliszczyńskiej (test U Manna-Whitneya)

Kategorie działań innowacyjnych	Stwierdzenia ze Skali I-E Gliszczyńskiej, wskazujące na wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli	Wybór	M	Z	p
Innowacyjność w zakresie działań dydaktycznych	Najczęściej sam jestem odpowiedzialny za to, co mi się przytrafia.	Tak	0,88	2,61	0,01
		Nie	0,28		
Innowacyjność w zakresie działań wychowawczych	Głos każdego pracownika liczy się jakoś w decyzjach dotyczących funkcjonowania zakładu pracy.	Tak	0,17	-1,98	0,05
		Nie	0,49		
	Kiedy coś planuję jestem prawie pewny, że będę mógł to zrealizować.	Tak	0,49	2,40	0,02
		Nie	0,00		
	Jeśli pracownik posiada autorytet zawodowy, to przełożeni częściej liczą się z jego opiniami.	Tak	0,50	2,19	0,03
		Nie	0,08		

Innowacyjność w zakresie samokształcenia nauczycieli	Najczęściej sam jestem odpowiedzialny za to, co mi się przytrafia.	Tak	0,00	-1,97	0,05
		Nie	0,09		
Innowacyjność w zakresie planowania, organizacji i dokumentacji pracy	Koleżeństwo i uczynność gwarantuje dobre stosunki z kolegami.	Tak	0,13	-2,28	0,02
		Nie	0,52		
	Wśród ludzi pełniących podobne funkcje jedni są dużo bardziej samodzielni od innych i to zależy od ich charakteru.	Tak	0,20	-1,96	0,05
		Nie	0,71		
Innowacyjność w zakresie higieny pracy	Prędzej czy później pracownik zdobywa taką opinię, na jaką sobie zasłużył.	Tak	0,00	-1,97	0,05
		Nie	0,13		
Innowacyjność w zakresie współpracy z rodziną	Głos każdego pracownika liczy się jakoś w decyzjach dotyczących funkcjonowania zakładu pracy.	Tak	0,20	2,43	0,02
		Nie	0,00		
Innowacyjność dotycząca współpracy w gronie pedagogicznym	Prędzej czy później pracownik zdobywa taką opinię, na jaką sobie zasłużył.	Tak	0,00	-1,97	0,05
		Nie	0,09		
Innowacyjność dotycząca fizycznej przestrzeni szkoły	Ludzie, których nazywamy szczęściami, potrafia po prostu oceniać realistycznie wymagania sytuacji i swoje możliwości.	Tak	0,20	2,38	0,02
		Nie	0,00		

M — średnia arytmetyczna liczby innowacji; Z — wynik testu U Manna-Whitneya; p — poziom istotności statystycznej

Źródło: badania własne.

Zgromadzony materiał badawczy pozwala stwierdzić, że w przypadku każdej z ośmiu wyodrębnionych kategorii działań innowacyjnych ujawniono przynajmniej jedno przekonanie opisane stwierdzeniem ze Skali Poczucia Kontroli Xymeny Gliszczyńskiej, które w wyraźny sposób różnicuje poziom innowacyjności badanych. W kilku przypadkach nasilenie innowacyjności pedagogów wyraźnie współgra z wewnętrznym poczuciem kontroli. I tak wzrost innowacyjności w zakresie działań skierowanych bezpośrednio na ucznia (dydaktycznych lub wychowawczych) jest szczególnie zauważalny u tych pedagogów specjalnych, którzy czują się odpowiedzialni za własne działania, wierzą w możliwość realizacji zakładanych planów, a także wyrażają przekonanie, że autorytet zawodowy sprzyja poszanowaniu wyrażanemu przez przełożonych. Z powyższych informacji wynika zatem, że czynniki, które mogą zachęcać do wdrażania nowatorskich rozwiązań w miejscu pracy, to: rozumienie roli zawodowej, świadomość przyjmowanych zadań i obowiązków, wyznaczanie realistycznych celów oraz docenianie fachowości pracowników przez przełożonych.

W obszarze współpracy nauczycieli z rodzicami uczniów, innowacyjność podejmują pedagodzy, którzy wyrażają przekonania, że głos każdego pracownika liczy się w decyzjach dotyczących szkoły. Akceptacja przywołanego stanowiska jest świadectwem

otwartości na różne opinie i poglądy, gotowości do podejmowania rozmów, wysłuchiwanie innych, przyznawania prawa do współdecydowania każdemu członkowi określonej społeczności. Być może badani są traktowani właśnie w taki sposób, takie mają doświadczenia w zawodowych relacjach międzyludzkich. Nie budzi zatem zaskoczenia fakt, że nauczyciele aprobujący przywołany punkt widzenia traktują rodziców swych uczniów jako partnerów współodpowiedzialnych za rozwój dziecka, a w związku z tym poszukują nowych rozwiązań, sprzyjających jak najlepszej współpracy z opiekunami dzieci.

Innowacyjność służąca poprawie jakości fizycznej przestrzeni szkoły rośnie, gdy wzrasta przekonanie pedagogów, że o sukcesie nie decyduje łut szczęścia, lecz adekwatna ocena wymagań otoczenia i własnych możliwości. Można zatem podejrzewać, że dostrzeganie braków i potrzeb w infrastrukturze szkoły oraz świadomość własnych możliwości to czynniki, które sprzyjają uruchomieniu pomysłowości i podejmowaniu działań, w wyniku których środowisko szkoły staje się bardziej funkcjonalne i przyjazne.

Wszystkie dotychczas przeanalizowane rezultaty badawcze są związane z sytuacją, w której wzrost innowacyjności idzie w parze ze wzrostem wewnętrznego poczucia kontroli. Jednak niektóre spośród wyników zamieszczonych w tabeli 7. wskazują, że większa skłonność do wprowadzania zmian w różnych obszarach pracy zawodowej koresponduje z zewnętrznym poczuciem kontroli. Prawdopodobnie tego rodzaju ujawnia się we wszystkich zrealizowanych innowacjach skierowanych na osobę nauczyciela. Innowacyjność badanych w zakresie planowania, organizowania i dokumentowania pracy nasilająca się z przekonaniem, że koleżeństwo i uczynność jest przez innych wykorzystywana, należy być może postrzegać jako reakcję obronną wobec niekorzystnych doświadczeń w relacjach pracowniczych i przejaw rywalizacji w gronie nie darzącym siebie zaufaniem. Drugie przekonanie, które wyraźnie hamuje wprowadzanie innowacji w zakresie planowania i organizacji pracy, zamyka się w słowach, iż „Wśród ludzi pełniących podobne funkcje jedni są dużo bardziej samodzielni od innych i to zależy od ich charakteru”. Badani zgadzający się z tym stanowiskiem wykazywali mniejszą innowacyjność w zakresie planowania, organizowania i dokumentowania swej pracy. Być może pedagogzy aprobujący to stwierdzenie są osobami, które postrzegają siebie jako mniej samodzielnych od innych, a zatem mniej skłonnych do podejmowania niestandardowych rozwiązań. Z całą pewnością poczucie braku samodzielności nie jest bowiem czynnikiem zachęcającym do generowania i wdrażania innowacyjnych rozwiązań. Kolejny obszar dotyczący innowacyjności skierowanej na osobę nauczyciela dotyczył samokształcenia. Gotowość do wprowadzania nowatorskich zmian w tym zakresie jest wyższa u tych nauczycieli, którzy są przekonani o braku wpływu na zachodzące zdarzenia. Wydaje się zatem, iż wyraźnym motywem zachęcającym nauczycieli do podjęcia działań poszerzających i wzmacniających umiejętności własne jest poczucie bezradności, nieskuteczności, doświadczenie własnych braków i ograniczeń. Do działań innowacyjnych w zakresie higieny pracy byli szczególnie skłonni nauczyciele przekonani, iż ocena pracownika jako człowieka jest często niesprawiedliwa. Najprawdopodobniej poczucie krzywdy, braku obiektywizmu środowiska, świadomość konieczności zadbania o siebie to motywy, które skłaniały nauczycieli do uruchomienia rozwiązań mających wzmacniać własną kondycję psychiczną i służyć poprawie samopoczucia. Przekonanie o braku sprawiedliwości ocen pracowni-

ka okazało się być także czynnikiem, który wzmaga działania innowacyjne w zakresie współpracy w gronie pedagogicznym. Trudno powiedzieć, czy nauczycielem doświadczającym niesprawiedliwych ocen był sam pedagog-innowator, czy też dostrzegał on jedynie sytuacje tego rodzaju w gronie nauczycielskim. Niemniej można podejrzewać, że podejmowane działania innowacyjne nakierowane na poprawę współpracy w gronie pedagogicznym były wyrazem niezgody na niesprawiedliwe oceny, miały służyć lepszemu poznaniu, a w rezultacie przyczynić się do obiektywizacji wyrażanych sądów i opinii. Ostatnie stwierdzenie, w przypadku którego ustalono wzrost innowacyjności pedagogów dotyczy działań wychowawczych nakierowanych bezpośrednio na osobę ucznia. Okazało się, iż pedagodzy twierdzący, iż przeciętny pracownik nie ma możliwości pozytywnie wpływać na przebieg spraw w miejscu pracy byli bardziej skłonni podejmować działania innowacyjne nakierowane bezpośrednio na osobę ucznia. Być może świadomość niemożności wpływania na sprawy dotyczące całej instytucji skłaniała pedagoga do koncentracji na tych działaniach, które zależały od niego, za które był bezpośrednio odpowiedzialny.

PODSUMOWANIE

Zrealizowane badania dostarczyły niejednoznacznych wyników informujących o powiązaniach pomiędzy wewnętrznym poczuciem kontroli i skłonnością do działań innowacyjnych. Z jednej strony uzyskano rezultaty, które wskazują na pozytywną zależność pomiędzy wspomnianymi zmiennymi, z drugiej natomiast pojawiły się dane informujące o tym, iż wzrost innowacyjności daje się obserwować w sytuacji spadku wewnętrznego poczucia kontroli, a zatem wzrostu poczucia kontroli zewnętrznej. Wyniki te wskazują, że trudno wskazać uniwersalne czynniki sprzyjające innowacyjności, pobudzające do nowatorstwa. W pewnych przypadkach pomysłowość pedagogów może być warunkowana poczuciem swobody, wiary we własne możliwości sprawcze, wewnętrzną potrzebą poszukiwania nowych rozwiązań, w innych natomiast czynnikami mobilizującymi do podejmowania działań innowacyjnych mogą być trudności, które należy pokonać lub przymus zewnętrzny, niepozwalający na bierność. Należy bowiem pamiętać, że ludzie w różny sposób reagują na te same warunki, na okoliczności, w których przychodzi im działać. To co dla jednych może być czynnikiem pobudzającym do poszukiwania nowych rozwiązań, dla innych może być inhibitorem innowacyjności.

BIBLIOGRAFIA

- Ćwirynkała Katarzyna (2011), *Wprowadzenie*, [w:] *Wychowanie w edukacji specjalnej osób z lekką niepełnosprawnością intelektualną*, pod red. Katarzyny Ćwirynkały, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, Toruń, s. 7–12.
- Dykcik Władysław (2005), *Pedagogika specjalna wobec aktualnych sytuacji i problemów osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań.
- Ekiert-Grabowska Dorota (1989), *Nowatorstwo pedagogiczne nauczycieli*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.

- Firkowska-Mankiewicz Anna, Szumski Grzegorz (2009), *Pedagogika specjalna i system kształcenia osób z niepełnosprawnościami w Polsce*, [w:] Deborah Deutsch Smith, *Pedagogika specjalna 2. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, s. 319–346.
- Gliszczyńska Xymena (1983), *Poczucie sprawstwa*, [w:] *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, pod red. Xymeny Gliszczyńskiej, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź.
- Gliszczyńska Xymena (1990), *Skala I-E w Pracy. Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa.
- Gliszczyńska Xymena (1991), *Poczucie własnej skuteczności w procesie pracy*, [w:] *Psychologiczny model efektywności pracy*, pod red. Xymeny Gliszczyńskiej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Krause Amadeusz (2005), *Człowiek niepełnosprawny wobec przeobrażeń społecznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Krause Amadeusz (2010), *Współczesne paradygmaty pedagogiki specjalnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Lipkowski Otton (1981), *Pedagogika specjalna. Zarys*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Palka Stanisław (1988), *Innowacje dydaktyczne jako czynnik rozwoju aktywności twórczej uczniów*, [w:] *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, pod red. Stanisława Popka, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa, s. 173–183.
- Parys Katarzyna (2016), *Poczucie umiejscowienia kontroli a twórcze orientacje życiowe pedagogów specjalnych*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, nr 23, s. 48–66.
- Parys Katarzyna (2017), *Innovation in the work and sense of locus of control of special educators*, [w:] *Special education — new discoveries*, pod red. Marcina Wlazło, Karoliny Kaliszewskiej, Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin, s. 49–65.
- Plichta Piotr (2015), *Wypalenie zawodowe i poczucie sensu życia pedagogów specjalnych*, Oficyna Wydawnicza ATUT — Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław.
- Przyborowska Beata (2013), *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Schulz Roman (1980), *Procesy zmian i odnowy w oświacie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Schulz Roman (1994), *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa.
- Sęk Helena (2000), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania*, [w:] *Psychologiczno-edukacyjne aspekty przesilenia systemowego*, pod red. Jerzego Brzezińskiego i Zbigniewa Kwiecińskiego, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń.
- Suchodolski Bogdan (1974), *Oświata i człowiek przyszłości*, Książka i Wiedza, Warszawa.
- Szymański Mirosław J. (1988), *Społeczne uwarunkowania przemian edukacyjnych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa.
- Śliwowski Bogdan (2015), *Nauczyciele w gorsecie MENskich regulacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, pod red. Henryki Kwiatkowskiej, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków, s. 57–83.
- West Michael A. (2000), *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.

Katarzyna Parys

INNOVATIVENESS IN THE WORKPLACE AND LOCUS OF CONTROL OF SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Summary

The research described in this article provides inconsistent results informing about the relationships between the internal sense of control and propensity to undertake innovative activities. On one hand, there have been obtained results that indicate a positive correlation between these variables, on the other hand, there have appeared data showing that the increase in innovativeness can be observed in the case of a decrease of the internal sense of control (identical with increasing of the sense of external control). These results indicate that it is difficult to determine universal innovation drivers. In some cases, the ingenuity of teachers may be conditioned by the sense of freedom, belief in their agency, inner need to search for new solutions, while in other cases, the motivators to take innovative actions may involve difficulties to be overcome or an external coercion, not allowing for passivity. It should be borne in mind that people respond differently to the same conditions and circumstances in which they have to work. The same factor for some people can be a driving force in the search for new solutions, while for the others it can be an inhibitor of innovativeness.