

## Grażyna Kosiba

*Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Instytut Nauk Społecznych*

ORCID: 0000-0002-0585-5388

## Maria Gacek

*Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Instytut Nauk Biomedycznych*

ORCID: 0000-0001-8798-3545

## Agnieszka Bogacz-Walancik

*Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie, Centrum Sportu i Rekreacji*

ORCID: 0000-0002-5328-6140

## Agnieszka Wojtowicz

*Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie, Instytut Nauk Społecznych*

ORCID: 0000-0002-4589-1375

# Gotowość do zmiany a satysfakcja z życia studentów kierunków nauczycielskich

**ABSTRAKT:** Ze współczesnych koncepcji rozwoju zawodowego wynika, że kwalifikacje nauczyciela mają charakter procesualny, dlatego dla prawidłowego funkcjonowania w zawodzie kluczowa jest ustawiczna gotowość do modyfikowania i doskonalenia zawodowych kompetencji.

Celem prezentowanych badań była analiza zależności między nasileniem cech konstytuujących gotowość do zmiany a satysfakcją z życia studentek i studentów kierunków nauczycielskich. Weryfikacji poddano hipotezę, że młodzież akademicka o wyższym nasileniu cech określających gotowość do zmiany deklaruje większą satysfakcję z życia. Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że studenci kierunków nauczycielskich uzyskali w większości niższe od optymalnych wyniki w zakresie nasilenia wszystkich cech składających się na gotowość do zmiany, co pozwala przypuszczać, że studenci – przyszli nauczyciele wykazują niski poziom gotowości do zmiany. Stwierdzone statystycznie istotne dodatnie korelacje między nasileniem cech określających gotowość do zmiany a poziomem satysfakcji z życia oznaczają, że wraz ze wzrostem nasilenia pomysłowości, pasji, pewności siebie, optymizmu i śmiałości wzrastał także poziom satysfakcji z życia badanych studentów.

**SŁOWA KLUCZOWE:** nauczyciele, studenci kierunków nauczycielskich, gotowość do zmiany, satysfakcja z życia.

---

Kontakt: Grażyna Kosiba  
grazyna.kosiba@awf.krakow.pl  
Maria Gacek  
maria.gacek@awf.krakow.pl  
Agnieszka Bogacz-Walancik  
agnieszkabogacz7@wp.pl  
Agnieszka Wojtowicz  
agnieszka.wojtowicz@awf.krakow.pl

---

Jak cytować: Bogacz-Walancik, A., Gacek, M., Kosiba, G., Wojtowicz, A. (2019). Gotowość do zmiany a satysfakcja z życia studentów kierunków nauczycielskich. Forum Oświatowe, 31(1), 61–75. <https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.4>

---

How to cite: Bogacz-Walancik, A., Gacek, M., Kosiba, G., Wojtowicz, A. (2019). Gotowość do zmiany a satysfakcja z życia studentów kierunków nauczycielskich. Forum Oświatowe, 31(1), 61–75. <https://doi.org/10.34862/fo.2019.1.4>

---

## WPROWADZENIE

W literaturze dotyczącej zawodu nauczycielskiego uprawomocnił się pogląd, że rozwój zawodowy nauczyciela trwa nieustannie, jest wieloaspektowy i polega na powiązanej ze sobą ewolucji jego kompetencji (Burden, 1990; Fessler, Christensen, 1992; Kwaśnica, 1995; Kwiatkowska, 1997, 2005; Day, 2004). Podkreśla się również, że nauczycielem zostaje się nie w wyniku ukończenia studiów, lecz „w procesie dochodzenia do indywidualnych znaczeń, do wiedzy podmiotowej, która spośród różnych rodzajów wiedzy, w najwyższym stopniu wyznacza sposób zawodowego funkcjonowania nauczyciela” (Kwiatkowska, 1997, s. 222). Jak wynika ze współczesnych koncepcji rozwoju zawodowego (Kwaśnica, 1995; Czerepaniak-Walczak, 1997; Gaś, 2001; Day, 2004; Kwiatkowska, 2005) kwalifikacje nauczyciela mają charakter procesualny, dlatego dla prawidłowego funkcjonowania w zawodzie kluczowa jest ustawiczna gotowość do modyfikowania i doskonalenia zawodowych kompetencji (Kwaśnica, 1995; Kwiatkowska, 2005; Kocór, 2006; Dróżka, 2010).

Tymczasem wyniki badań wskazują na dominację postaw typu *status quo* w funkcjonowaniu i rozwoju zawodowym nauczycieli (Rovegno, 1994; Komar, 2000; Michalak, 2003; Kwiatkowska, 2005; Kocór, 2006; Kosiba, 2009; Kosiba, Madejski, 2014). Na adaptacyjny (przedmiotowy) standard pełnienia roli przez nauczycieli zwraca uwagę w swoich badaniach nad ich tożsamością H. Kwiatkowska (2005). Spośród 428 badanych, którzy ustosunkowali się do czterech zbeletryzowanych charakterystyk zawodowych nauczycieli, reprezentujących cztery rodzaje tożsamości (moratoryjną, nadaną, rozproszoną i osiągniętą), 62% respondentów w odniesieniu do „Ja-nauczyciel” i 79% w stosunku do „Nauczycieli jako grupy zawodowej” identyfikowało się z tożsamością moratoryjną, nadaną lub rozproszoną. Odpowiadający tym trzem rodzajom tożsamości adaptacyjny standard pełnienia roli nauczyciela obejmuje dwa wymiary: może przejawiać się wysoką potrzebą gratyfikacji zewnętrz-

nej i wzrostem poczucia własnej wartości na skutek okazjonalnego sukcesu oraz wysoką potrzebą zewnętrznej aprobaty i bezpieczeństwa w działaniu bądź wzrostem samoświadomości zawodowej, z jednoczesnym respektowaniem nienaruszalnego kanonu konwencji (*ibidem*). W omawianych badaniach nad tożsamością nauczycieli wykazano ponadto daleko idącą asymetrię identyfikacyjną (62% vs. 79%), przejawiającą się w tym, że nauczyciel inaczej odbiera siebie („Ja-nauczyciel”), a inaczej swoją grupę zawodową („Nauczyciele jako grupa zawodowa”). Autorka badań podkreśla jednocześnie, że tym, co ich łączy, jest przede wszystkim potrzeba bycia pewnym w swoim działaniu (*ibidem*). M. Kocór (2006) w swoich badaniach nad postawami nauczycieli wobec rzeczywistości społecznej i edukacyjnej oraz ich gotowości do zmian stwierdza, że postawy instrumentalno-adaptacyjne prezentuje dwukrotnie więcej nauczycieli (62%) aniżeli postawy krytyczno-emancypacyjne (31%). Autorka zauważa również, że zachowawczy styl myślenia o szkole „stawia nauczyciela w roli inhibitora zmian oraz powoduje, że (...) edukacja zamiast angażować się na rzecz jakościowej zmiany ku demokracji (...) innowacyjności, autonomii i podmiotowości ludzi” (*ibidem*, s. 111), staje się skuteczną dla tych zmian barierą. Znamienny jest również fakt, że najbardziej adaptacyjni i zachowawczy w badaniach M. Kocór okazali się najmłodszy stażem nauczyciele, co dowodzi, iż „dzisiejsze uczelnie nie kształtują wśród przyszłych nauczycieli postaw krytycznych, otwartych, kreatywnych i emancypacyjnych” (*ibidem*, s. 122). Idąc dalej można powiedzieć, że adaptacyjne postawy studentów – przyszłych nauczycieli są też wynikiem (przynajmniej po części) wciąż dominującej w kształceniu ogólnym edukacji adaptacyjno-reprodukcyjnej, ukierunkowanej na przeszłość i teraźniejszość, na odtwarzanie i rekonstrukcję, niedopuszczającej różnorodności interpretacyjnej, teleologicznej i metodycznej (Komar, 2000; Rubacha, 2000; Michalak, 2003). Z przedstawionymi tendencjami korespondują wyniki badań J.M. Michalak (2003), które pokazują, że spośród 403 losowo wybranych łódzkich nauczycieli 58,1% prezentowało postawy zorientowane na adaptacyjną i rekonstrukcyjną funkcję edukacji, w tym częściej kobiety (60,7%) niż mężczyźni (49,5%). W badaniach zrealizowanych w Małopolsce wśród 225 losowo dobranych nauczycieli pracujących w szkołach różnych typów, na wsi i w różnej wielkości miastach, 64,1% badanych w większym (26,4%) lub mniejszym stopniu (37,7%) skłaniało się ku zachowawczemu, adaptacyjnemu funkcjonowaniu w zawodzie (Kosiba, 2009; Kosiba, Madejski, 2014). Z kolei M. Chomczyńska-Rubacha i K. Rubacha (2007) w swoim doniesieniu z badań nad płcią kulturową nauczycieli a ich funkcjonowaniem w roli zawodowej zwracają uwagę na zaobserwowane z perspektywy czasowej zmiany w postawach nauczycielskich. Porównując wyniki swoich badań z wnioskami z badań Z. Kwiecińskiego (2000) przeprowadzonych w pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych, zauważyli tendencję do przesuwania się preferencji nauczycielskich z autonomicznych na heteronomiczne i wycofywanie się na bezpieczne pozycje edukacji adaptacyjnej i rekonstrukcyjnej. Wyniki tych badań dowiodły również, że kluczem dla stymulowania poprzez edukację najwyższych standardów rozwojowych uczennic i uczniów jest umiejętność integracji funkcji adaptacyjnych z wyzwania-

mi emancypacyjnymi, a niekoniecznie silne skłanianie się ku jednym lub drugim (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007).

W kontekście rozwoju zawodowego nauczycieli podkreśla się również, że jest on istotnie związany z rozwojem osobistym, a relacja między nimi ma charakter cyrkularny i polega na wzajemnej stymulacji (Craft, 1996). Poziom osobistej dojrzałości nauczyciela decyduje o bardzo wielu aspektach jego pracy w szkole (wiarygodność w oczach uczniów, umiejętność oddzielenia problemów w zawodowych od osobistych), a postępy w rozwoju zawodowym wpływają na rozwój osobisty nauczyciela (pomagają weryfikować potencjał osobisty oraz wpływać na zmianę postaw wobec siebie i otoczenia w kierunku osiągnięcia większej dojrzałości) (Grondas, Żmijski, 2005).

Zakładając związek pomiędzy rozwojem zawodowym i osobistym nauczyciela, można przypuszczać, że pokonywanie kolejnych szczebli zawodowej profesjonalizacji może mieć wpływ na szeroko pojętą jakość jego życia.

Pojęcie „jakości życia” jest wielowymiarowe, stąd jego interpretacja jest różnorodna w zależności od kontekstu oraz dyscypliny naukowej, przez którą jest stosowane. Wysoka jakość życia bywa rozumiana jako dobrostan fizyczny i psychiczny, satysfakcja lub zadowolenie z życia, pozytywna postawa lub subiektywne poczucie szczęścia. Często utożsamiana jest z brakiem problemów i dolegliwości lub bogactwem celów życiowych. A. Campbell (1976), uznawany za prekursora badań nad jakością życia, definiuje ją jako doświadczenie życia przejawiające się w poziomie satysfakcji życiowej oraz poczuciu szczęścia. Podobne stanowisko zajmuje B. Tobiasz-Adamczyk (2000, s. 238), wg której jakość życia to „satysfakcja z sytuacji życiowej, subiektywna ocena własnej sytuacji życiowej w porównaniu z sytuacją innych osób w tym samym wieku lub osiągnięcie wysoko cenionych wartości”. Satysfakcja z życia definiowana jako ogólna, indywidualna, kognitywna ocena jakości życia, osadzona w perspektywie subiektywistycznej, odnosi się zatem bezpośrednio do indywidualnego wartościowania posiadanych zasobów i ograniczeń, znajdując wyraz w pozytywnym ustosunkowaniu się do własnej sytuacji życiowej (Juczyński, 2009). Poczucie satysfakcji z życia, traktowane jako miara jakości życia, jest też jednym z zasobów zdrowotnych człowieka w wymiarze zdrowia psychospołecznego (Byra, 2011; Trzebiatowski, 2011).

Zakładając, że przygotowanie do pracy w zawodzie nauczycielskim powinno obejmować dwa tory kształcenia: przygotowanie do podjęcia zadań zawodowych i rozpoczęcia „praktykowania w klasie szkolnej” oraz przygotowanie do rozwoju zawodowego, stanowiącego zasadniczą miarę wartości wstępnego kształcenia nauczycieli (Kwiatkowska, 2005), podjęto badania nad gotowością do zmiany studentów kierunków nauczycielskich w kontekście ich zadowolenia z życia.

Celem badań była analiza zależności między nasileniem cech konstytuujących gotowość do zmiany a satysfakcją z życia studentek i studentów kierunków nauczycielskich. Dokonano także charakterystyki uwzględnionych zmiennych: gotowości do zmiany oraz poczucia satysfakcji z życia. Weryfikacji poddano hipotezę, że młodzi akademiczka o wyższym nasileniu cech określających gotowość do zmiany deklaruje większą satysfakcję z życia.

## MATERIAŁ I METODA

Badania przeprowadzono w losowo wybranej grupie 486 osób, w tym 416 kobiet (85,60%) i 70 mężczyzn (14,40%) w wieku 22–28 lat (M: 23 lata). Badaniami objęto studentki i studentów III roku studiów licencjackich, kierunków nauczycielskich, trzech krakowskich uczelni: Uniwersytetu Pedagogicznego (66,26%), Uniwersytetu Jagiellońskiego (25,31%) i Krakowskiej Akademii (8,43%). Znaczne zróżnicowanie liczby kobiet i mężczyzn wynika z generalnej tendencji do mniejszej liczby mężczyzn na kierunkach nauczycielskich.

Gotowość studentów do zmiany oceniono za pomocą Kwestionariusza Gotowości do Zmiany (autorzy: Kriegel, Brandt, 1996, tłum. za zgodą autorów: Paszkowska-Rogacz, Tarkowska, 2004), poprzez zbadanie następujących cech osobowości: pomysłowości, napędu (pasji), pewności siebie, optymizmu, podejmowania ryzyka (śmiałości), zdolności adaptacyjnych oraz tolerancji na niepewność. Kwestionariusz zawiera 35 stwierdzeń dotyczących sposobu działania i wykonywanej pracy. Uzyskane wyniki odniesiono do wartości optymalnych każdej cechy gotowości do zmiany, które zostały określone przez autorów kwestionariusza. W interpretacji wyników każdą cechę analizowano oddzielnie (autorzy kwestionariusza nie sumowali wyników poszczególnych skal i nie opracowali ogólnego współczynnika gotowości do zmiany).

Do pomiaru ogólnego zadowolenia z życia wykorzystano standaryzowaną Skalę Satysfakcji z Życia (SWLS) E. Dienera i współautorów w adaptacji Z. Juczyńskiego (2009). Klasyfikacji badanych do grup o zróżnicowanym poziomie satysfakcji z życia dokonano w oparciu o właściwe normy stenowe (Juczyński, 2009). Na ich podstawie wyróżniono wysoki (10–7 sten), przeciętny (6–5 sten) i niski (4–1 sten) poziom satysfakcji z życia.

Analizę statystyczną przeprowadzono z zastosowaniem: statystyk opisowych, tabel procentowych, testu  $t$  do analiz różnic międzypłciowych w poziomie cech gotowości do zmiany, testu chi-kwadrat z porównaniami wielokrotnymi (testy  $z$  dla proporcji z poprawką Bonferroniego zaznaczono w tabelach procentowych literami: a, b) do analiz różnic międzypłciowych w zakresie poziomu satysfakcji z życia oraz analizy korelacji Pearsona do zbadania związków cech gotowości do zmiany oraz satysfakcji z życia. Przyjęto poziom istotności  $\alpha = 0,05$ .

## WYNIKI BADAŃ

### **Gotowość do zmiany studentów kierunków nauczycielskich**

Na podstawie przeprowadzonych analiz stwierdzono, że w badanej grupie młodzieży akademickiej najwyższe średnie wyniki uzyskano (w kolejności hierarchicznej) w zakresie: pomysłowości, pasji i optymizmu, a najniższe w zakresie: tolerancji na niepewność i śmiałości. Wykazano również zróżnicowanie nasilenia niektórych cech w zależności od płci. Studenci uzyskali istotnie wyższe średnie wyniki w zakresie nasilenia pomysłowości oraz tolerancji na niepewność niż studentki (tab. 1).

Tabela 1. Poziom cech składających się na gotowość do zmiany studentów kierunków nauczycielskich w zależności od płci

CECHY	Ogółem		Kobiety		Mężczyźni		t(484)	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Pomysłowość	20,35	4,13	20,15	4,05	21,53	4,43	-2,60	<b>0,010</b>
Pasja	19,32	4,48	19,43	4,40	18,64	4,88	1,36	0,174
Pewność siebie	17,84	4,33	17,70	4,33	18,67	4,24	-1,74	0,083
Optymizm	19,13	5,11	19,25	5,03	18,41	5,53	1,27	0,206
Śmiałość	15,73	4,50	15,58	4,51	16,63	4,34	-1,80	0,072
Zdolność adaptacyjna	17,12	3,91	17,10	3,85	17,23	4,24	-0,25	0,804
Tolerancja na niepewność	12,28	4,40	12,09	4,45	13,41	3,91	-2,34	<b>0,020</b>

M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe

Rozkład poziomu poszczególnych cech składających się na gotowość do zmiany w badanej grupie młodzieży akademickiej na tle wyników optymalnych, określonych przez autorów kwestionariusza (Kriegel, Brandt, 1996, za: Paszkowska-Rogacz, Tarkowska, 2004) przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2. Nasilenie cech składających się na gotowość do zmiany studentów kierunków nauczycielskich na tle wyników optymalnych

CECHY	WYNIK					
	Powyżej optymalnego		Optymalny		Poniżej optymalnego	
	N	%	N	%	N	%
Pomysłowość	32	6,58	154	31,69	300	61,73
Pasja	24	4,94	130	26,75	332	68,31
Pewność siebie	14	2,88	77	15,84	395	81,28
Optymizm	35	7,20	121	24,90	330	67,90
Śmiałość	1	0,21	46	9,47	439	90,33
Zdolność adaptacyjna	7	1,44	57	11,73	422	86,83
Tolerancja na niepewność	1	0,21	4	0,82	481	98,97

Na podstawie uzyskanych danych (tab. 2) wykazano, że w zakresie **pomysłowości** 31,69% studentów uzyskało wynik w granicach optymalnego, co oznacza, że blisko 1/3 badanych jest przekonana, że „każdy problem można rozwiązać, a trudności w nim tkwiące stanowią dla nich wyzwanie i wartość samą w sobie” (Kriegel, Brandt, 1996, za: Paszkowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, s. 213). Największy odsetek badanych (61,73%) uzyskał wyniki niskie (poniżej optymalnych) w zakresie nasilenia tej cechy, co według autorów kwestionariusza (*ibidem*) „może oznaczać zbytne przywiązanie do typowych sytuacji i utartych dróg”. Zarazem 6,58% studentów osiągnęło wyniki wyższe od optymalnych, co może wskazywać na problemy z odnalezieniem „prostych i oczywistych rozwiązań i tym samym przysparzanie sobie więcej pracy, niż jest to konieczne” (*ibidem*).

Kolejną cechą budująca gotowość do zmiany jest **pasja**, będąca „rodzajem energii, która wzmacnia wszystkie pozostałe cechy” (*ibidem*, s. 214). Osoby o wysokim jej nasileniu nie ulegają znużeniu i nie odczuwają lęku w obliczu nowych trudnych zadań. Na podstawie uzyskanych wyników ustalono, że większość badanych studentów (68,31%) prezentuje niskie, poniżej optymalnego, nasilenie tej cechy. Wyniki zawierające się w granicach normy uzyskało 26,75% studentów, a 4,94% badanej grupy uzyskało wyniki wyższe od normy, co może wskazywać na tendencje do „trwania w bezsensownym uporze” (*ibidem*).

**Pewność siebie** jest cechą charakterystyczną dla osób o wysokim poczuciu własnej wartości. Osoby o wysokim jej nasileniu są przekonane, „że panują nad swoim życiem (...), a pojedyncze niepowodzenia nie podważają ich wiary w siebie” (*ibidem*, s. 214–215). Jak pokazują dane w tabeli 2, 81,28% studentów uzyskało wyniki mieszczące się poniżej normy, wskazujące na brak wiary we własne możliwości, a 2,88% badanych – wyniki wyższe od optymalnych, mogące świadczyć o zarozumiałość i nadmiernym zadufaniu. Pozostałe 15,84% studentów prezentuje optymalne nasilenie pewności siebie.

Kolejną cechą składającą się na gotowość do zmiany jest  **optymizm**, który wskazuje na „pozytywny, a niekiedy wręcz entuzjastyczny stosunek do wszelkich nowości”, przez co „wysoko koreluje z gotowością do podejmowania zmian” (*ibidem*, s. 213). Optymiści wykazują pozytywny stosunek do otaczającego świata oraz umiejętność dostrzegania wokół siebie różnych możliwości. Niższe od optymalnego nasilenie tej cechy może oznaczać wysoką skłonność do koncentrowania się na problemach, a wyższe od optymalnego może wskazywać na „brak umiejętności krytycznego myślenia” (*ibidem*, s. 214). Jak pokazują dane w tabeli 2, prawie jedna czwarta badanych (24,90%) uzyskała w zakresie optymizmu wyniki na poziomie optymalnym, pozostali zaś poniżej (67,90%) lub powyżej (7,20%) wyniku optymalnego.

Następną cechą ilustrującą gotowość do zmiany jest **śmiałość**, rozumiana też jako umiejętność podejmowania ryzyka. Osoby śmiało charakteryzuje bycie w ciągłym ruchu oraz niechęć do działań rutynowych. „Zwykle są one twórcami zmian i podejmują działania innowacyjne” (*ibidem*). Osoby o zbyt niskim nasileniu śmiałości potrzebują poczucia bezpieczeństwa, a nawet stagnacji, natomiast osoby o zbyt wysokim jej poziomie mogą wykazywać skłonności do „brawury i lekkomyślności” (*ibidem*). Wyniki badań dowiodły, że zdecydowana większość studentów (90,33%) wykazuje niski poziom tej cechy. W zakresie optymalnym uplasowała co dziesiąta osoba w grupie (9,47%).

**Zdolność adaptacyjna** zawiera dwa komponenty: elastyczność i odporność. Elastyczność oznacza łatwość w przystosowaniu się do zmian, a odporność jest cechą, „dzięki której ludzie nie załamują się niepowodzeniami, a popełnione błędy mają dla nich walor kształtujący” (*ibidem*, s. 214). Niskie wyniki w tym zakresie uzyskują zazwyczaj osoby mające problem z przystosowaniem się do zmiennych warunków otoczenia, co wywołuje u nich frustrację bądź rozczarowanie. Osoby o wysokim nasileniu zdolności adaptacyjnych mogą natomiast „odznaczać się pewną powierzchownością i zbyt małym zaangażowaniem w to, co robią” (*ibidem*, s. 214). Jak wynika z tabeli 2,

najwyższy odsetek badanych (86,83%) uzyskał wyniki niższe, a 1,44% (siedem osób) wyższe w stosunku do normy. Pozostałe 11,44% studentów posiada optymalne nasilenie zdolności adaptacyjnej.

**Tolerancja na niepewność** charakteryzuje osoby, które obdarzone są dużą cierpliwością oraz akceptują to, „iż w dzisiejszym świecie nic nie jest pewne” (*ibidem*, s. 215). Zbyt niski poziom tolerancji na niepewność może oznaczać problemy z akceptacją nowych, nieznanych rzeczy lub zjawisk, a zbyt wysoki wskazywać na „trudności w doprowadzaniu zadań do końca i podejmowaniu ostatecznych decyzji” (Kriegel, Brandt, 1996, za: Paszkowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, s. 215). Nasilenie omawianej cechy w całej prawie grupie studentów (98,97%) kształtuje się poniżej normy. U pozostałych pięciu osób odnotowano wyniki optymalne (0,82%) bądź wyższe od normy (0,21%).

Na podstawie uzyskanych danych stwierdzono, że najwięcej studentów kierunków nauczycielskich uzyskało wyniki poniżej normy w zakresie każdej cechy składającej się na gotowość do zmiany. Zdecydowanie mniej studentów uzyskało wyniki zawierające się w granicach wyników optymalnych lub wyższych.

### Gotowość do zmiany a satysfakcja z życia badanych studentów

Poziom satysfakcji z życia potraktowano w niniejszym opracowaniu jako element subiektywnego, dobrego samopoczucia, będącego ważnym wskaźnikiem jakości życia i ogniwem zdrowia psychofizycznego (Tobiasz-Adamczyk, 2000; Juczyński, 2009).

Na podstawie norm stenowych skali SWLS stwierdzono, że badana młodzież akademicka w największym odsetku wykazywała przeciętny (41,56%), rzadziej wysoki (33,13%) i niski (25,31%) poziom satysfakcji z życia. Analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania poziomu satysfakcji z życia w zależności od płci ( $p = 0,160$ ) (tab. 3).

Tabela 3. Poziom satysfakcji z życia w grupie młodzieży akademickiej w zależności od płci

WYNIKI SWLS	Ogółem		Kobiety		Mężczyźni	
	N	%	N	%	N	%
Wysokie	161	33,13	142 <sub>a</sub>	34,10	19 <sub>a</sub>	27,10
Przeciętne	202	41,56	175 <sub>a</sub>	42,10	27 <sub>a</sub>	38,60
Niskie	123	25,31	99 <sub>a</sub>	23,80	24 <sub>a</sub>	34,30
Ogółem	486	100,00	416	100,00	70	100,00

$$\chi^2(2) = 3,66; p = 0,160$$

Analiza korelacji pomiędzy gotowością do zmiany a satysfakcją z życia wykazała statystycznie istotną dodatnią zależność pomiędzy nasileniem większości cech konstytuujących gotowość do zmiany (pomysłowością, pasją, pewnością siebie, optymizmem i śmiałością) a poziomem zadowolenia badanych studentów z życia. Stwier-



dzono, że poziom satysfakcji z życia wykazuje najsilniejszy związek z nasileniem optymizmu, a najsłabszy z nasileniem śmiałości, czyli skłonnością do podejmowania ryzyka (tab. 4).

*Tabela 4.* Korelacje między poziomem satysfakcji z życia a nasileniem poszczególnych cech składających się na gotowość do zmiany studentów kierunków nauczycielskich

Cechy	Poziom satysfakcji z życia
	<i>r</i> Pearson (N=486)
Pomysłowość	<b>0,21** (p&lt;0,001)</b>
Pasja	<b>0,19** (p&lt;0,001)</b>
Pewność siebie	<b>0,38** (p&lt;0,001)</b>
Optymizm	<b>0,45** (p&lt;0,001)</b>
Śmiałość	<b>0,17** (p&lt;0,001)</b>
Zdolność adaptacyjna	-0,03 (p=0,474)
Tolerancja na niepewność	-0,03 (p=0,454)

#### DYSKUSJA

„Życie we współczesności wymaga elastyczności i plastyczności adaptacji – podwyższonej zdolności do dokonywania przemian – zarówno biegu własnego życia, jak i samego siebie” (Kubacka-Jasiecka, 2002, s. 15). W przypadku takich profesji jak zawód nauczyciela, gotowość do zmiany jest kluczowa dla prawidłowego funkcjonowania i rozwoju w zawodzie. Pokazuje ona bowiem, w jakim stopniu nauczyciel zdecydowany jest do modyfikacji swoich postaw i zachowań oraz wzbogacania wiedzy i umiejętności, sprzyjających rozwojowi zawodowych kompetencji.

W celu oceny gotowości do zmiany studentów – przyszłych nauczycieli dokonano analizy nasilenia siedmiu cech (pomysłowości, pasji, pewności siebie, optymizmu, śmiałości, zdolności adaptacyjnej, tolerancji na niepewność) mogących determinować ogólny stosunek badanych studentów do zmian. Na podstawie uzyskanych danych stwierdzono, że studenci kierunków nauczycielskich w zakresie każdej badanej cechy uzyskali wyniki mieszczące się poniżej wyników optymalnych. Zdecydowana większość badanej młodzieży akademickiej uzyskała wyniki niskie w zakresie nasilenia tolerancji na niepewność (98,97%), śmiałości (90,33%), zdolności adaptacyjnej (86,83%) oraz pewności siebie (81,28%), co może oznaczać, że badani charakteryzują się nie tylko brakiem wiary we własne możliwości, ale dodatkowo ciężko znoszą niepowodzenia oraz mają trudności w dostosowaniu się do zmian. Ponadto tolerancja na niepewność i śmiałość mogą mieć związek z cechami określającymi szeroko rozumiany stosunek nauczyciela do wiedzy, w tym tolerowania niezgodności poznawczych czy ciekawości poznawczej. Pokazują one bowiem, w jakim stopniu nauczyciel jest zdolny do poznawczej eksploracji wiedzy, jej kwestionowania, zgłaszania wątpliwości czy otwartości na nowe informacje i problemy (Rubacha, 2000; Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007).

Najwięcej wyników optymalnych w kontekście gotowości do zmiany badani studenci uzyskali w zakresie: pomysłowości (31,69%) oraz pasji (26,75%) i optymizmu (24,90%). Oznacza to, że niemal co trzeci badany potrafi dostrzec „różnorodne sposoby działania i w sposób twórczy podchodzić nawet do stereotypowych zagadnień” (pomysłowość), a co czwarty w obliczu trudnych zadań emanuje energią i entuzjazmem (pasja) oraz prezentuje „pozytywny, a niekiedy wręcz entuzjastyczny stosunek do wszelkich nowości” (optymizm) (Kriegel, Brandt, 1996, za: Paszkowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, s. 213). Odsetek studentów wykazujących wysokie nasilenie poszczególnych cech składających się na gotowość do zmiany był niewielki. Przeprowadzone analizy wykazały, że niektóre cechy obrazujące gotowość do zmiany były zróżnicowane w zależności od płci. Studenci uzyskali istotnie wyższe niż studentki średnie wyniki w zakresie pomysłowości i tolerancji na niepewność, a mniejsze (nieistotne statystycznie) w zakresie pasji i optymizmu.

Badania G. Leśniewskiej (2016) wykazały ograniczoną gotowość do zmian także wśród nauczycieli, zróżnicowaną w zależności od wieku i stażu pracy, ze wskazaniem na większą otwartość na zmiany wśród nauczycieli młodszych. W zakresie poszczególnych skal składających się na gotowość do zmiany nauczyciele szczebińskich szkół podstawowych uzyskali najwyższe wyniki w zakresie pomysłowości (szczególnie młodzi i w średnim wieku). Niższe wyniki uzyskali natomiast w zakresie optymizmu (30% wyników optymalnych), pasji, pewności siebie i zdolności adaptacyjnej (po 20% wyników optymalnych) oraz chęci do podejmowania ryzyka (10% wyników optymalnych). Optymalną tolerancję na niepewność posiadało 60% badanych nauczycieli. Również badania brazylijskie wykazały niską gotowość nauczycieli do zmian zachowań, ale w związku z ich problemami zdrowotnymi (Rossi-Barbosa, Gama, Caldeira, 2015).

Badania dotyczące gotowości nauczycieli do zmiany pokazują ponadto, że nauczyciele, mimo iż generalnie deklarują chęć czynnego udziału w dokonujących się przemianach, to jednak mocno ograniczają swoją gotowość w sytuacjach zmian odgórnie sterowanych i kiedy ich udział w podejmowaniu ważnych dla szkoły i edukacji decyzji jest niewielki (Kocór 2006; Inandi, Gilic, 2016). Bierna postawa nauczycieli wobec zmiany wiąże się także z brakiem informacji na temat zmian i niewystarczającym przygotowaniem do ich wdrożenia, brakiem kompetencji, negatywnymi doświadczeniami z przeszłości, niewiarą w zasadność i powodzenie zmian, a także lękiem przed utratą pracy (Kocór, 2006). Inne badania wykazały z kolei, że ważnym predyktorem gotowości nauczycieli do zmiany jest zaufanie do szkoły jako instytucji (Zayim, Kondakci, 2014; Kondakci, Beycioglu, Sincar, Ugurlu, 2017). W tym kontekście należy wskazać na wspierającą rolę środowiska szkolnego, współpracującego na rzecz takiej kultury szkoły, w której komunikacja nauczycielska i wzajemne relacje są szczególnie wzmocnione i doceniane, stając się siłą „witalną” w okresach zmian (Zayim, Kondakci, 2014). Wyniki badań dowiodły również, że bardziej skłonni do akceptacji i realizacji zmian są nauczyciele pracujący w mniejszych szkołach, w których współpraca, wzajemne zobowiązania i wsparcie implikują większą wolę i chęć uczestniczenia w zmianach (Arslan, Kuru i Satıcı, 2005; Zayim, Kondakci,

2014). Na znaczenie gotowości nauczycieli do zmiany dla efektywnego funkcjonowania systemu edukacji zwrócono uwagę także w Malezji (Aziz, Fooi, Asimiran, Hassan, 2015).

Przedmiotem omawianych badań była również ocena poziomu satysfakcji studentów kierunków nauczycielskich z ich dotychczasowego życia oraz określenie potencjalnych zależności między cechami gotowości do zmiany a subiektywnym odczuciem zadowolenia z życia. Satysfakcja z życia została potraktowana jako „wynik porównania własnej sytuacji z ustalonymi przez siebie standardami” (Juczynski, 2009, s. 128). Na podstawie uzyskanych danych stwierdzono, że młodzież akademicka w największym odsetku wykazywała przeciętny (41,56%), rzadziej wysoki (33,13%) i niski (25,31%) poziom satysfakcji z życia. Z wynikami niniejszych badań korespondują m.in. badania D. Mroczkowskiej i J. Białkowskiej (2014), zrealizowane wśród uczestników studiów dziennych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, Olsztyńskiej Szkoły Wyższej oraz Politechniki Gdańskiej. Wykazano w nich, że studenci deklarują przeciętny poziom zadowolenia z życia, przy czym wyższe nasilenie satysfakcji z życia wykazano wśród mężczyzn niż kobiet. Również studenci z niepełnosprawnością deklarują w większości (70%) przeciętne poczucie satysfakcji z życia. Wysokie poczucie zadowolenia z życia deklarowało 16% studentów, a 14% badanych charakteryzowała się niskim poziomem satysfakcji życiowej (Skalska, 2015). Bardziej optymistyczne dane w tym zakresie uzyskano w badaniach B. Makowskiej (2010) przeprowadzonych wśród krakowskiej młodzieży akademickiej studiującej w systemie studiów niestacjonarnych. Zadowolenie z życia deklarowało w nich 58,5% badanych, ponad jedna trzecia (36,3%) twierdziła, że sytuacja życiowa sprawia im obecnie mniej radości, a jedynie 2,6% wskazywało na niezadowolenie z dotychczasowego życia. Również z badań przeprowadzonych wśród młodzieży akademickiej uczelni poznańskich wynika, że 46% badanej grupy uznało swoje życie za dość dobre, a ponad 36% za udane, niecałe 15% respondentów określiło swoje dotychczasowe życie jako ani dobre, ani złe, a zaledwie nieco ponad 3% udzieliło odpowiedzi negatywnej (Strózik, 2014). Z kolei badania nad zadowoleniem z życia różnych grup zawodowych wykazały, że nauczyciele deklarują niższy poziom satysfakcji z życia niż przedstawiciele innych profesji, w tym lekarze, pracownicy socjalni, farmaceuci i menedżerowie (Grenville-Cleave, Boniwell, 2012). Przeciętny poziom satysfakcji z życia wykazano wśród nauczycieli różnych typów szkół w Wielkopolsce (Laudańska-Krzemińska, Wierzejska, Józwiak, Klimas, 2015), a także wśród nauczycieli irańskich (Mirkhan, Shakerinia, Kafi, Khalilzade, 2014). Zdecydowanie wyżej natomiast swoją satysfakcję z życia ocenili nauczyciele ze Zjednoczonych Emiratów Arabskich (Shaima, 2011) oraz pozarządowej organizacji Teach for America (Duckworth, Quinn, Seligman, 2009).

Badania własne wykazały też statystycznie istotne zależności między większą ilością cech składających się na gotowość do zmiany a poziomem satysfakcji z życia. Uzyskane wyniki dowodzą, że wyższemu natężeniu takich cech jak pomysłowość, pasja, pewność siebie, optymizm oraz śmiałość (podejmowanie ryzyka) towarzyszy wyższy poziom satysfakcji z życia. Można na tej podstawie sądzić, że studenci, którzy

są bardziej zadowoleni ze swojego życia, są jednocześnie większymi optymistami, są bardziej pomysłowi i pewni siebie, a także częściej „są twórcami zmian i podejmują działania innowacyjne” (Kriegel, Brandt, 1996, za: Paszkowska-Rogacz, Tarkowska, 2004, s. 214). Również badania Kulety (2002) wykazały, że osoby najmniej zadowolone ze swojego życia dostrzegają jednocześnie najmniejszą szansę na skuteczne dokonanie zmian na lepsze.

W obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej, kiedy polityka większości instytucji nastawiona jest na liczne przekształcenia, często poszukiwani są pracownicy cechujący się otwartością na nowe doświadczenia i potrzebę zmian (Turska, 2006). W systemie edukacji wiedza w zakresie poziomu gotowości nauczycieli do zmiany może być ważnym instrumentem efektywnego funkcjonowania szkoły.

#### WNIOSKI

1. Młodzież akademicka o nauczycielskim profilu kształcenia uzyskała w większości niższe od optymalnych wyniki w zakresie nasilenia wszystkich cech składających się na gotowość do zmiany, co pozwala przypuszczać, że studenci kierunków nauczycielskich wykazują niski poziom gotowości do zmiany. Płeć różnicuje nasilenie niektórych cech konstytuujących gotowość do zmiany, ze wskazaniem na istotnie wyższy poziom pomysłowości i tolerancji na niepewność u studentów niż studentek.
2. Młodzież akademicka o nauczycielskim profilu kształcenia w największym odsetku wykazywała przeciętny, rzadziej wysoki i niski poziom satysfakcji z życia. Analiza statystyczna nie wykazała istotnego zróżnicowania poziomu satysfakcji z życia w zależności od płci.
3. Stwierdzone statystycznie istotne dodatnie korelacje między nasileniem cech określających gotowość do zmiany a poziomem satysfakcji z życia oznaczają, że wraz ze wzrostem nasilenia pomysłowości, pasji, pewności siebie, optymizmu i śmiałości wzrastał także poziom satysfakcji z życia badanych studentów.

#### BIBLIOGRAFIA

- Arslan, H., Kuru, M., Satici, A. (2005). A comparison of organizational culture in Turkish primary and high schools. *Educational Administration. Theory & Practice*, 44, 449–472.
- Aziz, A.A.A., Foor, F.S., Asimiran, S., Hassan, A. (2015). Literature review on the relationship between principal instructional leadership and teacher readiness to implement change. *International Refereed Research Journal*, 6(1), 12–19.
- Burden, P.R. (1990). Teacher development. W: W. R. Houston (ed.), *Handbook of research on teacher education* (s. 311–328). New York: Macmillan.
- Byra, S. (2011). Satysfakcja z życia osób z uszkodzeniem rdzenia kręgowego w pierwszym okresie nabycia niepełnosprawności – funkcje wsparcia oczekiwanego i otrzymywanego. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 17(2), 64–70.

- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well being, *American Psychologist*, 31(2), 117–124.
- Chomczyńska-Rubacha, M., Rubacha, K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza "Impuls".
- Craft, A. (1996). *Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools*. London, New York: Routledge in association with The Open University.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Edytor.
- Day, C. (2004). *Od teorii do praktyki: rozwój zawodowy nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dróżka, W. (2010). Wspomaganie rozwoju zawodowego nauczycieli. Zarys problematyki. W: A. Bogaj, W. Dróżka (red.), *Proces stawania się nauczycielem: teoria i praktyka*. Kielce: Wszechnica Świętokrzyska.
- Duckworth, A.L., Quinn, P.D., Seligman, M.E.P. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547.
- Fessler, R., Christensen, J. (1992). *The teacher career cycle: understanding and guiding the professional development of teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Gaś, Z.B. (2001). *Doskonalący się nauczyciel. Psychologiczne aspekty rozwoju profesjonalnego nauczyciela*. Lublin: Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Grenville-Cleave, B., Boniwell, I. (2012). Surviving or thriving? Do teachers have lower perceived control and well-being than other professions? *Management in Education*, 26(1) 3–5. doi:10.1177/0892020611429252.
- Grondas, M., Żmijski, J. (2005). *Dokumentowanie i planowanie rozwoju nauczyciela. Poradnik*. Warszawa: Wyd. CODN.
- Inandi, Y., Gilic, F. (2016). Relationship of teachers' readiness for change with their participation in decision making and school culture. *Educational Research and Reviews*. 11(8), 823–833.
- Juczyński, Z. (2009). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Kocór, M. (2006). *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Komar, W. (2000). *Współczesność i nauczyciel – perspektywy edukacji bez dogmatów?* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kondakci, Y., Beycioglu, K., Sincar, M., Ugurlu, C.T. (2017). Readiness of teachers for change in schools. *International Journal of Leadership in Education*, 20(2), 176–197.
- Kosiba, G. (2009). *Doskonalenie i rozwój zawodowy nauczycieli wychowania fizycznego*. Kraków: AWF.
- Kosiba, G., Madejski, E. (2014). Postawy nauczycieli wobec swej roli zawodowej w świetle wybranych koncepcji teoretycznych. *Forum Oświatowe*, 52(2), 101–112.
- Kriegel, R., Brandt, D. (1996). *Sacred cows make the best burgers. Developing change ready people and organizations*. New York: Warner Books.

- Kubacka-Jasiecka, D. (2002). Psychologia wobec problematyki zmiany. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne* (s. 11–20). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kuleta, M. (2002). Człowiek jako kreator zmian w swoim życiu. W: D. Kubacka-Jasiecka (red.), *Człowiek wobec zmiany. Rozważania psychologiczne* (s. 21–37). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Kwaśnica, R. (1995). Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczycieli w rozwoju. *Studia Pedagogiczne*, 61, 9–43.
- Kwiatkowska, H. (1997). *Edukacja nauczycieli: konteksty – kategorie – praktyki*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli: między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*. Poznań – Olsztyn: Wydawnictwo „Edytor”.
- Laudańska-Krzemińska, I., Wierzejska, E., Józwiak, P., Klimas, N. (2015). Zachowania zdrowotne nauczycieli w Wielkopolsce – poszukiwanie mocnych i słabych stron. W: R. Stemplewski, R. Szeklicki, J. Maciaszek (red.), *Aktywność fizyczna i żywienie – w trosce o zdrowie i jakość życia* (s. 253–252). Poznań: Wyd. Naukowe Bogucki.
- Leśniewska, G. (2016). Gotowość do zmiany nauczycieli szansą edukacji XXI wieku. *Studia i Prace WNEiZ US*, 46(1), 39–49. doi:10.18276/sip.2016.46/1-03.
- Makowska, B. (2010). Wybrane elementy oceny jakości życia studentów studiów niestacjonarnych. *Zdrowie – Kultura Zdrowotna – Edukacja*, V, 25–31.
- Michalak, J.M. (2003). *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli: studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Mirkhan, I., Shakerinia, I., Kafi, M., Khalilzade, N. (2014). Prediction of life satisfaction based on emotional intelligence, happiness and religious attitude among female teachers of Urmia City, North West of Iran. *International Journal of School Health*, 1(3), e25144. doi:10.17795/intjsh-25144.
- Mroczkowska, D., Białkowska, J. (2014). Style radzenia sobie ze stresem jako zmienne determinujące jakość życia młodych dorosłych. *Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu*, 20(3), 265–269. doi:10.5604/20834543.1124655.
- Paszowska-Rogacz, A., Tarkowska, M. (2004). *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*. Warszawa: KOWEŻiU.
- Rossi-Barbosa, L.A., Gama, A.C., Caldeira, A.P. (2015). Association between readiness for behavior change and complaints of vocal problems in teachers. *Codas*, 27(2), 170–177.
- Rovegno, I. (1994). Teaching within a curricula zone of safety: school culture and the situated nature of student teachers' pedagogical content knowledge. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65(3), 269–279. doi:10.1080/02701367.1994.10607628.
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

- Shaima, A. (2011). Does teaching contribute to one's wellbeing: an examination of the relationship between teaching satisfaction and life satisfaction among university teachers. *Transformative dialogues. Teaching & Learning Journal*, 4(3), 1–19.
- Skalska, K. (2015). Wsparcie społeczne a satysfakcja z życia studentów z niepełnosprawnością. *Szkice i Rozprawy*, 15(8), 119–136.
- Stróżyk, T. (2014). System wartości a ocena jakości życia młodzieży akademickiej w świetle badań ankietowych studentów uczelni Poznania. *STUDIA OECONOMICA POSNANIENSIA*, 2(2), 5–23.
- Tobiasz-Adamczyk, B. (2000). *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Trzebiatowski, J. (2011). Jakość życia w perspektywie nauk społecznych i medycznych – systematyzacja ujęć definicyjnych. *Hygeia Public Health*, 46(1), 25–31.
- Turska, E. (2006). Jednostka w sytuacji zmian organizacyjnych. W: Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska (red.), *Współczesna psychologia pracy i organizacji. Wybrane zagadnienia* (s. 118–150). Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zayim, M., Kondakci, Y. (2015) An exploration of the relationship between readiness for change and organizational trust in Turkish public schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(4), 610–625. doi: 10.1177/1741143214523009.

**READINESS TO CHANGE AND LIFE SATISFACTION AMONG STUDENTS  
OF TEACHER EDUCATION FACULTIES**

**ABSTRACT:** Contemporary professional development concepts show that teachers' qualifications are processional, so the key to proper professional functioning is constant readiness to modify and improve professional competence. The purpose of this study was to analyze the relationship between the level of readiness to change and life satisfaction among students of education. The study verified was verified that students with higher levels of readiness to change declare more satisfaction with life. The analysis found that the students received less-than-optimal results in terms of the intensity of all the characteristics of readiness to change, suggesting that these future teachers have a low level of readiness to change. The statistically significant positive correlations between the characteristics of readiness to change and the level of life satisfaction indicate that, with the increase in intensity of ingenuity, passion, confidence, optimism and boldness, the students' level of life satisfaction also increases.

**KEYWORDS:** teachers, students of teacher education faculties, readiness to change, life satisfaction.



