



Renata Wawrzyniak-Beszterda

<https://orcid.org/0000-0000-5640-1784>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
renata.wawrzyniak-beszterda@amu.edu.pl

Mateusz Marciniak

<https://orcid.org/0000-0002-7131-626X>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
mateusz.marciniak@amu.edu.pl

Karina Barecka

<https://orcid.org/0000-0003-2270-8205>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
karina.barecka@amu.edu.pl

Anna Borkowska

<https://orcid.org/0000-0002-9966-1110>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
anna.borkowska@amu.edu.pl

Marianna Racka

<https://orcid.org/0009-0000-3987-9647>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
marianna.racka@amu.edu.pl

Dobrochna

Hildebrandt-Wypych

<https://orcid.org/0000-0002-2422-6405>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
dobrochna.hildebrandt@amu.edu.pl

Eliza Rybska

<https://orcid.org/0000-0003-2778-1313>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
eliza.rybska@amu.edu.pl

Zacharoula Antoniou

<https://orcid.org/0009-0003-2334-5538>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
 Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
zacharoula.antoniou@amu.edu.pl

Sylwia Jaskulska

<https://orcid.org/0000-0002-3454-7894>
 Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Polska
 Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland
sylwia.jaskulska@amu.edu.pl

Data zgłoszenia: 19.02. 2026

Data akceptacji: 01.07.2026

Data publikacji: 30.09.2026

<https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.16>

***Aktywności autoedukacyjne nauczycielek i nauczycieli
 w Polsce. Próba diagnozy form, motywów i uwarunkowań
 na przykładzie badań kwestionariuszowych
 Self-Educational Activities of Teachers in Poland.
 An Exploratory Diagnosis of Forms, Motives,
 and Determinants Based on a Questionnaire Survey***

Sugerowane cytowanie: Wawrzyniak-Beszterda, R., Marciniak, M., Barecka, K., Borkowska, A., Racka, M., Hildebrandt-Wypych, D., Rybska, E., Antoniou, Z., i Jaskulska, S. (2026). Aktywności autoedukacyjne nauczycielek i nauczycieli w Polsce. Próba diagnozy form, motywów i uwarunkowań na przykładzie badań kwestionariuszowych. *Horyzonty Wychowania*, 25(75), 153–165. <https://doi.org/10.35765/hw.2026.2575.16>



ABSTRACT

RESEARCH OBJECTIVE: The aim of this article is to diagnose the level, forms, determinants, and motivations of teachers' self-educational activities in Poland in the context of dynamic social and educational changes and the growing importance of self-directed learning in professional development.

THE RESEARCH PROBLEM AND METHODS: The study addressed the question of the level and nature of self-educational activities and their variation according to selected demographic and environmental characteristics. A diagnostic survey method (CAWI) was employed. The sample consisted of 570 teachers. Data were collected using the authors' Self-Educational Activities Inventory.

THE PROCESS OF ARGUMENTATION: The theoretical section discusses the concept of self-directed learning in relation to teachers' professional work. Subsequently, the results of analyses concerning the intensity of formal and informal activities, motivations for self-education, and their determinants are presented.

RESEARCH RESULTS: The findings indicate a moderately high level of self-educational activity, with a clear predominance of informal forms of learning. Cognitive and developmental motives play a dominant role. Self-educational activity is differentiated by factors such as age, gender, and school location.

CONCLUSIONS, RECOMMENDATIONS, AND APPLICABLE VALUE OF RESEARCH: Self-education performs an important adaptive and reflective function in teachers' professional practice.

→ **KEYWORDS:** SELF-EDUCATION, TEACHERS, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, SELF-DIRECTED LEARNING, INFORMAL LEARNING

STRESZCZENIE

CEL NAUKOWY: Celem artykułu jest diagnoza poziomu, form oraz uwarunkowań i motywacji aktywności autoedukacyjnych nauczycieli i nauczycielek w Polsce w kontekście dynamicznych przemian społecznych i edukacyjnych oraz rosnącego znaczenia samokierowanego uczenia się w rozwoju zawodowym.

PROBLEM I METODY BADAWCZE: Postawiono pytanie o poziom i charakter aktywności autoedukacyjnych oraz ich zróżnicowanie ze względu na wybrane cechy demograficzne i środowiskowe. Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego (CAWI). Próba objęła 570 nauczycieli. Wykorzystano autorski Inwentarz aktywności autoedukacyjnych.

PROCES WYWODU: W części teoretycznej omówiono koncepcję samokierowanego uczenia się w odniesieniu do pracy nauczyciela. Następnie przedstawiono wyniki analiz dotyczących intensywności działań formalnych i nieformalnych, motywów autoedukacji oraz ich uwarunkowań.

WYNIKI ANALIZY NAUKOWEJ: Stwierdzono umiarkowanie wysoki poziom aktywności autoedukacyjnych, z wyraźną przewagą działań nieformalnych. Dominującą rolę odgrywają motywy poznawcze i rozwojowe. Aktywność różnicują m.in. wiek, płeć, usytuowanie szkoły.

WNIOSKI, REKOMENDACJE I APLIKACYJNE ZNACZENIE BADAŃ: Autoedukacja pełni istotną funkcję adaptacyjną i refleksyjną w pracy zawodowej.

→ **SŁOWA KLUCZOWE:** AUTOEDUKACJA, NAUCZYCIELE, ROZWÓJ ZAWODOWY, SAMOKIEROWANE UCZENIE SIĘ, UCZENIE SIĘ NIEFORMALNE

Wstęp

Współczesne systemy edukacyjne funkcjonują w warunkach dynamicznych przemian społecznych, technologicznych i kulturowych, które redefiniują rolę szkoły oraz oczekiwania wobec nauczycieli. Globalizacja, rozwój technologii cyfrowych i rosnąca złożoność problemów społecznych sprawiają, że praca nauczyciela wymaga nie tylko aktualizowania wiedzy, lecz także zdolności do refleksyjnego reagowania na nowe sytuacje i ciągłego uczenia się.

W literaturze podkreśla się, że rozwój zawodowy nauczycieli powinien być postrzegany jako proces ciągły, osadzony w koncepcji całościowego uczenia się, umożliwiający utrzymanie jakości nauczania i adekwatne reagowanie na zmieniające się potrzeby uczniów oraz środowiska społecznego (Jurgiel-Aleksander, 2022; Opfer i Pedder, 2011). Jednocześnie zwraca się uwagę na napięcia związane z transformacją idei całościowego uczenia się oraz przesuwaniem odpowiedzialności za rozwój na jednostkę (Malewski, 2010). Jak wskazuje Galwas (2019), brak systematycznego aktualizowania kompetencji może prowadzić do pogłębiania się luki edukacyjnej wynikającej z procesów zapomnienia i dezaktualizacji wiedzy.

Jedną z kategorii opisujących samodzielnie inicjowane działania rozwojowe jest samokierowane uczenie się (self-directed learning), rozumiane jako proces, w którym jednostka przejmuje odpowiedzialność za diagnozowanie potrzeb edukacyjnych, wyznaczanie celów, dobór strategii oraz ocenę efektów uczenia się (Knowles, 1975). W odniesieniu do nauczycieli oznacza ono możliwość aktywnego kształtowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego. Znaczenie samokierowanego uczenia się wzrosło wraz z rozwojem środowisk cyfrowych, które poszerzają dostęp do wiedzy i tworzą nowe przestrzenie współpracy (Wu i in., 2025). Jednocześnie badacze podkreślają, że uczenie się nauczycieli jest silnie osadzone w codziennej praktyce zawodowej, relacjach społecznych oraz kulturze organizacyjnej szkoły (Opfer i Pedder, 2011; Mockler i Stacey, 2021).

Z perspektywy edukacji dorosłych samokierowane uczenie się pełni funkcję adaptacyjną i kompensacyjną, umożliwiając reagowanie na zmiany oraz uzupełnianie kompetencji (Wróblewska, 2008). Long (1989) podkreśla, że jest ono kompetencją rozwijaną w toku doświadczeń zawodowych, natomiast Morris (2024) wskazuje, że w warunkach rosnącej niepewności staje się jedną z kluczowych kompetencji współczesnego pracownika.

W polskiej literaturze problematyka rozwoju zawodowego nauczycieli analizowana była m.in. w kontekście karier zawodowych (Kędzierska, 2012), tożsamości zawodowej



(Kwiatkowska, 2005), przywództwa edukacyjnego (Madalińska-Michalak, 2009, 2018), przemian kształcenia nauczycieli (Gołębniak, 2021), społeczności uczących się nauczycieli (Giebułtowska, 2017) oraz funkcjonowania nauczycieli rozpoczynających pracę zawodową (Walczak, 2012).

Istotnym kontekstem pozostaje także system awansu zawodowego, który organizuje przebieg kariery nauczycielskiej i stanowi potencjalny czynnik motywujący do podejmowania działań rozwojowych (Madalińska-Michalak, 2021). Badania pokazują jednak, że procesy uczenia się nauczycieli wykraczają poza jego formalne ramy i są silnie związane z indywidualnymi potrzebami oraz doświadczeniami (Wiłkomirska i Zielińska, 2013; Łukasik, 2020).

Dotychczasowe badania wskazują również, że aktywność samokształceniowa nauczycieli może być różnicowana przez czynniki społeczno-demograficzne i środowiskowe, takie jak płeć, miejsce pracy czy etap kariery (Eroğlu i Özbek, 2023; Mohan i in., 2017; Luo i in., 2025). Potwierdzają to także wyniki badania TALIS 2024 opublikowane przez IBE (2025), które pokazują, że nauczyciele najczęściej korzystają ze szkoleń i kursów, samokształcenia, obserwacji zajęć oraz konferencji, rzadziej natomiast wykorzystują potencjał współpracy sieciowej i środowiskowej.

Mimo rosnącego zainteresowania rozwojem zawodowym nauczycieli stosunkowo niewiele badań podejmuje próbę całościowej diagnozy aktywności autoedukacyjnych, obejmującej ich formy, poziom, motyw i uwarunkowania.

Celem niniejszego artykułu jest próba diagnozy aktywności autoedukacyjnych nauczycieli i nauczycielek w Polsce, a także identyfikacja ich zróżnicowania.

Projekt badania

Badania miały charakter diagnostyczno-zależnościowy. Problemy i hipotezy analizowanych w artykule badań dotyczą poziomu i charakteru aktywności autoedukacyjnych oraz ich zróżnicowania ze względu na wybrane cechy demograficzne i środowiskowe. Analizy stanowią część szerszego projektu dotyczącego relacji między aktywnościami autoedukacyjnymi a dobrostanem zawodowym nauczycieli.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem ankiety internetowej (CAWI). Badanie przeprowadzono od stycznia do kwietnia 2024 roku. Udział był dobrowolny i anonimowy. Respondenci zostali poinformowani o celu badania, zasadach poufności oraz możliwości wycofania się z udziału. Projekt uzyskał pozytywną opinię komisji etycznej.

Próba badawcza

W badaniu uczestniczyło 570 nauczycieli zatrudnionych w polskich placówkach oświatowych. Dobór próby miał charakter wieloetapowy. W pierwszym etapie wylosowano po 10 placówek z każdego województwa na podstawie rejestru szkół i placówek oświatowych.

Następnie dyrektorom szkół przekazano zaproszenia do udziału w badaniu wraz z prośbą o ich udostępnienie nauczycielom. Kryterium włączenia był status nauczyciela. Uzyskana próba była zróżnicowana pod względem wieku, typu placówki i lokalizacji szkoły.

Narzędzia badawcze

Do pomiaru aktywności autoedukacyjnych wykorzystano autorski Inwentarz aktywności autoedukacyjnych (IAA), obejmujący:

- skalę form aktywności autoedukacyjnych – 3 pozycje dotyczące aktywności formalnych (szkolenia, kursy, konferencje) oraz 3 pozycje dotyczące aktywności nieformalnych (literatura fachowa, rozmowy z nauczycielami, grupy wsparcia). Osoby badane wskazywały, jak często w bieżącym roku szkolnym podejmowały wymienione aktywności na pięciostopniowej skali. Za odpowiedzi przydzielano punkty: wcale – 1 punkt, raz w roku – 2, kilka razy w roku – 3, raz w miesiącu – 4, raz w tygodniu – 5. Rzetelność skal była satysfakcjonująca ($\alpha = 0,742$ dla aktywności formalnych; $\alpha = 0,713$ dla nieformalnych; $\alpha = 0,777$ dla wskaźnika ogólnego).
- skalę motywów autoedukacji opartą na typologii Urbańczyka (1973), obejmującą motywy pragmatyczne, społeczne i poznawcze. Skala motywów zawierała 12 twierdzeń (po 4 dla każdego typu). Osoby badane wskazywały, w jakim stopniu zgadzały się z motywami podejmowania aktywności (np. aby poszerzać horyzonty intelektualne). Za odpowiedzi przydzielano punkty: zdecydowanie nie – 1 punkt, raczej nie – 2, raczej tak – 3, zdecydowanie tak – 4. Rzetelność skal była satysfakcjonująca ($\alpha = 0,714$; $\alpha = 0,707$; $\alpha = 0,849$);
- metryczkę demograficzno-zawodową, obejmującą płeć, wiek, położenie szkoły oraz etap kształcenia.

Analiza danych

Analizy przeprowadzono w programie SPSS. Obliczono statystyki opisowe oraz zastosowano testy nieparametryczne (U Manna-Whitneya, Kruskala-Wallisa, Wilcoxona i Friedmana). Przyjęto poziom istotności $p < 0,05$.

Wyniki analizy naukowej

Charakterystyka socjodemograficzna badanej próby

W próbie badawczej dominowały kobiety (86,1%; $n = 491$), natomiast mężczyźni stanowili 13,9% respondentów ($n = 79$), co odzwierciedla strukturę płciową zawodu nauczyciela w Polsce. Wiek uczestników mieścił się w przedziale od 23 do 73 lat, przy czym najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele w wieku 40–56 lat. Staż pracy obejmował okres od

poniżej roku do ponad 40 lat doświadczenia zawodowego, a największy odsetek badanych deklarował 15–30 lat pracy w zawodzie.

Wśród respondentów przeważali nauczyciele dyplomowani (62,3%; $n = 355$), pozostali to mianowani (16,0%; $n = 91$), kontraktowi (11,8%; $n = 67$) oraz początkujący (8,6%; $n = 49$). Braki danych dotyczyły 1,4% próby ($n = 8$).

Badaniem objęto nauczycieli reprezentujących wszystkie etapy edukacyjne. Najliczniejszą grupę stanowili nauczyciele wychowania przedszkolnego (27,2%; $n = 155$), następnie nauczyciele szkół branżowych i technicznych (25,3%; $n = 144$), liceów ogólnokształcących (20,7%; $n = 118$) oraz klas IV–VIII szkoły podstawowej (20,4%; $n = 116$). Najmniej liczną grupę tworzyli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej (klasy I–III; 6,5%; $n = 37$).

Formy aktywności

Wśród formalnych form doskonalenia najczęściej deklarowano udział w szkoleniach i kursach – 61,9% badanych uczestniczyło w nich kilka razy w roku, a 19,6% raz w miesiącu. Webinary również stanowiły popularną formę rozwoju (45,6% kilka razy w roku; 31,4% raz w miesiącu), podczas gdy udział w konferencjach miał charakter bardziej okazjonalny – 22,6% respondentów deklarowało brak uczestnictwa, a 34,7% udział raz w roku. W obszarze aktywności nieformalnych dominowały rozmowy ze współpracownikami – 46,7% badanych podejmowało je co najmniej raz w tygodniu oraz korzystanie z literatury specjalistycznej (28,1% raz w tygodniu; 23,3% raz w miesiącu). Relatywnie rzadziej wykorzystywane były grupy wsparcia funkcjonujące w mediach społecznościowych – 31,8% respondentów deklarowało brak uczestnictwa, choć 21,9% korzystało z nich regularnie (co tydzień) (tab. 1).

Tabela 1. Częstość podejmowania formalnych i nieformalnych aktywności autoedukacyjnych

Rodzaj aktywności	Wcale N (%)	Raz w roku N (%)	Kilka razy w roku N (%)	Raz w miesiącu N (%)	Raz w tygodniu N (%)
Formalne					
Webinary	45 (7,9)	45 (7,9)	260 (45,6)	179 (31,4)	41 (7,2)
Szkolenia / kursy	27 (4,7)	57 (10,0)	353 (61,9)	112 (19,6)	21 (3,7)
Konferencje	129 (22,6)	198 (34,7)	190 (33,3)	42 (7,4)	11 (1,9)
Nieformalne					
Literatura specjalistyczna	26 (4,6)	64 (11,2)	187 (32,8)	133 (23,3)	160 (28,1)
Rozmowy ze specjalistami/ nauczycielami	33 (5,8)	30 (5,3)	134 (23,5)	107 (18,8)	266 (46,7)
Grupy wsparcia/grupy w mediach społecznościowych	181 (31,8)	69 (12,1)	102 (17,9)	93 (16,3)	125 (21,9)

Źródło: Opracowanie własne.

Poziom aktywności autoedukacyjnych

Analiza wyników wskazuje, że nauczyciele i nauczycielki przejawiają umiarkowanie wysoki poziom aktywności autoedukacyjnych. Łączny wskaźnik to $M = 19,00$ ($SD = 4,53$) w przedziale od 6 do 30 punktów, co potwierdza umiarkowanie wysokie zaangażowanie badanych w rozwój zawodowy.

Średnia wartość poziomu formalnych działań rozwojowych wyniosła $M = 8,61$ ($SD = 2,22$) w skali od 3 do 15 punktów, co wskazuje na regularne, choć umiarkowane uczestnictwo w sformalizowanych formach doskonalenia. Wyższe wartości odnotowano w przypadku aktywności nieformalnych ($M = 10,39$; $SD = 2,89$), co sugeruje częstsze angażowanie się nauczycieli w działania o charakterze samodzielnych i środowiskowym (tab. 2).

Tabela 2. Statystyki opisowe – natężenie aktywności autoedukacyjnych (formalne, nieformalne, łączne); M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość minimalna, Max – wartość maksymalna, p25 – kwartyl dolny, p50 – mediana, p75 – kwartyl górny, Sk – skośność, Ku – kurtosis, K-S – testy normalności rozkładu Kolmogorow-Smirnowa

Wskaźnik	N	M	SD	Min	Max	p25	p50	p75	Sk	Ku	K-S
Formalne natężenie (3–15)	570	8,61	2,219	3	15	7	9	10	-0,085	0,716	$D = 0,141$ $p < 0,001$
Nieformalne natężenie (3–15)	570	10,39	2,887	3	15	9	11	13	-0,422	-0,154	$D = 0,092$ $p < 0,001$
Ogólne natężenie (6–30)	570	19,00	4,531	6	30	16	19	22	-0,430	0,667	$D = 0,073$ $p < 0,001$

Źródło: Opracowanie własne.

Test rang Wilcozona wykazał, że poziom aktywności nieformalnych był istotnie wyższy niż formalnych ($Z = -14,37$; $p < 0,001$). W przypadku 398 osób aktywności nieformalne przewyższały formalne, natomiast odwrotną sytuację odnotowano u 91 respondentów, co wskazuje na szczególną rolę nieformalnych form uczenia się.

Motywy podejmowania autoedukacji

Analiza motywów wykazała wyraźną dominację motywów poznawczo-intelektualnych ($M = 13,98$; $SD = 2,36$ w skali 4–16), co wskazuje na silną orientację nauczycieli na rozwój osobisty i potrzebę poszerzania wiedzy. Motywy pragmatyczne ($M = 10,26$; $SD = 2,83$) oraz społeczne ($M = 10,08$; $SD = 2,70$) miały wyraźnie niższe natężenie (tab. 3).

Tabela 3. Statystyki opisowe skal motywów autoedukacji (zakres 4–16); M – średnia arytmetyczna, SD – odchylenie standardowe, Min – wartość minimalna, Max – wartość maksymalna, p25 – kwartył dolny, p50 – mediana, p75 – kwartył górny, Sk – skośność, Ku – kurtoza, K-S – testy normalności rozkładu Kołmogorow-Smirnowa

Skala motywów	N	M	SD	Min	Max	P25	P50	P75	Sk	Ku	K-S
Pragmatyczne	500	10,26	2,83	4	16	8	10	12	0,318	–0,780	D = 0,124 p < 0,001
Społeczne	500	10,08	2,70	4	16	8	10	12	0,391	–0,537	D = 0,110 p < 0,001
Intelektualne	500	13,98	2,36	4	16	13	15	16	–1,468	2,565	D = 0,196 p < 0,00

Źródło: Opracowanie własne.

Zdecydowana większość respondentów deklarowała potrzebę rozwijania zainteresowań (93,8% odpowiedzi pozytywnych) oraz działania podejmowane dla własnego rozwoju (95,6%). Motywy związane z wymogami awansu zawodowego uzyskały znacznie niższe wskazania – ponad połowa badanych udzieliła odpowiedzi negatywnych.

Test Friedmana potwierdził istotne różnice między kategoriami motywów ($\chi^2 = 518,28$; $p < 0,001$), wskazując na zdecydowaną przewagę motywacji poznawczej nad pragmatyczną i społeczną.

Uwarunkowania aktywności

Analizy wykazały istotne zróżnicowanie aktywności autoedukacyjnych w zależności od wieku. Osoby do 44. roku życia przejawiały wyższy poziom aktywności formalnych, nieformalnych oraz ogólnych niż nauczyciele starsi. Cechowały ich też częściej niż starszych motywy pragmatyczne i społeczne (tab. 4).

Tabela 4. Różnice w aktywności i motywach autoedukacyjnych ze względu na wiek (test U Manna-Whitneya)

Zmienna	≤ 44 lata MR	≥ 45 lat MR	Z	p
Poziom aktywności formalnych	307,11	267,45	–2,872	0,004
Poziom aktywności nieformalnych	323,31	256,45	–4,804	< 0,001
Poziom ogólny	321,39	257,76	–4,556	< 0,001
Motywy pragmatyczne	312,73	204,00	–8,359	< 0,001
Motywy społeczne	273,50	231,18	–3,256	0,001
Motywy poznawcze	236,34	256,93	–1,629	0,103

Źródło: Opracowanie własne.

Kobiety deklarowały wyższy poziom aktywności niż mężczyźni, szczególnie w zakresie działań nieformalnych. Różnice były istotne statystycznie także w odniesieniu do motywów społecznych, cechujących raczej kobiety niż mężczyzn (tab. 5).

Tabela 5. Różnice w aktywności i motywach autoedukacyjnych ze względu na płeć (test U Manna-Whitneya)

Zmienna	Kobiety MR	Mężczyźni MR	Z	p
Poziom aktywności formalnych	292,24	243,63	-2,469	0,014
Poziom aktywności nieformalnych	297,03	213,87	-4,191	< 0,001
Poziom ogólny	296,46	217,40	-3,971	< 0,001
Motywy pragmatyczne	253,66	230,10	-1,250	0,211
Motywy społeczne	255,99	215,04	-2,173	0,030
Motywy poznawcze	255,29	219,53	-1,953	0,051

Źródło: Opracowanie własne.

Nie stwierdzono istotnych różnic w poziomie aktywności formalnych ani nieformalnych w zależności od położenia placówki. Istotne różnice dotyczyły natomiast motywów pragmatycznych oraz społecznych, przy wyższych średnich rangach wśród nauczycieli pracujących na wsi i w średnich miastach. Nie odnotowano istotnych różnic w zakresie motywów poznawczych (tab. 6).

Tabela 6. Różnice w aktywności i motywach autoedukacyjnych w zależności od położenia placówki (test Kruskala-Wallisa z analizą *post hoc* Dunn-Bonferroniego)

Zmienna	Wieś (N = 107/94) MR	Małe miasto (N = 90/74) MR	Średnie miasto (N = 222/195) MR	Duże miasto (N = 151/137) MR	H	p
Poziom aktywności formalnych	313,35	259,84	292,98	270,07	7,230	0,065
Poziom aktywności nieformalnych	281,26	269,29	279,52	306,96	3,846	0,279
Poziom ogólny	298,59	263,83	284,00	291,34	2,456	0,483
Motywy pragmatyczne	290,09	221,46	264,99	218,40	19,001	< 0,001
Motywy społeczne	286,96	222,64	260,92	225,70	13,976	0,003
Motywy poznawcze	275,29	232,41	250,75	242,91	4,620	0,202

Źródło: Opracowanie własne.

Istotne różnice w poziomie aktywności formalnych, nieformalnych oraz ogólnego poziomu autoedukacji wystąpiły w zależności od etapu kształcenia – wyższe wartości odnotowano wśród nauczycieli przedszkoli i szkół podstawowych, niższe w szkołach ponadpodstawowych. Różnice dotyczyły również motywów pragmatycznych i społecznych, które były silniejsze na niższych etapach edukacyjnych, natomiast motywów poznawczych nie różnicowały grup (tab. 7).

Tabela. 7. Różnice w aktywności i motywach autoedukacyjnych w zależności od etapu kształcenia (test Kruskala-Wallisa z analizą *post hoc* Dunn-Bonferroniego)

Zmienna	Przedszkole MR	Szkola podstawowa MR	Szkola ponadpodstawowa MR	H	p
Poziom aktywności formalnych	287,53	312,82	268,35	7,279	0,026
Poziom aktywności nieformalnych	325,95	290,82	258,46	16,778	< 0,001
Poziom ogólny	312,81	305,06	257,93	13,838	< 0,001
Motywy pragmatyczne	292,79	258,78	221,13	21,740	< 0,001
Motywy społeczne	277,69	269,37	223,70	15,202	< 0,001
Motywy poznawcze	248,86	252,16	250,48	0,038	0,981

Źródło: Opracowanie własne.

Dyskusja

Uzyskane wyniki wskazują, że autoedukacja stanowi istotny wymiar funkcjonowania nauczycieli w warunkach dynamicznych przemian społecznych i edukacyjnych. Umiarkowanie wysoki poziom aktywności autoedukacyjnych, przy jednoczesnej przewadze działań nieformalnych nad formalnymi, sugeruje, że proces uczenia się nauczycieli jest w dużej mierze zakorzeniony w codziennej praktyce zawodowej. Wynik ten pozostaje zgodny z ujęciem rozwoju zawodowego jako procesu społecznego i sytuacyjnego (Opfer i Pedder, 2011) oraz badaniami wskazującymi, że nauczyciele samodzielnie definiują swoje potrzeby rozwojowe (Louws i in., 2017; IBE, 2025).

Dominacja aktywności nieformalnych może być interpretowana jako przejaw znaczenia codziennych doświadczeń zawodowych w rozwoju nauczycieli, choć badanie nie pozwala ustalić przyczyn tej przewagi. Jak podkreślają Mockler i Stacey (2021), rozwój zawodowy jest najbardziej wartościowy, gdy pozostaje powiązany z doświadczeniem i refleksją. Prezentowane badanie nie obejmowało pomiaru jakości pracy nauczycieli ani efektów podejmowanych aktywności, dlatego nie pozwala na ocenę ich skuteczności. W literaturze wskazuje się jednak, że autoedukacja może wspierać integrację doświadczenia zawodowego, refleksji i uczenia się (Lopes i Cunha, 2017).

Istotnym rezultatem jest dominacja motywów poznawczo-intelektualnych. Brak różnic w zakresie tych motywów ze względu na wiek, płeć czy kontekst pracy sugeruje ich względnie uniwersalny charakter. Wynik ten jest zbliżony z badaniami podkreślającymi znaczenie motywacji wewnętrznej i autonomii w procesach uczenia się nauczycieli (Goller i Harteis, 2017).

Zróznicowanie motywów pragmatycznych i społecznych w zależności od położenia placówki oraz etapu kształcenia wskazuje na znaczenie kontekstu pracy. Wyższe

natężenie tych motywów wśród nauczycieli pracujących na wsi i w średnich miastach może być związane ze specyfiką lokalnych środowisk, jednak zastosowany projekt badania nie pozwala na weryfikację tego wyjaśnienia. Podobnie różnice związane z wiekiem są zgodne z innymi badaniami wskazującymi na większą aktywność rozwojową nauczycieli znajdujących się na wcześniejszych etapach kariery zawodowej (Louws i in., 2017).

Nauczyciele pracujący w przedszkolach i szkołach podstawowych przejawiali wyższy poziom aktywności autoedukacyjnych oraz silniejsze motywy pragmatyczne i społeczne niż nauczyciele szkół ponadpodstawowych. Przyczyny tych różnic wymagają dalszych badań. Różnice związane z płcią, wskazujące na wyższą aktywność – szczególnie nieformalną – wśród kobiet, są zbieżne z wcześniejszymi obserwacjami dotyczącymi większego zaangażowania kobiet w działania relacyjne i rozwojowe.

Brak różnic w poziomie aktywności w zależności od położenia placówki sugeruje natomiast, że potrzeba rozwijania kompetencji ma charakter powszechny. Jednocześnie zróżnicowanie motywów wskazuje, że kontekst lokalny może wpływać raczej na sposób interpretowania potrzeby rozwoju niż na sam poziom aktywności.

W szerszej perspektywie wyniki potwierdzają znaczenie autoedukacji jako elementu adaptacji nauczycieli do zmian społecznych, kulturowych i technologicznych, co pozostaje zgodne z wcześniejszymi ustaleniami badawczymi (Verster i in., 2024).

Ograniczenia

Badanie posiada ograniczenia, które należy uwzględnić przy interpretacji wyników. Zastosowano przekrojowy schemat badawczy, który nie pozwala na wnioskowanie o kierunku zależności ani ustalanie przyczyn zaobserwowanych różnic.

Próba badawcza nie miała charakteru reprezentatywnego dla populacji nauczycieli w Polsce, dlatego wyników nie należy generalizować na całą populację. Dodatkowo dobrowolny udział w badaniu mógł sprzyjać nadreprezentacji osób bardziej zainteresowanych rozwojem zawodowym.

Ograniczeniem jest także wykorzystanie ankiety internetowej opartej na samoopisie. Badanie dotyczyło deklarowanych aktywności i motywów, nie obejmowało natomiast weryfikacji rzeczywistych zachowań edukacyjnych ani oceny jakości podejmowanych działań. Nie można więc określić, w jakim stopniu deklarowana aktywność przekłada się na praktykę zawodową.

Wykorzystane autorskie narzędzie badawcze wymaga dalszych analiz psychometrycznych, obejmujących weryfikację jego struktury i stabilności pomiaru. Pomimo tych ograniczeń badanie dostarcza wartościowych danych na temat aktywności autoedukacyjnych nauczycieli i ich uwarunkowań, stanowiąc punkt wyjścia do dalszych analiz.

BIBLIOGRAFIA

- Eroğlu, M. i Özbek, R. (2023). Examining teachers' participation in professional development in terms of their demographic characteristics. *Excellence in Education Journal*, 12(1), 55–81.
- Galwas, B. (2019). O roli edukacji w programowaniu przyszłości świata. W: B. Galwas, P. Kozłowski i K. Prandecki (red.), *Czy świat należy urządzić inaczej. Schyłek i początek* (s. 246–264). Komitet Prognoz „Polska 2000 Plus” przy Prezydium PAN.
- Giebułtowska, J. (2017). Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu professional learning community. *Labor et Education*, 5, 58–71. <https://doi.org/10.4467/25439561LE.17.003.7978>
- Goller, M. i Harteis, C. (2017). Human agency at work: Towards a clarification and operationalisation of the concept. W: M. Goller i S. Paloniemi (red.), *Agency at work: An agentic perspective on professional learning and development* (s. 85–103). Springer International Publishing.
- Gołębniak, B.D. (2021). *Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli*. Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- IBE. (2025). *Nauczycielki i nauczyciele o pracy w zawodzie. Wyniki Międzynarodowego badania nauczania i uczenia się TALIS 2024*. <https://ibe.edu.pl/files/BIBLIOTEKA/TALIS/talis-2024.pdf>
- Jurgiel-Aleksander, A. (2022). Biograficzne doświadczanie bycia nauczycielem jako istota kształtowania praktyk całościowego uczenia się. *Adult Education Discourses*, 23, 81–95.
- Kędzierska, H. (2012). *Kariery zawodowe nauczycieli: konteksty – wzory – pola dyskursu*. Wydawnictwo Adam Marszałek. Toruń.
- Knowles, M.S. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago Association Press.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Long, H.B. (1989). Self-directed learning: Merging theory and practice. W: H.B. Long (red.), *Self-directed learning: Merging theory and practice* (s. 5–12). Oklahoma Research Center for Continuing Professional and Higher Education, University of Oklahoma.
- Lopes, J.B. i Cunha, A. (2017). Self-directed professional development to improve effective teaching: Key points for a model. *Teaching and Teacher Education*, 68, 262–274.
- Louws, M.L., Meirink, J.A., van Veen, K. i van Driel, J.H. (2017). Teachers' self-directed learning and teaching experience: What, how, and why teachers want to learn. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 66(1), 171–183.
- Luo, Y., Tack, H., Valcke, M., Zuo, H. i Vanderlinde, R. (2025). Unpacking the rural-urban gap of teacher involvement in inquiry-based working: The roles of school research culture and infrastructure. *Professional Development in Education*, 51(4), 585–602.
- Łukasik, J. (2020). Rozwój osobisty i zawodowy nauczycielek w okresie wczesnej dorosłości. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 110(3), 85–97.
- Madalińska-Michalak, J. (2009). Przestrzenie uczenia się nauczycieli: uczenie się w środowisku szkoły. *Edukacja: Studia, Badania, Innowacje*, 4, 22–33.
- Madalińska-Michalak, J. (red.). (2018). *Przywództwo nauczycieli*. Wydawnictwo FRSE.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Mockler, N. i Stacey, M. (2021). Evidence of teaching practice in an age of accountability: When what can be counted isn't all that counts. *Oxford Review of Education*, 47(2), 170–188.
- Mohan, P., Lingam, G. i Chand, D. (2017). *A comparative study of rural and urban teachers' perceptions of professional development*. University of Tasmania.

- Morris, T. H. (2024) Four dimensions of self-directed learning: A fundamental meta-competence in a changing world. *Adult Education Quarterly*, 74(3), 236–254.
- Opfer, V.D. i Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research*, 81(3), 376–407.
- Urbańczyk, F. (1973). *Dydaktyka dorosłych*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Verster, M., Mentz, E. i du Toit-Brits, C. (2024). Self-directed professional development used as intervention to enhance teachers' curriculum as praxis. *South African Journal of Education*, 44(1), 1–17.
- Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wiłkomirska, A. i Zielińska, A. (2013). *Ocena systemu awansu zawodowego nauczycieli w Polsce. Studium empiryczne*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wróblewska, W. (2008). *Autoedukacja studentów w uniwersytecie – ujęcie z perspektywy podmiotu*. Trans Humana.
- Wu, W.C.V., Ting, K.Y. i Lin, P. H. (2025). The impact of generative AI tools on language teaching and learning: Investigating prospective teachers' self-directed learning. *European Journal of Teacher Education*, 48(5), 987–1012.

Copyright and License



This article is published under the terms of the Creative Commons Attribution – NoDerivs (CC BY- ND 4.0) License
<http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/>

Source of funding

Lack of funding sources.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the author(s).
