

EWA KULAWSKA

Wydział Nauk Pedagogicznych

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Warszawa

Forum Pedagogiczne
2017/2

Wpłynęło: 14.04.2017

Zatwierdzono do druku: 12.05.2017

DOI: 10.21697/fp.2017.2.17

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI NAUCZYCIELI EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Streszczenie: Celem artykułu jest empiryczna weryfikacja poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Przeprowadzono badania metodą sondażu diagnostycznego wśród 44 nauczycieli klas początkowych. Zastosowano kwestionariusz Teacher's Self Efficacy (TSE) Alberta Bandury w tłumaczeniu autorki. Wyniki badań wskazują na to, że nauczyciele najwyższą skuteczność osiągają w zakresie umiejętności wychowawczych, a najniższą w kontaktach z rodzicami i umiejętnościach tworzenia bezpiecznej, stymulującej atmosfery pracy w relacjach z uczniami, innymi nauczycielami i pracownikami szkoły. Ustalono, że nauczyciele będący w fazie zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego prezentują wyższe poczucie własnej skuteczności niż nauczyciele, którzy osiągnęli status nauczyciela dyplomowanego.

Słowa kluczowe: poczucie własnej skuteczności, nauczyciel, edukacja wczesnoszkolna.

Wprowadzenie

Efektywność procesu edukacyjnego zależy od wielu czynników, które mogą być zaklasyfikowane do trzech grup związanych z cechami i możliwościami ucznia, sytuacjami dydaktyczno-wychowawczymi i z osobą nauczyciela. W nurcie badań normatywnych nad zawodem nauczycielskim dużą uwagę przywiązywano do pożądaných, idealnych cech osobowości nauczyciela, jego umiejętności wchodzenia w relacje społeczne z uczniami, rodzicami i środowiskiem lokalnym. Podejmowano próby określenia, jakie cechy, wiedza i umiejętności nauczyciela sprzyjają budowaniu tożsamości poznawczej ucznia, rozwojowi jego osobowości, motywacji do uczenia się przez całe życie i zdobywania kompetencji niezbędnych w zmieniającym się świecie.

Wobec współczesnego nauczyciela stawia się szereg wymagań i oczekiwań, które mogą być analizowane w kontekście cech osobowościowych, kompetencji zawodowych, umiejętności społecznych oraz własności moralnych. Wraz ze wzrostem

profesjonalizacji zawodu nauczycielskiego w rozważaniach teoretycznych i ustaleniach badawczych próbuje się określić wymiary oraz obszary charakterystyk dotyczące osoby nauczyciela. Podkreśla się znaczenie kompetencji osobistych, szczególnie dla jakości pracy pedagoga. Można sformułować pytanie, dlaczego niektórzy nauczyciele odnoszą sukcesy w procesie dydaktyczno-wychowawczym, potrafią motywować uczniów w osiąganiu własnych zamierzeń edukacyjnych, podczas gdy inni nie potrafią sprostać tym oczekiwaniom i odczuwają trudności w codziennych sytuacjach szkolnych. Jednym z czynników różnicujących grupę zawodową nauczycieli może być własność osobowości, jaką jest przekonanie o osobistej skuteczności w środowisku szkolnym. Celem artykułu jest empiryczna weryfikacja korelatów natężenia poczucia własnej skuteczności w grupie nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej.

Pojęcie i źródła poczucia własnej skuteczności

Konstrukcję teoretyczną pojęcia „poczucia własnej skuteczności” wprowadził Albert Bandura (1986) w ramach społeczno-poznawczej teorii kształtowania się zachowań i postaw ludzi. Bandura uważa, że jednym z czynników wpływających na rozwój zachowania człowieka jest środowisko, rozumiane jako otoczenie fizyczne i płynące z niego wzmocnienia pozytywne i negatywne, które mają moc regulującą ludzkie zachowania. Kolejną składową jest sama osoba, jej przekonania, skłonności osobiste i poznawcze, pochodzące w wcześniejszych doświadczeniach, jak również zachowanie się osoby w konkretnych sytuacjach. Każdy z tych trzech czynników oddziałuje na siebie wzajemnie, pozostając jednocześnie w relacji. Bandura (1989) określił ten związek jako wzajemny determinizm. Jego teoria zakłada, że wpływ na zachowanie ludzi mają takie procesy poznawcze, jak: antycypacja, wydawanie sądów, pamięć i naśladownictwo modeli. Do ważnych zmiennych osobowych, analizowanych w tej teorii, należy pojęcie poczucia własnej skuteczności (PWS), które zostało zdefiniowane jako „przekonanie o własnych możliwościach, zdolnościach do organizowania i podejmowania działań zmierzających do celu” (Bandura 1997, s. 3).

Poczucie skuteczności zakłada, że człowiek może w pewnym stopniu wpływać na wydarzenia życiowe i jest osobą samoorganizującą, samoregulującą i samorefleksyjną. Według A. Bandury (1997) przekonanie o własnej skuteczności jest czynnikiem różnicującym ludzi ze względu na to, jak myślą, co czują i jak działają. W odniesieniu do myślenia wysokie poczucie kompetencji w danym obszarze wpływa na procesy poznawcze, które przyspieszają podejmowanie decyzji co do określonej aktywności i przewidywania poziomu realizacji celu. Uczucia również mają związek z podejmowaniem jakiegoś działania, a niskie poczucie własnej skuteczności jest związane z zaburzeniami depresyjnymi, lękiem i poczuciem beznadziejności. Taki stan emocjonalny nie sprzyja osiąganiu zamierzeń życiowych. Spostrzeganie własnej skuteczności ma związek z realizacją celów i zachowaniem,

decyduje o tym, jak oceniamy własne możliwości i trudności zewnętrzne, jak długo jesteśmy w stanie angażować się w działanie nawet w sytuacjach zewnętrznych przeszkód i utrudnień. Zgeneralizowane poczucie skuteczności ma związek z efektywnym radzeniem sobie w sytuacjach stresowych i decyduje o jakości życia, ogólnej adaptacji i zdrowiu człowieka.

Istotne jest odróżnienie poczucia własnej skuteczności od podobnych konstrukcji, takich jak: poczucie własnej wartości, koncepcja samego siebie, poczucie umiejscowienia kontroli. Poczucie własnej skuteczności posiada wielowymiarową strukturę i odnosi się do trzech aspektów: wewnętrznego, funkcjonalnego i przyszłościowego. Aspekt wewnętrzny dotyczy oceny własnych kompetencji, które wyznaczają siłę zaangażowania w określone działanie i wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia sukcesu. Aspekt funkcjonalny opisuje rzeczywiste działanie podmiotu, a przyszłościowy ma znaczenie w podejmowaniu aktywności służących osiągnięciu dalekosiężnych celów. W procesie rozwoju człowieka i nabywaniu umiejętności samooceny A. Bandura (1986) wskazał na cztery główne źródła formowania się przekonań o własnej skuteczności, są to: osobiste osiągnięcia, doświadczenia typu zastępczego, werbalna perswazja, stan fizjologiczny. Najważniejszą rolę w procesie budowania przekonań o własnych możliwościach pełnią wcześniejsze doświadczenia podmiotu związane z osiągniętymi już celami. Działania i zachowania, które kończą się sukcesem, znacznie podnoszą poziom własnej skuteczności. Te inicjatywy, które są interpretowane jako niepowodzenia i porażki, skutkują niewiarą we własne możliwości i zdolności, obniżając ogólne poczucie skuteczności. Zastępcze doświadczenia odnoszą się do obserwowania zachowania i działania innych osób, które znajdują się w podobnej sytuacji (np. współpracowników). Werbalna perswazja może podnosić poziom własnej skuteczności i motywować do podejmowania nowych wyzwań osobistych i zawodowych. Szczególnie istotny jest wpływ komunikacyjny osób, które są spostrzegane jako wiarygodne i kompetentne w swojej dziedzinie. Ostatnim z wymienionych źródeł kształtowania się poczucia własnej skuteczności jest stan fizjologiczny organizmu, który może mieć znaczenie dla podejmowania aktywności w różnych dziedzinach. Odczuwanie zmęczenia, niedyspozycji, związanych z chorobami lub przeżywanie lęku w sytuacjach ekspozycji społecznej, nie sprzyjają osiągnięciu dalekosiężnych celów wymagających aktywności, wysiłku i zaangażowania.

Osoby z wysokim poczuciem własnej skuteczności wybierają wyższe, bardziej ambitne cele. Jeśli podejmują działanie, to poświęcają wiele czasu i wysiłku, aby je doprowadzić do końca i właściwie przeprowadzić. Spostrzegają siebie jako osoby kontrolujące sytuację, a zadania do wykonania jako inspirujące wyzwania (Schwarzer, Halum 2008). Niskie poczucie własnej skuteczności pozostaje w związku z poczuciem beznadziejności, zaburzeniami depresyjnymi i lękowymi, a także pesymistycznymi oczekiwaniami co do własnego rozwoju. Przeżywające takie stany osoby są wycofane, bezradne w sytuacjach nowych wyzwań i mają niskie aspiracje osobiste i zawodowe. A. Bandura zwrócił uwagę, że zgeneralizowane

poczucie własnej aktywności może nie mieć związku z poczuciem skuteczności w konkretnych sytuacjach społecznych czy zawodowych. Z kolei polskie badania Krzysztofa Rubachy (2013) wskazują na to, że istnieje wysoka, dodatnia i statystycznie istotna korelacja między uogólnionym poczuciem skuteczności a poczuciem skuteczności wychowawczej nauczycieli. Podobne wyniki uzyskano w badaniach przeprowadzonych przez Schwarzer, Hallum (2008) wśród 1203 nauczycieli z Niemiec i Syrii.

Nauczycielskie poczucie własnej skuteczności

Poczucie własnej skuteczności nauczycieli może być definiowane jako indywidualne przekonanie o własnej zdolności do planowania, organizowania i prowadzenia aktywności zmierzającej do osiągnięcia celów edukacyjnych rozumianych jako promowanie uczenia się wśród uczniów (Skaalvik, Skaalvik 2007).

Rozważania nad rolą i znaczeniem poczucia własnej skuteczności skierowały uwagę badaczy na określenie związku między tą własnością nauczyciela a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Wysoka skuteczność nauczycieli przejawia się we wzmacnianiu motywacji uczniów do nauki (Roeser i in. 1993) i pozostaje w związku z poczuciem skuteczności uczniów, podnosząc ich zaangażowanie w naukę i wysiłki w pokonywaniu trudności (Ross i in. 2001). W badaniach empirycznych ustalono, że uczniowie, którzy mają kontakt z nauczycielami o wysokim poczuciu skuteczności, mają wyższe osiągnięcia szkolne (Ross 1992; Muijs, Reynolds 2001; Caprara i in., 2006; Soodak, Podell 1996; Gibson, Dembo 1984; Leithwood, Jantzi 2006) i bardziej pozytywne nastawienie do szkoły (Miskel i in. 1983). Zauważono, że nauczyciele o wysokim poczuciu własnej skuteczności, częściej niż nauczyciele o niskiej skuteczności, wprowadzają innowacje dydaktyczne w klasie, nowoczesne metody nauczania, zachęcają uczniów do samodzielności i autonomii w działaniu (Cousins, Walker 1995; Dilekli, Tezci 2016). Ponadto nauczyciele wysoko skuteczni łatwiej dają sobie radę z problemami wychowawczymi i sprawnie zarządzają klasą (Chacon 2005). W polskich badaniach Chomczyńskiej-Rubachy i Krzysztofa Rubachy (2008) ustalono, że wysokie poczucie własnej skuteczności współwystępuje z podejściem indywidualnym do ucznia, rozwijaniem jego wewnątrzsterowności i samokontroli.

Wiele badań międzynarodowych wykazało, że wyższe natężenie poczucia skuteczności nauczycieli pozostaje w związku z wyższym poziomem zaangażowania i satysfakcji z pracy, mniejszym wypaleniem zawodowym i słabszymi tendencjami do porzucenia zawodu nauczycielskiego (Avanzi i in. 2012; Collie i in. 2012; Gilberti i in. 2014; Klassen, Chiu 2010; Klassen i in. 2013; Saricam, Sakiz 2014). W literaturze przedmiotu próbowano określić, jaki jest związek między badanym, subiektywnie ocenianym poczuciem skuteczności a wypaleniem zawodowym nauczycieli. Syndrom wypalenia zawodowego może być rozumiany jako emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja i znaczne obniżenie osiągnięć w sferze zawodowej (Maslachi i in. 2001). Inni badacze definiują wypalenie jako długofalowy efekt stresu

związanego z obowiązkami zawodowymi, spowodowanego nadmiernymi wymaganiami (Demerouti i in. 2001). W proponowanym modelu wypalenie składa się z dwóch komponentów: wyczerpania oraz braku zaangażowania w pracę. Autorzy kładą nacisk nie tylko na emocjonalny, ale także na fizyczny i poznawczy aspekt wyczerpania. Zamiast pojęcia depersonalizacji wprowadzają szerszy termin: brak zaangażowania w pracę, który rozumieją jako zdystansowaną postawę wobec całego kontekstu związanego z pracą, np. obowiązków zawodowych. Badania wśród polskich nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjalnych i średnich (N = 291) pozwoliły na konstatację, że wysokiemu wypaleniu zawodowemu odpowiada niskie poczucie własnej skuteczności (Baka 2011). Podobnie Schwarzer, Hallum (2008) przeprowadzili badania poczucia własnej skuteczności wśród 1203 nauczycieli z Niemiec i Syrii (892 kobiet i 311 mężczyzn) i ustalili, że im wyższe jest poczucie własnej skuteczności, tym mniejsze tendencje do przeżywania stresu w sytuacjach szkolnych i wypalenia zawodowego. Z kolei badania Bakker, Schaufeli (2000) wśród 154 nauczycieli duńskich pokazały, że ta grupa zawodowa doświadcza wiele stresu, który może prowadzić do wyczerpania emocjonalnego, zmian w osobowości, słabych wyników w pracy, chorób i może zmuszać do wcześniejszego przejścia na emeryturę. W badaniach Betoret (2006) stwierdzono, że nauczyciele z niskim PWS doświadczają trudności w uczeniu i prezentują niski poziom satysfakcji z wykonywania zawodu nauczycielskiego.

Ciekawym aspektem badań nad zawodem nauczycielskim jest ustalenie, czy poczucie skuteczności nauczycieli jest związane ze środowiskiem kulturowym. W badaniach międzynarodowych (Vieluf i in. 2013) prowadzonych w 23 krajach (w tym w Polsce), które obejmowały 73 100 nauczycieli, próbowano ustalić, jakie są podobieństwa i różnice w zakresie przeżywania poczucia własnej skuteczności i jaki jest związek tych przeżyć z poziomem zadowolenia z wykonywanego zawodu oraz wartościami wyznawanymi w danym społeczeństwie. Zauważono, że nauczyciele z krajów Europy Zachodniej charakteryzują się wysokim poziomem skuteczności, podczas gdy nauczyciele ze wschodniej Europy odznaczają się niską skutecznością. Najwyższy poziom skuteczności reprezentują nauczyciele w Norwegii, Irlandii, Islandii, Danii i Włoszech. Polscy nauczyciele znaleźli się na 18 miejscu, z wynikiem poniżej średniej dla wszystkich badanych krajów. W analizach wyników badań ustalono, że poczucie własnej skuteczności jest pozytywnie związane z poziomem satysfakcji z zawodu nauczycielskiego, stosowanymi praktykami edukacyjnymi i jest niezależne od uwarunkowań kulturowych.

W procesie edukacji szczególna rola przypada nauczycielowi klas I–III szkoły podstawowej, którego osoba stanowić może wzorzec późniejszych relacji interpersonalnych w środowisku szkolnym. Pierwszy nauczyciel dziecka ma niezwykle wpływ na to, jaki obraz szkoły, zdobywania wiedzy oraz motywacji do uczenia się zostanie ukształtowany w umyśle dziecka, jako fundament dalszej edukacji. Badania Michalak (2016) wskazują na to, że w ocenie trzecioklasistów środowisko szkolne nie zaspokaja podstawowych potrzeb dzieci – autonomii, podmiotowości,

kreatywności i rozwijania motywacji. Aby było możliwe tworzenie inspirującego, ciekawego poznawczo i bogatego środowiska edukacyjnego, potrzebny jest twórczy, kompetentny i skuteczny nauczyciel. Zmiana paradygmatu edukacyjnego z behawiorystycznego na konstruktywistyczny wymaga wysokich kompetencji nauczycielskich. Współczesny nauczyciel nie może wymagać od uczniów odtwarzania wiedzy, gdyż zasób wiedzy ogółnoświatowej jest tak ogromny, że aż niemożliwy do replikacji. W świecie nowoczesnych technologii i nieprzewidywalnej przyszłości nauczyciel powinien uczyć przede wszystkim umiejętności myślenia. Według Costy (2001, za: Dilekli, Tezci 2016) na tę umiejętność składają się cztery komponenty: myślenie kreatywne, podejmowanie decyzji, myślenie krytyczne, rozwiązywanie problemów.

Celem prezentowanego artykułu jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jakie jest poczucie skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, czy zależy ono od stażu pracy i stopnia awansu zawodowego.

Metoda i procedura badań własnych

W celu weryfikacji empirycznej sformułowanego celu badawczego przeprowadzono badania metodą sondażu diagnostycznego wśród 44 nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej z dużego miasta wojewódzkiego. Próbę badawczą stanowiły głównie kobiety (43 osób) i jeden mężczyzna. Wiek osób badanych wahał się od 25 do 60 lat ($M = 43,1$ $SD = 9,45$). W celu zebrania materiału empirycznego zastosowano narzędzie badawcze, którym był kwestionariusz Teacher's Self-Efficacy (TSE) A. Bandury w tłumaczeniu Ewy Kulawskiej. Dokonano weryfikacji tłumaczenia zdań z kwestionariusza z języka angielskiego na język Polski, stosując procedurę *back-translation* wykonaną przez lektora języka angielskiego. Przeprowadzono analizę rzetelności kwestionariusza TSE, która została określona poprzez standaryzowany współczynnik α Cronbacha, który wyniósł 0,89. Wysoki wynik analizy rzetelności świadczy o tym, że narzędzie badawcze charakteryzuje się spójnością pozycji wchodzących w skład danej skali. Kwestionariusz ma formę samoopisu i składa się z 30 pytań podzielonych na sześć skal: skuteczności w zarządzaniu szkołą, skuteczności dydaktycznej, wychowawczej, współpracy z rodzicami, współpracy ze środowiskiem lokalnym, skuteczności w tworzeniu sprzyjającej atmosfery w pracy. Respondenci udzielali odpowiedzi na pięciostopniowej skali, określając własną skuteczność w odniesieniu do analizowanych wymiarów. Pierwsza skala składa się z trzech pytań i dotyczy odczuwanej skuteczności nauczyciela w podejmowaniu decyzji związanych z procesem edukacyjnym. Skuteczność dydaktyczna odnosi się do oceny własnych umiejętności w motywowaniu uczniów do nauki, wpływania na postawy i zaangażowanie uczniów z trudnościami w uczeniu się, pomocy uczniom doświadczającym braku wsparcia w rodzinie, umiejętności organizowania pracy grupowej. Skuteczność wychowawcza określa umiejętność kontrolowania oraz zapobiegania niepożądanym zachowaniom uczniów w szkole,

w relacjach interpersonalnych. Skuteczność nauczycielska w kontaktach z rodzicami określa umiejętność włączania rodziców w życie szkoły i wspierania ich w procesie wychowywania dzieci. Kolejna skala odnosi się do współpracy ze środowiskiem lokalnym i skutecznego włączania organizacji, firm, uczelni wyższych w życie szkoły. Szósta skala nawiązuje się do umiejętności tworzenia sprzyjającej atmosfery pracy w kontaktach z uczniami, nauczycielami, administracją w celu kreowania bezpiecznego i stymulującego środowiska pracy.

Analiza wyników badań własnych

Badani nauczyciele charakteryzowali się zróżnicowanym stażem pracy, od roku do 35 lat ($M = 17,9$ $SD = 9,98$). Pod opieką nauczycieli znajdowało się 1011 dzieci, a liczba uczniów w klasach szkolnych wynosiła od 13 do 29 ($M = 22,9$; $SD = 3,33$). Analizując stopień awansu zawodowego badanych nauczycieli, stwierdzono, że większość z nich to nauczyciele dyplomowani (46 proc.), nauczyciele mianowani stanowili 34 proc. badanej próby, kontraktowi – 18 proc. ze wszystkich osób badanych, a dwa proc. to nauczyciele stażyści. W analizach wyników badań nie uwzględniono nauczycieli stażystów ze względu na małą ich liczbę.

Rozpocniemy od przedstawienia globalnego wskaźnika poczucia własnej skuteczności. Analiza testem Kołmogorowa-Smirnowa wykazała, że zmienna poczucie własnej skuteczności ma rozkład normalny (test K-S: $d = 0,12$; $p > 0,20$), 16 proc. badanych określiła swoje poczucie skuteczności jako niskie, 68 proc. nauczycieli odznacza się przeciętną skutecznością, a tylko 16 proc. wskazało siebie jako wysoce skutecznych pracowników. Próbując odpowiedzieć na pytanie, czy globalne poczucie skuteczności nauczycielskiej jest związane ze statusem nauczycieli, przeprowadzono analizę testem t-Studenta (tabela 1). Analiza dla prób niezależnych testem t-Studenta wykazała, że nauczyciele kontraktowi przypisują sobie wyższą skuteczność ($M = 116,4$) niż nauczyciele mianowani ($M = 107,5$) i dyplomowani ($M = 106,1$) i zależność ta jest istotna statystycznie ($t = 3,22$; $p < .05$). Natomiast nie było różnic między nauczycielami mianowanymi a dyplomowanymi w zakresie globalnego poczucia skuteczności.

Tabela 1. Wartości średniej, odchylenia standardowego i test t-Studenta zmiennej: globalne poczucie własnej skuteczności

Typ statusu zawodowego	M	SD	TEST T
Nauczyciel kontraktowy	116,4	10,12	3,22 (26)*
Nauczyciel mianowany	107,5	9,96	0,34 (33)
Nauczyciel dyplomowany	106,1	12,76	0,56 (26)

* $p < .05$

W zakresie skuteczności w podejmowaniu decyzji związanych ze szkołą ustalono, że zdecydowana większość nauczycieli (82 proc.) prezentuje przeciętne umiejętności w tym zakresie, tylko dziewięć proc. nauczycieli przypisuje sobie wysoką skuteczność, a kolejne dziewięć proc. nauczycieli wykazuje, że nie ma wpływu na żadne decyzje podejmowane w szkole. Zastosowana jednoczynnikowa analiza wariancji wykazała, że status nauczyciela nie ma związku ze skutecznością podejmowaniu przez niego decyzji w szkole to $F(1,3) = 1,27$; $p < .29$.

Jednym z najbardziej istotnych i podstawowych elementów pracy nauczycielskiej jest umiejętność organizowania warsztatu dydaktycznego, wspierania uczniów, którzy mają problemy z uczeniem się, motywacją do działania i podejmowania nowych wyzwań intelektualnych i społecznych. Na nauczycielu edukacji wczesnoszkolnej spoczywa szczególny ciężar odpowiedzialności, ponieważ wczesne doświadczenia szkolne dziecka mogą decydować o jego zaangażowaniu w zdobywanie wiedzy, rozwijanie pasji i zainteresowań na późniejszych etapach edukacyjnych. Wśród badanych nauczycieli prawie 23 proc. przypisuje sobie niską skuteczność dydaktyczną, 59 proc. mieści się w średnim przedziale wartości, a tylko 18 proc. stwierdza, że jest wysoce skuteczna w zakresie prowadzenia ciekawych, inspirujących zajęć z każdym dzieckiem w klasach I–III. Ponownie nie wykazano związku między stopniem awansu zawodowego nauczyciela a jego skutecznością dydaktyczną – $F(1,3) = 0,09$; $p < .96$. Można by oczekiwać, że nauczyciele dyplomowani będą odznaczać się wyższą skutecznością dydaktyczną ze względu na doświadczenie i staż pracy, jednak wyniki badań nie potwierdziły tej hipotezy.

Kolejnym analizowanym czynnikiem jest poczucie skuteczności w procesie wychowawczym, wspieranie uczniów w nabywaniu kompetencji interpersonalnych, zachęcanie do przestrzegania zasad współżycia w grupie i przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom w klasie szkolnej. Ponad 36 proc. nauczycieli wczesnoszkolnych oceniło siebie jako wychowawców o wysokiej skuteczności, 59 proc. ma poczucie średniej skuteczności, a pięć proc. badanych stwierdziło, że ich skuteczność wychowawcza jest niewystarczająca. Wartości średniej arytmetycznej dla analizowanej zmiennej są zbliżone w trzech grupach nauczycieli różniących się

statusem zawodowym (nauczyciele kontraktowi – $M = 12,62$; $SD = 1,50$; nauczyciele mianowani – $M = 12,46$; $SD = 1,12$; nauczyciele dyplomowani – $M = 12,25$; $SD = 1,51$).

Ważnym wymiarem funkcjonowania nauczyciela są kontakty z rodzicami, a przede wszystkim umiejętność włączenia rodziców w życie szkoły, jak również pomoc im w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i edukacyjnych dziecka. Co trzeci badany nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej (32 proc.) przyznaje, że ma niskie kompetencje w zakresie kontaktów z rodzicami, 59 proc. określa swoją skuteczność w tym zakresie jako średnią, a 16 proc. nauczycieli jest pewna wysokich kompetencji we wspieraniu rodziców w procesie wychowawczym. Ciekawy obraz się wyłania, kiedy porównamy wyniki badań wśród nauczycieli różniących się doświadczeniem zawodowym. Najwyższą średnią wykazali się nauczyciele kontraktowi ($M = 13,12$; $SD = 1,24$), a najniższą nauczyciele dyplomowani ($M = 11,75$; $SD = 1,16$). Różnica w zakresie skuteczności w kontaktach z rodzicami między nauczycielami z tych dwóch grup jest istotna statystycznie – $t(26) = 2,76$; $p < .01$.

We współczesnych uwarunkowaniach społecznych szkoła nie jest „samotną wyspą”, zawsze znajduje się w określonym środowisku lokalnym i pełni istotną funkcję kulturotwórczą. Umiejętność nawiązywania kontaktów z najbliższym otoczeniem i skuteczność w aktywizowaniu podmiotów lokalnych na rzecz szkoły są to jedne z wielu zadań nauczycieli. Wyniki badań wskazują, że 21 proc. nauczycieli klas I–III nisko oceniło własną skuteczność w relacjach z grupami społecznymi, a tylko dziewięć proc. przypisało sobie wysokie kompetencje w tym zakresie. Zastosowana jednoczynnikowa analiza wariancja okazała się istotna statystycznie $F(3,38) = 3,36$; $p < .05$), co wskazuje na różnice między nauczycielami kontraktowymi ($M = 13,50$; $SD = 1,99$) a mianowanymi ($M = 10,85$; $SD = 2,79$) i dyplomowanymi ($M = 10,52$; $SD = 2,11$). Nauczyciele kontraktowi odznaczają się najwyższą skutecznością we współpracy ze środowiskiem lokalnym.

Ostatnim analizowanym wymiarem funkcjonowania nauczycieli jest skuteczność w tworzeniu bezpiecznej, sprzyjającej atmosfery pracy. Zmienna ta została określona jako poczucie sprawstwa w zapewnieniu bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego uczniom, budowaniu atmosfery wzajemnego zaufania między uczniami i pracownikami szkoły, współpracy z innymi nauczycielami w celu doskonalenia umiejętności zawodowych, a także poczucie skuteczności w kreowaniu twórczego środowiska edukacyjnego. Około 60 proc. badanych nauczycieli przypisuje sobie niskie kompetencje w zakresie skuteczności w organizowaniu sprzyjającej, bezpiecznej pracy w środowisku szkolnym. Wysoką skutecznością charakteryzuje się tylko 13 proc. badanych, a 30 proc. stwierdza, że posiada średnie umiejętności kreowania stymulującej atmosfery współpracy z uczniami, innymi nauczycielami i administracją szkolną. Analizując związek między stażem pracy i stopniem awansu zawodowego a jego skutecznością, okazało się, że jest on nieistotny statystycznie, czyli nie wykazano różnic między nauczycielami o różnym stażu pracy, jak i różnym statusie zawodowym. Sformułowana hipoteza, zakładająca, że nauczyciele dyplomowani będą bardziej skuteczni w tym zakresie, nie została potwierdzona.

Przeprowadzono analizę korelacji r-Pearsona celem stwierdzenia współwystępowania zależności między analizowanymi wymiarami poczucia własnej skuteczności. Ustalono, że istnieje umiarkowana, ale istotna statystycznie korelacja między skutecznością w podejmowaniu decyzji związanych ze szkołą a skutecznością dydaktyczną ($r = 0,35$; $p < 0,05$) i wychowawczą ($r = 0,30$; $p < 0,05$). Oceniana przez nauczycieli skuteczność dydaktyczna współwystępuje ze skutecznością wychowawczą ($r = 0,47$; $p < 0,05$), umiejętnością współpracy z rodzicami ($r = 0,41$; $p < 0,05$) i skutecznością w kreowaniu dobrej atmosfery pracy ($r = 0,49$; $p < 0,05$). Z kolei skuteczne działanie w obszarze wychowania pozostaje w związku ze skutecznością w relacjach z rodzicami ($r = 0,42$; $p < 0,05$) i skutecznością tworzenia dobrej atmosfery pracy ($r = 0,38$; $p < 0,05$). Umiejętność współpracy ze środowiskiem lokalnym współwystępuje ze skutecznością w tworzeniu dobrych relacji interpersonalnych w szkole ($r = 0,52$; $p < 0,05$) i współpracą z rodzicami ($r = 0,32$; $p < 0,05$). Zauważono także zależność między skutecznością w relacjach z rodzicami a skutecznością w kreowaniu sprzyjającej atmosfery pracy ($r = 0,44$; $p < 0,05$).

Próbując odpowiedzieć na pytanie, czy staż pracy i stopień zawodowy nauczyciela mogą być predyktorami poczucia skuteczności, przeprowadzono analizę regresji wielorakiej. Wyniki wskazują na to, że staż pracy i stopień awansu zawodowego są predyktorami skuteczności w zakresie współpracy z rodzicami – $R^2 = 0,40$; $F(39) = 3,93$; $p < 0,05$ i skuteczności w nawiązywaniu relacji ze środowiskiem lokalnym [$R^2 = 0,44$; $F(39) = 5,18$; $p < 0,001$]. Z kolei staż pracy i skuteczność dydaktyczna są predyktorami skuteczności wychowawczej [$R^2 = 0,51$; $F(42) = 14,79$; $p < 0,001$]. Zastosowana analiza regresji wskazuje na to, że w wybranych zakresach poczucie skuteczności jest zależne od stażu pracy i osiągniętego statusu zawodowego. Krótszy staż pracy na stanowisku nauczycielskim i posiadanie stopnia nauczyciela kontraktowego jest związane z wyższym poczuciem skuteczności w kontaktach z rodzicami i środowiskiem lokalnym.

Wnioski i konkluzje pedagogiczne

Od nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej wymaga się wielu kompetencji zawodowych, które decydują o jakości procesu dydaktyczno-wychowawczego w klasach początkowych. Najczęściej wymienia się kompetencje komunikacyjne, interpretacyjne, pedagogiczno-psychologiczne, diagnostyczne, interwencyjne, specjalnościowe-przedmiotowe i dydaktyczne, kreatywne, związane z planowaniem, organizowaniem i kierowaniem procesem uczenia się (Kamińska 2014). Ponadto wspomina się o kompetencjach metodologiczno-badawczych nauczyciela, informatyczno-medialnych, ewaluacyjnych i autoedukacyjnych (Szempruch 2012). Poczucie własnej skuteczności nie jest jeszcze jednym rodzajem kompetencji, lecz czynnikiem decydującym o tym, na ile nauczyciel będzie w stanie efektywnie wykorzystać swoje zdolności i umiejętności w wymienionych obszarach. Jak pokazują badania, poczucie własnej skuteczności jest kluczowym czynnikiem osobowym

nauczyciela, który może decydować o jakości kształcenia i tworzenia nowoczesnego środowiska edukacyjnego. Kazimierz Obuchowski (2000) w opracowanej koncepcji potrzeb poznawczych człowieka stwierdził, że nastawienie i motywacja do działania są kluczowym czynnikiem odpowiadającym za nadawanie sensu własnym działaniom i za rozumienie własnej roli zawodowej.

Rozwijanie samoświadomości nauczycielskiej jest ważnym krokiem w kierunku wzmacniania tożsamości zawodowej, które może sprzyjać rozwojowi odpowiedzialności za uczenie się dzieci i własny rozwój. Na podstawie badań własnych można stwierdzić, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają świadomość poczucia własnej skuteczności w wybranych obszarach funkcjonowania nauczycielskiego. Najwyższą skuteczność osiągają w zakresie umiejętności wychowawczych, wspierania ucznia w rozwoju akceptowanych społecznie zachowań, a najniższą – w kontaktach z rodzicami i w zakresie tworzenia dobrej atmosfery w kontaktach z uczniami, innymi nauczycielami i pracownikami szkoły. Wyniki badań wskazują na to, że nauczyciele będący w fazie zdobywania kolejnych stopni awansu zawodowego prezentują wyższe poczucie własnej skuteczności niż nauczyciele, którzy osiągnęli status nauczyciela dyplomowanego. Na podstawie opinii badanych nauczycieli wyłania się obraz szkoły, w której nauczyciel nie czuje się twórcą relacji interpersonalnych, nie ma poczucia, że jego zachowanie, podejmowane decyzje tworzą społeczność i wspólnotę uczących się. Można przypuszczać, że taki model rzeczywistości szkolnej w umysłach nauczycieli kreuje ich działania, określa stosunek wobec uczniów, procesu kształcenia i spostrzegania własnej roli. Prezentowane stanowisko nauczycieli czyni ich bardziej „urzędnikami” instytucji szkolnej niż towarzyszami dzieci na drodze ich rozwoju. Nauczyciele wczesnoszkolni deklarują brak współpracy z innymi nauczycielami w celu doskonalenia umiejętności zawodowych, a także niewiarę we własne możliwości stworzenia takich warunków, w których uczniowie będą czuć się bezpieczni i obdarzą rówieśników, jak i dorosłych zaufaniem. Jednym z zaskakujących wniosków w prezentowanych badaniach jest wynik mówiący o większym poczuciu własnej skuteczności nauczycieli kontraktowych niż mianowanych i dyplomowanych. Oczekiwanie, że nauczyciele o dłuższym stażu pracy i wyższym statusie zawodowym będą czuli się bardziej skuteczni, nie znalazło potwierdzenia w tej próbie badawczej. Być może nauczyciele kontraktowi w sposób bardziej adekwatny potrafią reagować na zmieniające się wymagania środowiska edukacyjnego, w szczególności w zakresie współpracy z rodzicami i lokalną społecznością.

Na podstawie przeprowadzonych analiz pojawiają się pytania badawcze, które mogą być przedmiotem kolejnych badań, np.: czy nauczyciele wczesnoszkolni odczuwają potrzebę wsparcia w zakresie rozwijania poczucia skuteczności. Jolanta Szempruch (2013) pisze o różnych sposobach rozpoznawania potrzeby wsparcia: samopoznanie, rozpoznanie formalne i nieformalne. Przeprowadzone badania mieszczą się w obszarze samopoznania i określenia własnej skuteczności i skłaniają do refleksji, że nauczyciele wskazują wymiary funkcjonowania, które wymagają

pomocy. Szempruch (2013) zwraca uwagę na różne formy wsparcia zawodowego nauczyciela: informacyjne, instrumentalne, praktyczne i emocjonalne. Henryka Kwiatkowska (2008) stwierdza natomiast, że pomoc nauczycielowi w pracy ma sens tylko wtedy, gdy wynika z wewnętrznych, autoedukacyjnych potrzeb, „z nadania własnego”, stając się skutecznym środkiem zapobiegania procesom wypalenia zawodowego. Nauczyciele często traktują kursy i szkolenia zewnętrzne jako przymus zewnętrzny, dodatkowe, niepotrzebne obowiązki, które mogą być czynnikiem stresogennym, nieprzynoszącym oczekiwanych rezultatów.

Ważnym wnioskiem i postulatem pedagogicznym jest kształcenie przyszłych nauczycieli z uwzględnieniem tych kompetencji osobowych, które pozwolą im na rozwinięcie w sobie silnego poczucia skuteczności zawodowej. Umiejętność ta może mieć kluczowe znaczenie w przystosowaniu się do różnych warunków, zmieniających się potrzeb wychowanków i okoliczności, oraz w aktywnym i skutecznym radzeniu sobie ze stresem, który jest nieodłącznym elementem zawodu nauczycielskiego. Kompetencje osobowe, w tym poczucie skuteczności, stają się źródłem rozwoju umiejętności dydaktycznych, metodycznych, komunikacyjnych, posługiwania się technologiami informacyjnymi, projektowania ścieżek rozwoju uczniów. Poczucie skuteczności w zawodzie nauczycielskim staje się podstawą do rozwijania refleksyjnego i krytycznego stosunku do własnych działań edukacyjno-wychowawczych. Refleksyjne działanie umożliwia ciągłe rekonstruowanie własnej wiedzy, zastanawianie się nad jakością i sensownością podejmowanych aktywności w kontakcie z uczniami, rodzicami i współpracownikami w szkole (Gołębniak 2006). Z kolei Irena Adamek (2016) zwraca uwagę na to, że refleksyjność nauczycielska jest związana z myśleniem krytycznym, zdolnościami metapoznawczymi, niezależnością intelektualną, otwartością na niejednoznaczność i złożoność problemów.

Podsumowując, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej jest zobowiązany do ciągłego doskonalenia się, nie tylko zawodowego, ale również do własnego rozwoju osobowego jako człowieka wspierającego dzieci w rozumieniu ciągle zmieniającego się świata i własnych możliwości. Jak pisze Bałachowicz, „chodzi o to, aby edukacja początkowa była wielokierunkowym, bogatym w treści, całościowym modelem wspierania dziecka w kształtowaniu jego osobowych i społecznych kompetencji, umożliwiających twórcze przystosowanie się, kreatywne funkcjonowanie” (2013, s. 89). Jeśli chcemy, aby edukacja mogła przyjąć taki kształt, potrzebny jest skuteczny, refleksyjny i twórczy nauczyciel dla dzieci w klasach początkowych szkoły podstawowej.

Bibliografia

Adamek I. (2016). *Pedagogika wczesnoszkolna kluczowe problemy*. Kraków: Wydawnictwo LIBRON – Filip Lohner.

- Avanzi L., Miglioretti M., Velasco V., Balducci C., Vecchi, L., Fraccaroli F., Skaalvik E. M. (2013). *Cross-Validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES)*. „Teaching and Teacher Education”, 31, s. 69–78.
- Baka Ł. (2011). *Konflikt między pracą i rodziną a wypalenie zawodowe. Pośrednicząca rola zasobów osobowych*. „Psychologia Społeczna”, 64 (19), s. 367–374.
- Bakker A. B., Schaufeli W. B. (2000). *Burnout contagion processes among teachers*. „Journal of Applied Social Psychology”, vol. 30, s. 2289–2308.
- Balachowicz J. (2013). *Obraz ucznia idealnego w opinii nauczycieli klas początkowych – homo faber czy homo creator?* „Ruch Pedagogiczny”, nr 3, s. 87–104.
- Bandura A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura A. (1989). *Human agency in social cognitive theory*. „American Psychologist”, nr 37, s. 1175–1184.
- Bandura A. (1997). *Self-efficacy. The exercise of control*. New York: Freeman.
- Betoret F. D. (2006). *Stressors, self-efficacy, coping resources and burnout among secondary school teachers in Spain*. „Educational Psychology. An International Journal of Experimental Educational Psychology”, vol. 26, s. 519–539.
- Caprara G. V., Barbaranelli C., Steca P., Malone P. S. (2006). *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*. „Journal of School Psychology”, 44, s. 473–490.
- Chacon C. T. (2005). *Teachers' perceived efficacy among English as a foreign language teachers in middle schools in Venezuela*. „Teaching and Teacher Education”, 21, s. 257–272.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2008). *Poczucie skuteczności a preferowane strategie wychowawcze nauczycieli*. W: Szulakiewicz W. (red). *Świat idei edukacyjnych*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Collie R. J., Shapka J. D., Perry N. E. (2012). *School Climate and Social-Emotional Learning: Predicting Teacher Stress, Job Satisfaction, and Teaching Efficacy*. „Journal of Educational Psychology”, 104, s. 1189–1204.
- Cousins J. & Walker C. (1995). *Predictors of educators' valuing of systemic inquiry in schools*. „Canadian Journal of Program Evaluation”, Special Issue, s. 25–35.
- Demerouti E., Bakker A. B., Nachreiner F., Schaufeli W. B. (2001). *The job demands –resources model of burnout*. „Journal of Applied Psychology”, 86 (3), s. 499–512.
- Dilekli Y., Tezci E. (2016). *The relationship among teachers classroom practices for teaching thinking skills, teacher's self-efficacy towards teaching thinking skills and teaching styles*. „Thinking Skills and Creativity”, 21, s. 144–151.
- Gibson S., Dembo M. H. (1984). *Teacher efficacy: A construct validation*. „Journal of educational psychology”, 76 (4), s. 569.
- Gilbert R. B., Adesope, O. O. & Schroeder, N. L. (2014). *Efficacy Beliefs, Job Satisfaction, Stress and Their Influence on the Occupational Commitment of English-Medium Content Teachers in the Dominican Republic*. „Educational Psychologist”, 34, s. 876–899.

- Gołębniak B. D. (2006). *Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania*. W: Gołębniak B. D (red). *Uczenie się metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Kamińska A. (2014). *Nabywanie kompetencji kluczowych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w zmieniającym się świecie edukacyjnym i społecznym*. „Edukacja elementarna w teorii i praktyce”, nr 31, s. 53–67.
- Klassen R., Chiu M. M. (2011). *The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context*. „Contemporary Educational Psychology”, 36, s. 114–129.
- Klassen R., Wilson E., Siu A. F. Y., Hannok W., Wong M. W., Wongsri N., Sonthisap P., Pibulchol C., Buranachaitavee Y., Janssem A. (2013). *Preservice Teachers' Work Stress, Self-Efficacy, and Occupational Commitment in Four Countries*. „European Journal of Psychology of Education”, 28, s. 1289–1309.
- Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Leithwood K., Jantzi D. (2006). *Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices*. „School effectiveness and school improvement”, 17 (2), s. 201–227.
- Maslach C., Schaufeli W. B., Leiter (2001). *Job burnout*. „Annual Review of Psychology”, 52, s. 397–422.
- Michalak R. (2016). *Edukacja najmłodszych kontekstem kształtowania motywacji do uczenia się. Ogląd zjawiska w badaniach własnych*. „Konteksty Pedagogiczne”, nr 2 (7), s. 81–95.
- Miskel C., McDonald D., Bloom S. (1983). *Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness*. „Educational Administration Quarterly”, 19, s. 49–82.
- Muijs R. D., Reynolds D. (2001). *Teachers' beliefs and behaviors: What really matters*. „Journal of Classroom Interaction”, 37, s. 3–15.
- Obuchowski K. (2000). *Galaktyka potrzeb: psychologia dążeń ludzkich*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Roeser R. W., Arbreton A. J., Anderman E. M. (1993). *The Relations Among Teacher Beliefs and Practices and Student Motivation Across the School Year*. „The American Educational Research Association Convention”, Atlantic Georgia.
- Ross J. A., (1992). *Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement*. „Canadian Journal of Education”, 17, s. 51–65.
- Ross J. A., Hogaboam-Gray A., Hannay L. (2001). *Effects of teacher efficacy on computer skills and computer cognitions of K-3 students*. „Elementary School Journal”, 102, s. 141–156.
- Rubacha K. (2013). *Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Hipoteza sytuacyjnej zmienności*. „Studia Edukacyjne”, nr 25.
- Saricam H., Sakiz H. (2014). *Burnout and Teachers Self-Efficacy among Teachers Working in Special Education in Turkey*. „Educational Studies”, 40, s. 423–437.

- Schwarzer R., Hallum S. (2008). *Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analysis*. „Applied Psychology”, 57, s. 152–171.
- Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2007). *Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout*. „Journal of Educational Psychology”, vol. 99, No. 3, s. 611–625.
- Soodak L. C., Podell D. M. (1996). *Teacher efficacy: Toward the understanding of a multi-faceted construct*. „Teaching and Teacher Education”, vol. 12, s. 401–411.
- Szempruch J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-praktyczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Vieluf S., Kunter M., Vijver F. J. R. (2013). *Teacher self-efficacy in cross-national perspective*. „Teaching and Teacher Education”, 35 (2013), s. 92–103.

SELF-EFFICACY AMONG TEACHERS OF EARLY SCHOOL EDUCATION

Summary: The aim of the article is an empirical verification of self-efficacy among teachers of early school education. Diagnostic survey was conducted among 44 primary school teachers. The survey used Albert Bandura's Teacher's Self Efficacy (TSE) questionnaire, translated by the author of this paper. The results of the study indicate that teachers achieve the highest levels of efficacy in educational skills, and the lowest in parental involvement and ability to create a safe, stimulating work environment in contact with students, other teachers, and school staff. The results also indicate that teachers who are in the process of gaining further degrees of professional advancement show higher self-efficacy than teachers who have already attained the status of qualified teacher.

Keywords: self-efficacy, teacher, early school education.

Ewa Kulawska – doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika. Pracuje na Wydziale Nauk Pedagogicznych UKSW i obecnie jest kierownikiem Zakładu Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej oraz kierownikiem studiów podyplomowych o kierunku Zarządzanie Oświatą. Zainteresowania naukowo-badawcze i publikacje koncentrują się w obszarze pedagogiki wczesnoszkolnej, a w szczególności dotyczą: uwarunkowań socjalizacyjnych rozwoju dziecka, funkcjonowania ucznia w środowisku szkolnym i rodzinnym, kompetencji pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i zmian w systemie oświaty na pierwszym etapie edukacji. Adres do korespondencji: Wydział Nauk Pedagogicznych UKSW, ul. Wóycickiego 1/3, 01-938 Warszawa. Adres e-mailowy: e.kulawska@uksw.edu.pl.