

Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej wśród studentów pedagogiki

Teacher self-efficacy among pedagogy students

Key words: teacher self-efficacy, student engagement, instructional strategies, classroom management, pre-service teachers.

Abstract: The ability to assess one's own effectiveness is an essential competence of future educators. The belief in one's own teaching effectiveness allows for the effective implementation of educational tasks. The aim of the article was to test the sense of self-efficacy in teaching using the Sense of Teacher Efficiency Scale (TSES). 93 students of pedagogy participated in the research. The research shows that second-cycle and part-time students assess their teaching effectiveness better than first-cycle and full-time students. People with didactic practice achieve higher results in terms of self-efficacy in teaching than people with general pedagogical practice. It is recommended to develop the ability to assess one's own effectiveness during workshops and teaching practice.

Słowa kluczowe: przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej, zaangażowanie uczniów, strategie nauczania, zarządzanie klasą, kandydaci na nauczycieli.

Streszczenie: Umiejętność dokonania oceny własnej skuteczności jest istotną kompetencją przyszłych pedagogów. Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej pozwala im na skuteczne realizowanie zadań edukacyjnych w przyszłości w pracy z uczniami. Celem artykułu było zbadanie poczucia własnej skuteczności nauczycielskiej studentów pedagogiki za pomocą Skali Poczucia Skuteczności Nauczycielskiej (TSES). W badaniach wzięło udział 93 studentów pedagogiki. Z badań wynika, że osoby studiujące na II stopniu oraz na studiach niestacjonarnych lepiej oceniają swoją skuteczność nauczycielską niż studenci studiów I stopnia i studiów stacjonarnych. Osoby z praktyką dydaktyczną uzyskują wyższe wyniki w zakresie przekonania o własnej skuteczności nauczycielskiej niż osoby jedynie z praktyką ogólnopedagogiczną. Rekomenduje się w przygotowaniu przyszłych pedagogów w trakcie studiów kształtowanie umiejętności dokonywania oceny własnej skuteczności podczas zajęć warsztatowych i praktyk pedagogicznych.

Wprowadzenie

Bandura (1977) określił przekonanie o własnej skuteczności jako rodzaj procesu poznawczego, w którym ludzie budują przekonania o swojej zdolności do działania na danym poziomie osiągnięć. Przekonania te wpływają na miarę wysiłku, jaki włożą w swoje działania, wytrwałości w obliczu przeszkód, odporności na niepowodzenia oraz poziomu stresu lub depresji w sytuacji wyzwań. Przekonanie o własnej

skuteczności może być uogólnionym przeświadczeniem (uogólnione przekonanie o własnej skuteczności) o tym, że jest się w stanie podjąć potrzebne działanie w sytuacjach wyzwań. Może też być specyficzne dla określonej dziedziny – będzie w tym przypadku odnosić się do konkretnych sfer aktywności (Łaguna, 2006), np. działań pedagoga. Jednak w literaturze przedmiotu niewiele jest badań poświęconych tej tematyce (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2006; Hreciński, 2016; Rubacha, Sirotovej, 2013; Baka, 2017; Kujawska 2017). Chomczyńska-Rubacha, Rubacha (2006), Kulawska (2017), Hreciński (2016) zweryfikowali przekonanie o własnej skuteczności u nauczycieli i u pedagogów szkolnych (Wierzejska, 2018). Badania Rubachy i Sirotovej (2013) prowadzone były na grupie studentów polskich i słowackich w oparciu o autorski test, a badania Rodek (2020) dotyczyły jedynie uogólnionego przekonania o własnej skuteczności studentów pedagogiki. Istnieje zatem potrzeba podjęcia badań nad poczuciem własnej skuteczności studentów studiów pedagogicznych, uwzględniających ich przyszłe zadania zawodowe. Wiąże się to zarówno z wymogiem ciągłego podnoszenia jakości kształcenia wynikającego z zapisów międzynarodowych raportów (Council of European Union, 2018), jak i działań podejmowanych przez Ministerstwo Edukacji i Nauki, służących podniesieniu rangi zawodu pedagoga i podwyższeniu jakości kształcenia przyszłych pedagogów. Jedną z ważnych innowacji implementowanych w tym celu jest wdrożenie zasad konstruktywistycznego modelu nauczania (Atroszko, 2018), którego ważnym elementem jest samoocena uczącego się, któremu stawia się wysokie wymagania (Marzano, 2012). Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej jest powiązane z osiągnięciami, motywacją i poczuciem własnej skuteczności u uczniów (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Nauczyciele o wyższym poziomie przekonania o skuteczności nauczycielskiej wkładają więcej wysiłku w nauczanie, są bardziej otwarci na nowe pomysły, lepiej radzą sobie w obliczu niepowodzeń, są mniej krytyczni wobec uczniów, którzy popełniają błędy oraz wykazują większy entuzjazm (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001). Jest to ważna kompetencja w pracy nauczyciela, zarówno w zakresie funkcjonowania w roli zawodowej, jak i pożądana ze względu na korzyści dla uczniów. Narzędziem o zadawalających wskaźnikach psychometrycznych do pomiaru przekonania o skuteczności nauczycielskiej jest skala Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy's Teachers' Sense of Efficacy Scale (2001) w opracowaniu polskim dokonany przez Hrecińskiego (2016). W niniejszym artykule zamieszczono wyniki badań własnych przeprowadzonych na grupie studentów pedagogiki wybranych polskich uczelni za pomocą wspomnianej skali służące analizie przekonania o własnej skuteczności badanych oraz propozycje działań kształtujących umiejętność dokonywania adekwatnej oceny.

Przekonanie o własnej skuteczności

Przekonanie o własnej skuteczności decyduje o podjęciu działania, wysiłku w nie wkładanym, uczuciach, jakie mu towarzyszą, wytrwałości w dążeniu do celu, radzeniu sobie z przeszkodami oraz poziomie stresu, jaki osoba jest w stanie wytrzymać (Bandura, 1991, za: Oleś 2001). Przekonanie na temat własnej skuteczności to indywidual-

na ocenę tego, czy posiada się specyficzne umiejętności potrzebne do wykonania określonego rodzaju zadania (Dembo, 1997). Ta zmienna poznawcza nie jest cechą osobowości, może dotyczyć różnych sfer aktywności człowieka. W porównaniu do poczucia lokalizacji kontroli dotyczącego dostrzegania związku pomiędzy zachowaniem a następującymi po nim wzmocnieniami, które tworzy się pod wpływem doświadczeń osoby z otoczeniem, kształtowanie się przekonania o własnej skuteczności wiąże się z własną aktywnością poznawczą i sprawczą (Heszen-Celińska, Sęk, 2020). Przekonanie o własnej skuteczności dotyczy przeświadczenia osoby o możliwościach podjęcia aktywności, zmierzającej do realizacji określonego celu (Hreciński, 2016). Siła tej zmiennej ma znaczenie czy ludzie podejmują się próby poradzenia sobie w sytuacji trudnej (Bandura, 1977). Jeśli ocena siebie w aspekcie możliwości poradzenia sobie jest wysoka, osoba angażuje się w działanie. Jeśli natomiast sytuacja jest zweryfikowana jako zagrażająca, osoba będzie reagować lękowo lub unikaniem. Dodatkowo przekonanie o własnej skuteczności obejmuje aspekt wytrwałości w obliczu napotykaných przeszkód i doświadczeń awersyjnych. Warto zwrócić uwagę, że w przypadku radzenia sobie z trudnościami w trakcie wykonywania zadania osoby z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności zyskują doświadczenie korekcyjne, polegające na wzmocnieniu tej właściwości psychologicznej – skoro pomimo subiektywnej oceny działań jako zagrażających nie poddają się, to doprowadza to także do eliminowania lęków oraz zachowań obronnych i w efekcie umacnia przekonanie o możliwości poradzenia sobie w danej sytuacji (Bandura, 1977). Przekonanie o własnej skuteczności ma charakter prospektywny, ponieważ odnosi się do przyszłych zachowań i zakłada wewnętrzną atrybucję – co oznacza, że osoba jest sprawcą działań (Łuszczynska, 2004).

Przekonanie o własnej skuteczności jest skorelowane z samooceną, jednak są to dwa oddzielne konstrukty. Samoocena odnosi się do sądów związanych z własną wartością i towarzyszącymi emocjami, a przekonanie o własnej skuteczności do zdolności do podejmowania działania i posiadanych kompetencji, stąd w większym stopniu odpowiada za poziom stawianych celów oraz powodzenia w ich realizacji (Bandura, 1997, za: Łąguna, 2009). Wysokie przeświadczenie o własnej skuteczności skłania ludzi do angażowania się w działania z większym wysiłkiem i wytrwałości, a niskie wiąże się z depresją, lękiem i bezradnością (Schwarzer, Fuchs, 1996, za: Juczyński, 2000).

Bandura podkreśla, że oczekiwania własnej skuteczności możemy rozpatrywać na kilku wymiarach: zasięgu, ogólności oraz siły. Pierwszy z nich dotyczy zadań, które możemy uplasować: od zadań łatwych, po umiarkowanie trudne, aż do tych stanowiących wyzwanie. Ogólność wiąże się z tym, że dane doświadczenie może wpływać na kształtowanie się bardziej ogólnego przekonania o własnej skuteczności, a w innym przypadku koncentruje się na kształtowaniu oczekiwań związanych z funkcjonowaniem w danej sytuacji. Siła oczekiwań skuteczności może być na tyle wysoka, że sprzyja podejmowaniu zadań, które wiążą się ze zniechęcającymi doświadczeniami. Z kolei zetknięcie się z trudnym zadaniem może osłabić oczekiwa-

nia (Bandura, 2007). Przekonanie o własnej skuteczności decyduje nie tylko o podjęciu działania, ale także o wytrwałości w dążeniu do celu, co wskazuje na związek tego konstruktu psychologicznego z motywacją. Im silniejsze przekonanie o własnej skuteczności, tym mocniejsze przekonanie, że można poradzić sobie z trudnościami i większy wysiłek wkładany w realizację danego zadania. Dodatkowo zaangażowanie w działanie wpływa zwrótnie na przekonanie o własnej skuteczności, bo sukcesy je zwiększają. Zmienna ta wiąże się także z uczuciami, które towarzyszą osobie w związku z działaniem i poziomem stresu, jaki jest w stanie wytrzymać (Bandura, 1991, za: Oleś, 2003).

Możemy wyróżnić dwa rodzaje spostrzegania własnej skuteczności: skuteczność w inicjowaniu działań oraz skuteczność w podtrzymywaniu zachowań (Łuszczyńska, 2004). Pierwsza z nich odnosi się do przekonania osoby, że jest w stanie zainicjować dane zachowanie, nawet jeśli pojawią się różne przeszkody. Jest specyficzna dla okresu formułowania intencji, w którym osoba rozwija chęć do zmiany, ale nie podejmuje działania (Łuszczyńska, 2004). Przekonanie o własnej skuteczności w utrzymywaniu zachowań to wiara w siebie, że jest się w stanie utrzymać nowe zachowanie, nawet jeśli pojawią się różne przeszkody. Wiąże się to z poczuciem pewności, że można działać efektywnie, osiągać sukcesy dzięki umacnianiu własnych umiejętności i wykorzystywaniu własnych zasobów. Gdy osoba chce realizować zadanie, które okazało się trudniejsze do utrzymania niż początkowa ocena, człowiek będzie poszukiwać nowych strategii, inwestować więcej wysiłku, aby przybliżyć się i ostatecznie zrealizować cel (Łuszczyńska, 2004).

Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej

Specyficzne poczucie skuteczności obejmuje przekonania dotyczące realizacji zadań w danej dziedzinie, np. w konkretnej roli zawodowej (Wierzejska, 2018). Przekonanie o własnej skuteczności nauczycielskiej to „ocena posiadanych przez pedagoga zdolności do osiągania pożądaných rezultatów własnej pracy dydaktycznej i wychowawczej, pomimo napotykaných trudności” (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, za: Hreciński, 2016).

Bandura (2002) wskazał na cztery źródła przekonania o własnej skuteczności: osiągnięcia w wykonywaniu zadań (*mastery experiences*), doświadczenia pomocne (*vicarious experiences*), perswazja słowna (*social persuasion*) i pobudzenie emocjonalne (*physiological and emotional states*), przy czym pierwsze z nich uznał za posiadające znaczenie największe. Osiągnięcia w wykonywaniu zadań zostają wypracowane w wyniku doświadczeń osoby. Doświadczenie sukcesów wzmacnia przekonanie o własnej skuteczności, a porażki oddziałują na nie niekorzystnie, zwłaszcza w początkowej fazie działania. Warto podkreślić, że przeszkody na dalszych etapach nie będą tak znacząco osłabiać przekonania o własnej skuteczności (Oleś, 2003). Skuteczne działanie w zawodzie nauczyciela wzmacnia przekonanie o skuteczności i oczekiwanie na przyszły sukces. Z kolei niepowodzenie obniża przekonanie o skuteczności i zwiększa oczekiwanie porażki.

Oczekiwania dotyczące własnej skuteczności pochodzą także z doświadczeń pomocnych obejmujących obserwowanie innych ludzi, co pomaga w zorientowaniu się, jakie zachowania są skuteczne w danych okolicznościach oraz jak połączyć tę wiedzę ze swoimi kompetencjami, aby skutecznie działać (Oleś, 2003). Jeśli obserwator, np. kandydat na nauczyciela, silnie identyfikuje się z modelem – doświadczonym nauczycielem osiągającym dobre wyniki, oczekuje sukcesu, a jego działanie jest bardziej efektywne. Z drugiej strony niska efektywność modelu obniża poziom wydajności stażysty.

Istotna jest także siła perswazji słownej określanej przez Bandurę (Bandura, 1997) jako społeczna ocena zdolności (*social evaluations of capability*), która w postaci np. opinii kolegów czy innych nauczycieli może wpływać pozytywnie lub negatywnie na poczucie własnej skuteczności przyszłego nauczyciela. Perswazja słowna to instrukcje, jakie są sposoby działania, dlaczego warto włożyć wysiłek i dla jakich wartości jest on podejmowany oraz jak wspierać swoją wytrwałość (Oleś, 2003), jednak zachęty do podejmowania aktywności mają niewielkie znaczenie, jeśli nie wiążą się z doświadczeniem potwierdzającym przekonania o własnej skuteczności. Bandura (2007, s. 88) podkreśla, że „w kontekście stresujących zagrożeń w przeszłości i długiej historii oczekiwań w przeszłości i długiej historii niepowodzeń w radzeniu sobie z nimi, wzbudzone przez sugestię oczekiwania skuteczności szybko wygasną, gdy jednostka ponownie zetknie się z doświadczeniem zaprzeczającym takim oczekiwaniom”. Capa Aydin i Woolfolk Hoy (2005) jako pierwsi zaproponowali ujęcie perswazji słownej w kategoriach wsparcia (Morris i in., 2017). W sytuacjach sporadycznych niepowodzeń może ono pełnić rolę zachęty pozwalającej przeciwdziałać zniechęceniu i zachować wytrwałość. Jednak częste doświadczanie negatywnych opinii zniechęca do kontynuowania wysiłku. Przekonanie o własnej skuteczności nauczyciela jest też zależne od kontekstu środowiska pracy. Przyszli nauczyciele mogą czuć się bardziej skuteczni np. w nauczaniu uczniów w określonej grupie wiekowej lub w określonych warunkach (np. małych klasach), a mniej efektywni w innych sytuacjach (Tschannen-Moran i in., 1998, s. 217).

Poczuciu biegłości lub niekompetencji towarzyszą określone stany emocjonalne, określony poziom podniecenia lub lęku. Oceniając, co mogą zrobić w danej sytuacji, osoby polegają również na własnych stanach fizjologicznych i afektywnych. Do takich stanów należą stres, zmęczenie, lęk i nastrój. Ich intensywność może również wpływać na interpretację własnej efektywności (Bandura, 1997). Skutkiem zbyt wysokiego pobudzenia emocjonalnego (stany napięcia, zdenerwowania, pobudzenia fizjologicznego) lub jego braku jest obniżenie wykonywania zadań (Oleś, 2003).

Na potrzebę uzupełnienia i reinterpretacji koncepcji Bandury wskazali Morris i współpracownicy (2017, s. 46–51). Na podstawie analizy 82 badań opublikowanych w latach 1977–2015, przeprowadzając metaanalizę osiągnięcia w wykonywaniu zadań uzupełniano o kategorię poznawczego mistrzostwa (*cognitive mastery*) odnoszącą się do efektywności w zakresie zdobywania wiedzy przydatnej dla nauczycieli (np. z zakresu technologii czy pedagogiki) z wielu różnych symbolicz-

nych źródeł modeli postępowania takich jak książki, artykuły naukowe czy Internet. Wiedza ta zdobywana jest zatem nie tylko w bezpośrednim kontakcie z osobami udzielającymi wsparcia, ale także ze źródeł pośrednich.

Do tej pory odnotowano w polskiej literaturze przedmiotu niewiele badań poświęconych poczuciu własnej skuteczności studentów pedagogiki. Badania wśród 215 studentów pedagogiki II roku na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach z 2019 roku realizujących studia w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym z wykorzystaniem Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności według R. Schwarzera i M. Jeruzalem w polskiej adaptacji Z. Juczyńskiego wykazały, że 41% studentów charakteryzuje się przeciętnym przekonaniem własnej skuteczności. U 36% studentów odnotowano wysoki wynik, a u 22% niski wynik w zakresie przeświadczenia o własnej skuteczności (Rodek, 2020). W dalszym etapie badań przeprowadzono wywiady indywidualne z 24 osobami z niskim i 30 osobami z wysokim przekonaniem o własnej skuteczności, które pokazały zróżnicowanie tych grup studentów w zakresie różnorodności wykorzystywanych strategii uczenia się oraz stopnia zaangażowania w naukę własną. Studenci z niskim przekonaniem o własnej skuteczności akcentowali problemy związane z rozkładaniem zadań w czasie, systematycznością oraz wytrwałością. Studenci o wysokich postrzeganych kompetencjach w zakresie możliwości radzenia sobie z zadaniami podkreślali zaangażowanie w naukę własną, systematyczną pracę i jej rozplanowanie w czasie.

Badania poczucia skuteczności wychowawczej dotyczące efektywności w zakresie zadań nastawionych na osiągnięcie celu wychowawczego wśród 218 studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia kierunków humanistycznych i społecznych z UMK w Toruniu i UCM w Trnawie wskazują, że polscy studenci mają wyższe poczucie skuteczności wychowawczej niż słowaccy (Rubacha, Sirotová, 2013). Studentów z Polski charakteryzuje wysokie poczucie skuteczności wychowawczej mierzone za pomocą trzech pytań dotyczących problemów pedagogicznych w bezpośredniej interakcji z dzieckiem. Wyniki w zakresie uogólnionego poczucia skuteczności mierzonego testem TPS w opracowaniu K. Rubachy i M. Chomczyńskiej-Rubachy (2013) wskazują na ponadprzeciętny poziom tej zmiennej w obu badanych grupach.

Metodologia badań

W przeprowadzonym badaniu wzięło udział 93 studentów pedagogiki z uniwersytetów z Polski: Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im K. Pułaskiego w Radomiu, Wyższej Szkoły Marynarki Wojennej w Gdyni, Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach oraz Uniwersytet Śląskiego w Cieszynie.

W badaniu wzięły udział 93 osoby: 89 kobiet (96%) oraz 4 mężczyzn (4%). Ponad połowa przyszłych nauczycieli studiowała na studiach licencjackich, z kolei 46% osób na studiach uzupełniających II stopnia. Zdecydowana większość przyszłych nauczycieli studiowała w formie studiów stacjonarnych (N=76, 18%). Najwięcej osób w badanej grupie odbyło praktyki dydaktyczne – 63 osób (68%), 30 osób (32%) podjęło praktykę ogólnopedagogiczną. Charakterystykę badanej grupy przedstawia tabela 1.

Tabela 1. Charakterystyka badanej grupy

Zmienne		N	%
Płeć	kobiety	89	96%
	mężczyźni	4	4%
Poziom studiów	I stopień	50	54%
	II stopień	43	46%
Forma studiów	stacjonarne	76	82%
	niestacjonarne	17	18%
Praktyka	brak praktyki z praktyką ogólnopedagogiczną	– 30	– 32%
	z praktyką dydaktyczną	63	68%

Źródło: badania własne.

Postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jak studenci pedagogiki oceniają swoją skuteczność nauczycielską?
2. Czy istnieją różnice w zakresie poczucia skuteczności nauczycielskiej pomiędzy studentami studiów pierwszego i drugiego stopnia?
3. Czy istnieją różnice w zakresie poczucia skuteczności nauczycielskiej pomiędzy studentami studiów stacjonarnych i niestacjonarnych?
4. Czy istnieją różnice w zakresie poczucia skuteczności nauczycielskiej pomiędzy studentami z praktyką ogólnopedagogiczną i z praktyką dydaktyczną?

W badaniach wykorzystano Tschannen-Moran and Woolfolk Hoy's Teachers' Sense of Efficacy Scale (2001) w wersji krótszej, w opracowaniu polskim dokonany przez Hrecińskiego (2016). Skala składa się z 12 pozycji testowych ujętych w trzech podskalach: Motywowanie (Efficacy in Student Engagement), Nauczanie (Efficacy in Instructional Strategies) oraz Kierowanie klasą (Efficacy in Classroom Management and Efficacy). Opisowany konstrukt obejmuje przekonania dotyczące motywowania uczniów do nauki, także tych niezainteresowanych, umiejętności zachęcania rodziców do współpracy w tym zakresie, podkreślaniu znaczenia uczenia się. Podskala Nauczanie odnosi się do przekazywania wiedzy, stosowania różnorodnych form pracy z uczniami oraz metod sprawdzania nabytych kompetencji. Z kolei podskala Kierowanie klasą dotyczy ustalenia zasad pracy na lekcji i utrzymywania dyscypliny. Narzędzie opiera się na 9-stopniowej skali Likerta, gdzie 1 – zdecydowanie nie potrafię, 3 – raczej nie potrafię, 5 – bardziej potrafię niż nie potrafię, 7 – raczej potrafię, 9 – zdecydowanie potrafię.

Współczynniki rzetelności wewnętrznej α Cronbacha dla poszczególnych wymiarów są następujące: motywowanie $\alpha = 0,81$, nauczanie $\alpha = 0,77$, kierowanie $\alpha = 0,80$ oraz wynik ogólny $\alpha = 0,87$ (Hreciński, 2016).

Wyniki badań własnych

Badania przeprowadzone na grupie 93 studentów pedagogiki posłużyły do określenia ogólnego poziomu przekonania własnej skuteczności w roli nauczyciela, jak i poziomu zdefiniowanego w każdej z podskal. Ponadto wzięto pod uwagę następujące zmienne: płeć, poziom i forma studiów oraz odbycie praktyki pedagogicznej. Poniższa tabela prezentuje dane dotyczące średniej i odchylenia standardowego w zakresie poczucia własnej skuteczności nauczycielskiej.

Tabela 2. Statystyki opisowe dla podskal poczucia skuteczności nauczycielskiej oraz wyniku ogólnego

Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej – TSES	M	SD
Motywowanie	6,78	1,00
Nauczanie	7,17	1,18
Kierowanie klasą	7,24	0,97
Wynik ogólny	7,07	0,90

Źródło: badania własne.

Jak wynika z wyżej prezentowanych analiz, studenci najwyżej oceniają przekonanie o własnej zdolności do kierowania klasą ($M = 7,24$, $SD = 0,97$). Lepiej oceniają umiejętności w zakresie nauczania niż umiejętności związane z motywowaniem uczniów. Średni poziom poczucia własnej skuteczności w przeprowadzonych badaniach w zakresie wyniku ogólnego jest zbliżony do wyników uzyskanych w badaniach Hrecińskiego (2016), gdzie wynik wyniósł 7,2 ($SD = 0,76$).

Tabela 3 prezentuje wyniki przekonania własnej skuteczności nauczycielskiej w podgrupach studentów studiów licencjackich i uzupełniających magisterskich.

Tabela 3. Porównanie poczucia skuteczności nauczycielskiej ze względu na poziom studiów

Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej – TSES	Poziom studiów	N	M	SD	Z
Motywowanie	I stopień	50	6,51	1,04	-3,51*
	II stopień	43	7,10	0,86	
Nauczanie	I stopień	50	6,79	1,23	-3,60*
	II stopień	43	7,61	0,96	
Kierowanie klasą	I stopień	50	6,88	0,95	-4,59*
	II stopień	43	7,67	0,83	
Wynik ogólny	I stopień	50	6,72	0,91	-4,48*
	II stopień	43	7,46	0,70	

* $p < .05000$

Źródło: badania własne.

Do zbadania różnic między grupami użyto testu U-Manna-Whitneya. Grupy osób na I stopniu i II stopniu kształcenia istotnie statystycznie różnią się między sobą w zakresie wyników w motywowaniu, nauczaniu i kierowaniu klasą oraz ogólnym poczuciu skuteczności nauczycielskiej. Osoby studiujące na II stopniu uzyskują wyższe wyniki w postrzeganiu umiejętności motywowania, stosowania zróżnicowanych metod i form nauczania oraz zarządzania klasą. Ponadto wyżej oceniają swoją skuteczność nauczycielską.

W tabeli 4 przedstawione zostały wyniki dotyczące przekonania o własnej skuteczności nauczycielskiej w podgrupach studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych.

Tabela 4. Porównanie poczucia skuteczności nauczycielskiej ze względu na formę studiów

Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej – TSES	Forma studiów	N	M	SD	Z
Motywowanie	stacjonarne	76	6,62	1,01	-3,39*
	niestacjonarne	17	7,51	0,53	
Nauczanie	stacjonarne	76	6,95	1,15	-3,79*
	niestacjonarne	17	8,12	0,78	
Kierowanie klasą	stacjonarne	76	7,05	0,92	-4,09*
	niestacjonarne	17	8,10	0,71	
Wynik ogólny	stacjonarne	76	6,88	0,86	-4,63*
	niestacjonarne	17	7,91	0,45	

* $p < .05000$

Źródło: badania własne.

Do zbadania różnic między grupami użyto testu U-Manna-Whitneya. Badani studenci studiowali zarówno w trybie studiów stacjonarnych realizowanych od poniedziałku do piątku, jak i niestacjonarnych odbywających się w trybie weekendowym. Jak wynika z danych zamieszczonych w tabeli 4, osoby studiujące na II stopniu uzyskują wyższe wyniki w postrzeganiu umiejętności motywowania, angażowania uczniów do realizacji zadań edukacyjnych czy zarządzania klasą. Ponadto wyżej oceniają swoją skuteczność nauczycielską. Ze względu na małą liczbę osób na studiach niestacjonarnych wyniki te należy traktować orientacyjnie.

Wyniki na podstawie testu przekonania o własnej skuteczności nauczycielskiej w podziale na grupy z praktyką ogólnopedagogiczną i praktyką dydaktyczną zobrazowano w tabeli 5 z wykorzystaniem testu U-Manna-Whitneya.

Studenci ze zrealizowaną praktyką ogólnopedagogiczną i dydaktyczną różnią się istotnie statystycznie między sobą w zakresie wyników w motywowaniu, nauczaniu

i kierowaniu klasą oraz w ogólnym poczuciu skuteczności nauczycielskiej. Osoby z praktyką dydaktyczną uzyskują wyższe wyniki w postrzeganiu umiejętności motywowania, angażowania uczniów do realizacji zadań edukacyjnych czy zarządzania klasą. Ponadto wyżej oceniają swoją skuteczność nauczycielską.

Tabela 5. Porównanie poczucia skuteczności nauczycielskiej ze względu na praktyki nauczycielskie

Skala poczucia skuteczności nauczycielskiej – TSES	Praktyki	N	M	SD	Z
Motywowanie	z praktyką ogólnopedagogiczną	30	6,25	1,04	-3,51*
	z praktyką dydaktyczną	63	7,04	0,88	
Nauczanie	z praktyką ogólnopedagogiczną	30	6,48	1,30	-3,59*
	z praktyką dydaktyczną	63	7,49	0,97	
Kierowanie klasą	z praktyką ogólnopedagogiczną	30	6,53	0,92	-4,59*
	z praktyką dydaktyczną	63	7,58	0,81	
Wynik ogólny	z praktyką ogólnopedagogiczną	30	6,42	0,93	-4,48*
	z praktyką dydaktyczną	63	7,37	0,71	

* $p < .05000$

Źródło: badania własne.

Podsumowanie

Jak wynika z badań zaprezentowanych w niniejszym artykule, kształcenie akademickie przyszłych pedagogów przynosi efekty. Studenci wyższych roczników studiów mający większe doświadczenie w zakresie praktyki zawodowej istotnie wyżej oceniają swoją skuteczność. Osoby studiujące na II stopniu oraz na studiach niestacjonarnych lepiej postrzegają swoje umiejętności motywowania, angażowania uczniów do realizacji zadań edukacyjnych, stosowania różnorodnych strategii nauczania czy zarządzania klasą w zakresie ustalenia zasad pracy na lekcji i utrzymywania dyscypliny oraz wyżej oceniają swoją skuteczność nauczycielską niż studenci studiów I stopnia i studiów stacjonarnych. Osoby z praktyką dydaktyczną uzyskują wyższe wyniki w postrzeganiu umiejętności zachęcania uczniów do realizacji za-

dań edukacyjnych, przekazywaniu wiedzy, stosowania różnorodnych form pracy z uczniami oraz metod sprawdzania nabytych kompetencji czy zarządzania klasą niż osoby jedynie z praktyką ogólnopedagogiczną. Zarówno poziom studiów, forma studiów, jak i odbycie większej ilości praktyk wiąże się z wyższym przekonaniem o własnej skuteczności w roli nauczyciela. Pomimo uzyskania pozytywnych wyników pojawiają się refleksje dotyczące lepszego wykorzystania autorefleksji studentów nad procesem ich przygotowania pedagogicznego.

W trakcie studiów konieczne jest nie tylko systematyczne monitorowanie postępów przyszłych nauczycieli w zakresie poszczególnych przedmiotów nauczania, ale też kompleksowa ocena ważnych kompetencji pedagogicznych wymienionych w skali TSES, dokonana przez zespół nauczycieli akademickich, pracujących ze studentami. Zgodnie z modelem konstruktywistycznym nauczania i zasadami oceniania kształtującego ważnym elementem tej oceny jest autorefleksja studenta. Należy zatem wskazywać studentom na potrzebę dokonywania oceny własnej skuteczności, wyposażać w narzędzia temu służące i kształtować umiejętności autoanalizy. Podniesie to u studentów poczucie podmiotowości w procesie uczenia się, a także odpowiedzialności za ten proces i jego monitorowanie. Umiejętności te są ważne w pracy nauczyciela, refleksyjnego praktyka także po ukończeniu studiów. Możliwości kształtowania u studentów pedagogiki kompetencji w tym zakresie stwarzają zajęcia warsztatowe, służące nabyciu umiejętności wychowawczych i dydaktycznych, w tym kierowania klasą, motywowania uczniów do nauki, zarządzania procesem ich uczenia się, radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, współpracy z ich rodzicami. Istotnym polem autorefleksji są praktyki pedagogiczne. Wskazane jest na początku i pod koniec ich przebiegu dokonanie autorefleksji nad poziomem własnej skuteczności, by kształtować u studentów umiejętność krytycznej i refleksyjnej oceny własnej skuteczności, wskazywać na te aspekty, w których występują braki i te, które mogą być opanowane na wyższym poziomie. Towarzysząca obecność nauczyciela akademickiego i opiekuna praktyk pozwoli te umiejętności kształtować w odpowiedni sposób. Narzędziem może być proponowana skala Poczucia Skuteczności Nauczycielskiej.

Bibliografia

1. Atroszko B., *Konstruktywizm jako źródło inspiracji dla rozwoju współczesnej edukacji nauczycieli*, [w:] *Reviewed Proceedings of the Interdisciplinary Scientific International Conference for PhD students and assistants QUAERE 2018*, vol. VIII, June 27–29, 2018, Magnanimitas, Hradec Králové, Czechy, s. 1224–1231.
2. Baka Ł., *Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli – psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia*, „*Medycyna Pracy*” 2017, 68(6), s. 743–755.
3. Bandura A., *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W.H. Freeman, New York 1997.
4. Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.
5. Capa Aydin Y., Woolfolk Hoy A., *What Predicts Student Teacher Self-Efficacy?*, „*Academic Exchange Quarterly*” 2005, 9(4), s. 123–127.

6. Council of European Union Council Recommendation (EU) of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning, „Official Journal of the European Union” (OJ) 2018/C 189/01, 4 de Junio de 2018.
7. Dembo M., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
8. Heszen-Celińska I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2020.
9. Hreciński, P. A., *Polskie opracowanie krótkiej wersji Skali poczucia skuteczności nauczycielskiej (TSES) Tschannen-Moran i Woolfolk Hoy*, „Testy Psychologiczne w Praktyce i Badaniach” 2016, 2, (1), s. 19–35.
10. Juczyński Z., *Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzianis, Folia Psychologica” 2000, 4, s. 11–23.
11. Łaguna M., *Przekonania na własny temat i aktywność celowa. Badania nad przedsiębiorczością*, GWP, Gdańsk 2009.
12. Łuszczynska, A., *Zmiana zachowań zdrowotnych*, GWP, Gdańsk 2004.
13. Morris D.B., Usher E.L., Chen J.A., *Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: A Critical Review of Emerging Literature*, „Educational Psychology Review” 2017, 29(4), s. 795–833.
14. Oleś P.K., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Scholar, Warszawa 2003.
15. Marzano R.J., *Sztuka i teoria skutecznego nauczania*, Wydawnictwo CEO, Warszawa 2012.
16. Rodek V., *Poczucie własnej skuteczności jako czynnik różnicujący samodzielne uczenie się studentów*, „Studia Edukacyjne” 2020, 58, s. 107–122.
17. Tschannen-Moran M., Hoy A.W., Hoy W.K., *Teacher Efficacy: Its meaning and measure*, „Review of Educational Research” 1998, 68(2), s. 202–248.
18. Wierzejska J., *Poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych a ich stres zawodowy*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” 2018, Vol. XXXI, s. 23–40.

dr Kinga Łagowska

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu