



Elżbieta Strutyńska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID 0000-0002-1129-6316

Maciej Karwowski

Uniwersytet Wrocławski

ORCID 0000-0001-6974-1673

Nauczycielskie poczucie skuteczności: źródła i znaczenie wzorów realizowanej roli zawodowej

**Teachers' self-efficacy: sources
and the role of the fulfilled professional role**

Abstract: Self-efficacy is a vital factor that makes achieving goals more likely. That applies to teachers' activity as well. The aim of the study presented in this article was to examine whether teachers who differ in the dominant pattern of their professional role perceive themselves as more or less self-efficacious, and whether they see the sources of their self-efficacy differently. We were interested in testing the hypothetical mechanism by which the dominant professional role moderates the relationship between the sources of self-efficacy and the level of self-efficacy. A cross-sectional study on a large sample of Polish teachers ($N = 946$), demonstrated differences in the perceived sources of self-efficacy among teachers who defined their roles differently. Although the level of teachers' self-efficacy was similar in the groups of teachers with different dominant professional roles, we noted the moderating effect of the professional role for the relationship between the four sources of self-efficacy and self-efficacy.

Keywords: self-efficacy, sources of self-efficacy, professional role, teacher.

Wprowadzenie

W ciągu ostatnich 35 lat jesteśmy świadkami rosnącego zainteresowania przekonaniem dotyczącym poczucia własnej skuteczności jednostki¹, które są ważnymi predyktorami efektywności ludzkich działań – zdaniem niektórych nawet lepszymi niż faktycznie posiadany poziom zdolności (Zee i Koomen, 2016). Znaczenie samoskuteczności jest też kolosalne w przypadku pracy nauczycieli i polityki oświatowej w ogóle. Jeśli chcemy efektywnie zapobiegać odchodzeniu najlepszych nauczycieli z zawodu, musimy wspierać ich poczucie samoskuteczności i sprawczość. To jednak wymaga zrozumienia jej uwarunkowań. Dziesiątki badań do tej pory pokazały, że poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest czynnikiem determinującym jego efektywność (Klassen i Tze, 2014), chęć angażowania się w rozwój zawodowy (Watson, 2006), zwiększającym zaangażowanie w pracę (Granziera i Perera, 2019), wreszcie zaś budującym satysfakcję z pracy i przywiązanie do zawodu (Klassen i Chiu, 2010, 2011). Choć wiele badań do tej pory miało korelacyjny charakter, który nie pozwala na silne przyczynowo-skutkowe wnioski, to już studia longitudinalne dostarczają przekonujących argumentów potwierdzających znaną tezę Alberta Bandury (1997): poczucie skuteczności jest budowane przez sukcesy, ale i do nich prowadzi.

Niskie poczucie własnej skuteczności może zatem wyjaśniać, dlaczego niektórzy nauczyciele nie są zaangażowani w pracę, stają się niezadowoleni, ostatecznie zaś porzucają zawód (Granziera i Perera, 2019). Biorąc pod uwagę korzyści, jakie wiążą się z wysokim (ale i adekwatnym) poczuciem skuteczności nauczyciela, badacze skierowali uwagę na źródła leżące u podstaw tych przekonań. W szczególności interesowało ich jakie doświadczenia i procesy psychologiczne różnicują przekonanie nauczycieli o poczuciu własnej skuteczności zawodowej? Nie bez znaczenia są też oczywiście czynniki społeczne – relacje w szkole, szacunek, jakim cieszy się (bądź nie) nauczycielska profesja, wreszcie – czynniki materialne. Jednak dotychczasowe badania poszukujące źródeł samoskuteczności, za Bandurą (1997) skupiały się na czterech głównych grupach czynników. Są nimi: wcześniejsze sukcesy, doświadczenia zastępcze, perswazja społeczna i doświadczenia fizjologiczne / emocjonalne (zob. np. Bandura, 1997; Pfitzner-Eden, 2016). Warto też zauważyć, że większość dotychczasowych badań analizowała przekonania

¹ Pomimo, że w literaturze anglojęzycznej badacze posługują się za Bandurą (2003) terminem *beliefs of self-efficacy* – przekonania o własnej skuteczności, to w polskiej literaturze stosuje się raczej pojęcie – „poczucie własnej skuteczności” (Oleś, 2003) bądź „samoskuteczność”. W tym artykule używamy ich wymiennie.

o własnej skuteczności przede wszystkim nauczycieli na początkowym etapie pracy (Klassen i Chiu, 2011; Hoy i Spero, 2005; por. Kwiatkowski, 2018).

Ze społeczno-poznawczego punktu widzenia sposób funkcjonowanie w konkretnych odsłonach roli nauczyciela – na przykład jako „wychowawcy”, „inspiratora” czy też „urzędnika” (zob. Strutyńska i Karwowski, 2019) może mieć wpływ na jego przekonania o własnej skuteczności. Nauczyciele różnie definiujący swoje role mają bowiem zapewne inne kryteria i definicje sukcesu w swojej pracy, inne rzeczy zaprzatają ich uwagę i wyznaczają działania. Jednocześnie jednak nieznane są nam badania eksplorujące relacje między dominującym wzorem i sposobem realizacji roli zawodowej nauczyciela a postrzeganymi źródłami i poziomem samoskuteczności. To istotna luka, wydaje się bowiem, że lepsze zrozumienie relacji między rolą zawodową, poczuciem skuteczności i znaczeniem różnych źródeł tegoż poczucia jest ważne nie tylko dla samych nauczycieli, ale także dla szkoły i jej społecznego otoczenia.

Teoretyczny kontekst badań: rola zawodowa nauczyciela i teoria sprawstwa

Podstawę badań prezentowanych w dalszej części tego artykułu stanowią dwa konstrukty teoretyczne. Po pierwsze, odwołujemy się do dwóch komplementarnych perspektyw badawczych dotyczących roli zawodowej nauczyciela w świetle wybranych teorii, szczególnie koncentrując się na zaproponowanej w innym miejscu conceptualizacji (Strutyńska i Karwowski, 2019). Po drugie, czerpiemy z ram dostarczonych przez teorię społeczno-poznawczą A. Bandury (1997).

W literaturze pedeutologicznej można wyróżnić dwie komplementarne perspektywy badawcze dotyczące roli nauczyciela. Pierwsza wyprowadza ujmowanie roli na podstawie założeń określonego nurtu teoretycznego i jego implikacji pedeutologicznych, natomiast druga bazuje na określonej koncepcji roli zawodowej i jej badaniu w wybranych obszarach pracy nauczycielskiej. Tytułem przykładu, inne role czy funkcje wobec zawodu spełnia „nauczyciel humanista” – interpretator rzeczywistości, wspierający ucznia przy poszukiwaniu wiedzy i odpowiedzialny za pozyskiwane przez ucznia sposoby samorozumienia (Gajda, 2006), a inne nauczyciel – „transformatywny intelektualista”, aktywny działacz edukacyjny, (re)konstruujący porządek społeczny oraz pomagający uczniom w takiej interpretacji świata, która umożliwia jego zmianę w kierunku społecznej emancypacji (Kwieciński, 2000; Witkowski, 2010). Z perspektywy pragmatyzmu nauczyciel jest przewodnikiem w otwartym procesie edukacyjnym (Dewey, 2005).

Druga perspektywa koncentruje się na opisanu roli za pomocą zróżnicowanych modusów pracy nauczycielskiej. Rolę nauczyciela opisywano sięgając po bogactwo metafor – mówiono o nauczycielu jako o organizatorze, mediatorze, stymulatorze, menedżerze, innowatorze, konsultancie, współpracowniku, obserwatorze, refleksyjnym praktyku, badaczu (McIntyre i O’Hair, 1996; Schön, 1993). W rodzimej literaturze pedeutologicznej wymieniony repertuar ról jest na przykład uzupełniony o rolę przewodnika czy rolę tłumacza (Kwieciński, 1998).

W badaniach własnych (Strutyńska i Karwowski, 2019) wyłoniliśmy trzy zróżnicowane role w zawodzie nauczyciela – inspiratora, wychowawcę i urzędnika. Pierwsza z nich wiąże się z humanistyczną orientacją eksponującą konstruktywistyczną aktywność poznawczą i koncentrację na uczniu. Nauczyciel-inspirator motywuje uczniów do samodoskonalenia, systematycznej pracy i rozbudza aspiracje edukacyjne, jednocześnie jednak cechuje go prakseologiczne nastawienie na pomoc uczniom w realizacji ich dalszej drogi kształcenia bądź pracy zawodowej. Taki nauczyciel wspiera ucznia w procesie samorozwoju i poszukuje możliwych dróg samorealizacji, wprowadzając uczniów w świat samodzielności poznawczej i egzystencjalnej oraz współuczestnicząc w „stawianiu się ucznia”. Druga z wyróżnionych ról: nauczyciela-urzędnika, opisuje kogoś, kto z jednej strony dba o dobry wizerunek szkoły czy jej wysoki poziom w rankingach, z drugiej zaś skupia się na obowiązkach związanych z własnym awansem zawodowym. Tym samym w roli tej akcentuje się sprawność realizacyjną nauczyciela i kontrolę osiągniętych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Trzecia wyróżniona przez nas rola: nauczyciela-wychowawcy sprowadza się do skupienia na kształtowaniu rozwoju społecznego i moralnego uczniów, wspierania ich w rozwiązywaniu problemów, a także wychowania uczniów na świadomych obywateli i propagowanie uniwersalnych wartości. Ta rola czy też wariant roli nauczyciela wpisuje się więc zarówno w postulaty orientacji krytycznej, jak i humanistyczne perspektywy eksponujące takie kategorie pedagogiczne, jak dojrzałość moralna czy autonomia.

Drugą perspektywę teoretyczną naszych badań stanowi społeczno-poznawcza teoria A. Bandury (1997). Wyrasta ona z teorii sprawstwa (*human agency*) jako zdolności człowieka mającego wpływ na to, co robi. W teorii sprawstwa jednostka jest aktywna w działaniach, refleksyjna, sama organizuje i kieruje własnymi zachowaniami, a jej wiara w siebie kształtuje sposoby dążenia do celu i szanse na realizację zadań (Bandura, 2000). Poczucie samoskuteczności determinuje zachowania jednostki poprzez określenie jakie

cele i wyzwania stawia przed sobą, ile wkłada wysiłku w ich realizację, jak zachowuje się w konfrontacji z przeszkodami i wyzwaniami (Pajares, 1997).

Poczucie własnej skuteczności nauczyciela (*teacher efficacy beliefs*) jest rozumiane jako przekonanie nauczycieli o posiadaniu wiedzy i zdolności do wpływania na osiągnięcia uczniów i ich motywację do uczenia się (Tschanen-Moran i Hoy, 2001). Jednostki o wysokim poczuciu własnej skuteczności postrzegają trudności jako szansę rozwoju własnych możliwości, przypisując porażkę niedostatecznym wysiłkom czy umiejętnościom. To poczucie sprawowania kontroli nad trudnymi sytuacjami pozwala osobom uważającym się za skuteczne radzić sobie nawet w obliczu porażek (Bandura, 1997).

A. Bandura (1997) wyróżnia cztery główne źródła poczucia własnej skuteczności. Są nimi: doświadczenia mistrzostwa (sukcesów) w działaniu, doświadczenie zastępcze (obserwacje innych i porównanie się z nimi), perswazja społeczna (informacje zwrotne i wsparcie ze strony innych osób), a także doświadczenia fizjologiczne / emocjonalne. Doświadczenie mistrzostwa, to interpretacja przeszłych działań jako sukcesów lub porażek w pracy zawodowej. Sukcesy budują samoskuteczność, porażka ją zaś osłabiają przyczyniając się do utraty wiary we własne możliwości (por. Rubacha, 2013). Jednak nie każde powodzenie jest doświadczeniem mistrzostwa – Bandura (2000) podkreśla znaczenie indywidualnej interpretacji różnych doświadczeń. Sukces, który przyszedł zbyt łatwo nie musi być doświadczeniem mistrzostwa i przekładać się na samoskuteczność.

Doświadczenie zastępcze jest formą doświadczenia pośredniego, zdobywanego na bazie obserwacji działań innych osób (modeli), ich osiągnięć i kompetencji. Dostarcza ono punktu odniesienia dla społecznych porównań i jest podstawą dokonywanych identyfikacji oraz ocen. Perswazja społeczna jako kolejne źródło samoskuteczności odnosi się do informacji zwrotnych (pochwał lub krytyki) uzyskiwanych od znaczących innych (nauczyciele, rodzice, mentorzy). Pozytywne komunikaty i informacje zwrotne poprawiają przekonania dotyczące skuteczności, podczas gdy negatywne na ogół je osłabiają (Hattie i Timperley, 2007). Perswazja społeczna jest najbardziej efektywna wówczas, gdy osoby przekazujące informacje (wyrażające aprobatę lub dezaprobatę) są postrzegane jako kompetentne i rzetelne. Wiadomo również, że krytyka skuteczniej obniża samoskuteczność niż buduje ją pochwałą (Bandura, 1997). Doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne to ostatnia grupa czynników odpowiadających za poziom samoskuteczności. Uważa się, że to nie sama intensywność doświadczeń fizjologicznych i emocjonalnych jest ważna, lecz to, jak są one postrzegane i interpretowane przez

jednostkę (Bandura, 1993). W sytuacjach stresowych, związanych z przeżywaniem niepokoju, zmęczenia itp., ludzie mają skłonność do odczytywania takich doświadczeń jako wskaźnika dysfunkcji, co zwrótnie negatywnie oddziałuje na ich samoskuteczność. Innymi słowy osoby, które interpretują swoje odczucia fizjologiczne i emocjonalne jako wskazujące na stres bądź zagrożenie są mniej pewne posiadanych zdolności niż te, które odczytują sygnały płynące z organizmu jako świadectwo wyzwania i mobilizacji do działania. W przeglądzie literatury, Dawid Morris, Ellen Usher i Jason Chen (2017) zwrócili uwagę, że negatywne stany fizjologiczne i emocjonalne są częściej badane właśnie w tym negatywnym kontekście, pomimo, iż stany pozytywne (np. poczucie ekscytacji) mogą przyczyniać się do zwiększenia poczucia własnej skuteczności.

Relacje między samoskutecznością, jej źródłami a rolą nauczyciela

Przegląd badań dotyczących źródeł samoskuteczności nauczycieli pokazuje, że większość z nich wykorzystywała metody jakościowe lub mieszane (Klassen, Al-Dhafri, Hannok i Betts, 2011; Morris, Usher i Chen, 2017). Co więcej, badania przeprowadzone w krajach anglosaskich dawały niejednoznaczne wnioski dotyczące znaczenia poszczególnych postulowanych źródeł samoskuteczności. Niektóre z badań pokazują, że doświadczenie mistrzostwa w działaniu jest najbardziej istotnym źródłem kształtującym poczucie własnej skuteczności nauczycieli (Tschannen-Moran i Hoy, 2007; Usher i Pajares, 2008), podczas gdy inne, że większa jest rola perswazji społecznej (Klassen i Durksen, 2014; Poulou, 2007), która jest co najmniej równie istotna, jak doświadczenie mistrzostwa (Cheung, 2008; Mulholland i Wallace, 2001). Z kolei, Bruce i Ross (2008) pokazują podobne znaczenie wszystkich czterech źródeł samoskuteczności wskazanych przez A. Bandurę, w wyjaśnianiu samoskuteczności nauczycieli.

Nie bez znaczenia dla zrozumienia poczucia skuteczności nauczycieli są też zmiany związane z wiekiem i kondycją psychofizyczną. Rosnące doświadczenie powinno być czynnikiem pozytywnie kształtującym samoskuteczność. Z drugiej jednak strony, wykazano, że gorsza kondycja psychofizyczna związana z wiekiem obniża poziom przekonań na temat własnych możliwości w realizowaniu potencjalnych wyzwań zawodowych (por. Klassen i Chiu, 2010).

Wcześniejsze badania pokazały, że poczucie samoskuteczności wydaje się być związane ze sposobem postrzegania przez nauczyciela swojej roli zawodowej, sposobem prowadzenia przez niego lekcji i interakcji z uczniami (np. Gibson i Dembo, 1984; Woolfolk i Hoy, 1990). Tytułem przykładu,

wykazano, że nauczyciele, którzy są bardziej przekonani o posiadaniu możliwości do nauczania są bardziej otwarci wobec innowacyjnych metod i zmian edukacyjnych (Fuchs, Fuchs i Bishop, 1992; Guskey, 1988; Tschannen-Moran i McMaster, 2009), bardziej entuzjastycznie nastawieni do nauczania i różnicowanych strategii nauczania (Allinder, 1994), a także mniej krytyczni wobec uczniów robiących błędy (Ashton i Webb, 1986). Inne badanie pokazało, że tacy nauczyciele lepiej radzą sobie z emocjonalno-behawioralnymi trudnościami uczniów (Poulou i Norwich, 2002). Dlatego przypuszczamy, że czynnikiem różnicującym poziom samoskuteczności nauczycieli oraz potencjalnie moderującym relacje pomiędzy jej źródłami a obserwowanym poziomem może być dominujący sposób realizowania roli zawodowej przez nauczycieli.

Badanie własne

Celem badania była analiza relacji między dominującym aspektem roli zawodowej nauczycieli a ich poczuciem skuteczności w działalności zawodowej oraz źródłami tejże skuteczności. Innymi słowy, po pierwsze chodziło nam o sprawdzenie, czy typy nauczycieli wyróżnione ze względu na rolę zawodową różnią się nasileniem poczucia skuteczności i czy przypisują różne znaczenie jej źródłom. Po drugie, interesowało nas również przetestowanie hipotetycznego mechanizmu, według którego dominująca rola zawodowa zmienia (moderuje) charakter relacji między źródłami samoskuteczności a samoskutecznością.

Naszemu badaniu towarzyszyły trzy hipotezy:

H1. Poczucie własnej skuteczności różni się w zależności od dominującej roli zawodowej badanych nauczycieli. W szczególności oczekiwaliśmy, że nauczyciele inspiratorzy oraz wychowawcy będą się charakteryzowali wyższym poziomem samoskuteczności niż nauczyciele-urzędnicy.

H2: Występują różnice w nasileniu postrzegania źródeł poczucia skuteczności w zależności od dominującej roli zawodowej badanych nauczycieli. W tym przypadku spodziewaliśmy się, że znaczenie perswazji będzie większe w przypadku nauczycieli-urzędników, zaś doświadczeń mistrzowskich i zastępczych w pozostałych grupach. Nie oczekiwaliśmy różnic w zakresie znaczenia doświadczeń emocjonalnych i fizjologicznych.

H3: Relacje między źródłami samoskuteczności a skutecznością nauczycieli są moderowane przez dominującą rolę zawodową. Innymi słowy spodziewaliśmy się, że związki pomiędzy poszczególnymi źródłami samoskuteczności a jej poziomem mogą być różne w zależności od dominującego wzorca roli zawodowej.

Metoda

Osoby badane

W badaniach uczestniczyło 946 nauczycieli w wieku od 25 do 69 lat ($M = 48,08$, $SD = 9,26$). Zdecydowaną większość stanowiły kobiety (82%). Połowa badanych ($n = 475$) uczyła w szkołach podstawowych, pozostali w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych. Zdecydowaną większość ($n = 675$, 72%) stanowili nauczyciele dyplomowani, przy mniejszym udziale nauczycieli mianowanych (19%), kontraktowych (8%) i niemal całkowitym braku nauczycieli-stażystów (1%). Staż badanych wynosił od roku do 42 lat ze średnią $M = 22,92$ i odchyleniem standardowym $SD = 9,69$.

Narzędzia badawcze

Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli (*Norwegian Teacher Self-Efficacy Scale*) autorstwa Skalvików (2007). Polska adaptacja narzędzia nie odtworzyła 6-czynnikowej struktury narzędzia, sugerując strukturę 3-czynnikową (Baka, 2017). Skala jest rzetelna ($\alpha = 0,94$ dla całej skali) i trafna teoretycznie (Baka, 2017). Wyodrębnione 3 czynniki odnoszą się do: (1) motywowania uczniów i dopasowania programu do potrzeb uczniów, (2) utrzymania dyscypliny i kooperacji z rodzicami, (3) nauczania uczniów i kooperacji ze współpracownikami. Badani ustosunkowują się do 24 stwierdzeń na 7-stopniowych skalach (od 1 – „zdecydowanie nie jestem w stanie” do 7 – „zdecydowanie jestem w stanie”) w jakim stopniu zgadzają się z nimi. W badaniu zastosowaliśmy zagregowany wskaźnik. W naszym badaniu cała skala okazała się wysoce rzetelna ($\alpha = 0,95$).

Źródła Poczucia Własnej Skuteczności Nauczyciela (*Sources of Teacher Efficacy Questionnaire*) autorstwa Hoi i współpracowników (2017) w adaptacji E. Strutyńskiej i M. Karwowskiego (w przygotowaniu). Skala złożona jest z 26-itemów z 7-stopniową skalą odpowiedzi (od 1 – „zdecydowanie się nie zgadza” do 7 – „zdecydowanie się zgadza”). Wyniki analiz CFA potwierdziły strukturę czteroczynnikową skali i akceptowalne dopasowanie modelu: (1) doświadczenie mistrzostwa (np. „Mam doskonałe wyniki w nauczaniu”), (2) doświadczenie zastępcze (np. „Poszukuję takich nauczycieli, którzy mogą stanowić dla mnie wzór tego, jak uczyć”), (3) perswazja społeczna (np. „Dyrekcja mojej szkoły powiedziała mi, że mam talent do nauczania”) oraz (4) doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne (np. „Gdy nauczam, dostaję zastrzyk energii”). Rzetelność poszczególnych skal wyniosła $\alpha = 0,79$ do $\alpha = 0,87$.

Kwestionariusz roli zawodowej nauczyciela (KRZN) autorstwa E. Strutyńskiej i M. Karwowskiego (2019) zawiera 36 pozycji odnoszących się do 6 (po 6 pozycji) obszarów roli nauczyciela: (1) wychowawca nie tylko w szkole (np. „Wspieranie wychowania uczniów”), (2) dydaktyka-motywacja-pasja (np. „Rozbudzanie u uczniów aspiracji edukacyjnych”), (3) rozwój i specjalizacja (np. „Udział nauczycieli w różnych formach kształcenia i doskonalenia zawodowego”), (4) moralność i prospołeczność (np. „Podejmowanie i realizowanie inicjatyw prospołecznych na rzecz środowiska lokalnego”), (5) orientacja prakseologiczna na ucznia (np. „Przygotowanie uczniów do realizacji dalszej drogi kształcenia bądź pracy zawodowej”), (6) orientacja prakseologiczna na szkołę (np. „Praca w zespołach przedmiotowych i innych gremiach nauczycielskich”). Zastosowana w badaniu wersja KRZN składa się z dwóch części. W pierwszej z nich uczestnicy, posługując się ośmiostopniową skalą (gdzie 0 – zupełnie nieważne, a 7 – najważniejsze lub prawie najważniejsze) oceniali istotność każdego z zachowań dla pełnienia roli nauczyciela, zaś w części drugiej, ponownie sięgając po ośmiostopniową skalę określali swoje zaangażowanie w realizację każdego z celów (0 – zupełnie się w to nie angażuję, 7 – angażuję się w to całkowicie). Analiza sieci pozwoliła na wyodrębnienie 3 meta-ról nauczyciela: inspiratora, wychowawcy i urzędnika. Miary rzetelności dla poszczególnych skal były wysokie lub bardzo wysokie ($\alpha = 0,76$ do $0,89$). Trafność kryterialna KRZN mierzona kwestionariuszem pełnienia roli nauczyciela (Rubacha, 2000) była odpowiednia.

Wyniki

Logikę naszych analiz wyznaczało ogólne pytanie o zróżnicowanie źródeł i poczucia samoskuteczności pomiędzy typami nauczycieli wyróżnionymi ze względu na rolę zawodową oraz – bardziej szczegółowa kwestia – ewentualnego moderacyjnego znaczenia roli zawodowej dla relacji pomiędzy źródłami samoskuteczności a samoskutecznością.

Przed właściwą prezentacją wyników konieczna jest jedna uwaga o charakterze porządkowym. Otóż, jak uzasadniano to w innym miejscu (Strutyńska i Karwowski, 2019), wzory pełnienia ról zawodowych nauczycieli traktować należy jako charakterystyki ciągłe i współwystępujące ze sobą – niekoniecznie więc w kategoriach odrębnych typów, bardziej zaś jako interindywidualnie zróżnicowane nasilenie postrzeganej ważności i stopnia wykonania różnych zadań obecnych w codziennej pracy nauczycielskiej. Wstępne analizy Kwestionariusza Roli Zawodowej Nauczyciela (KRZN) pokazały istnienie sześciu takich czynników, określonych jako: (1) wychowawca nie tylko w szkole, (2) dydaktyka-motywacja-pasja, (3) rozwój i specjalizacja,

(4) moralność i prospołeczność, (5) orientacja prakseologiczna na ucznia i (6) orientacja prakseologiczna na szkołę, możliwych następnie do zredukowania do trzech meta-ról: nauczyciel-inspirator, nauczyciel-wychowawca i nauczyciel-urzędnik. Choć role te ze sobą współwystępują i okazują się być stosunkowo silnie skorelowane, to zwykle jednak, któraś z nich dominuje. Daje to argument, aby nie zarzucać analizy typologicznej, zorientowanej bardziej idiograficznie. Dlatego też w analizach przedstawionych niżej, zdecydowaliśmy się posłużyć typologiczną zmienną opisującą dominującą rolę zawodową badanych nauczycieli. Grupę nauczycieli-wychowawców stanowiło w naszym badaniu 300 osób (32%), nauczycieli-inspiratorów znalazło się w nim 456 osób (48%), zaś urzędników 106 osób (11%). Osobną grupę ($n = 84$, 9%), stanowił typ „zbalansowany”, w przypadku którego poziom wartościowania i realizacji każdej z ról był zbliżony i wysoki.

W pierwszym kroku dane poddaliśmy wielokrotnej analizie wariancji (MANOVA), w której zmiennymi zależnymi były źródła samoskuteczności oraz poczucie samoskuteczności, zaś czynnikiem rola zawodowa. Odnotowaliśmy istotne efekty główne dla roli zawodowej, λ Wilksa = 0,924, $F(15, 2554) = 4,95$, $p < 0,001$.

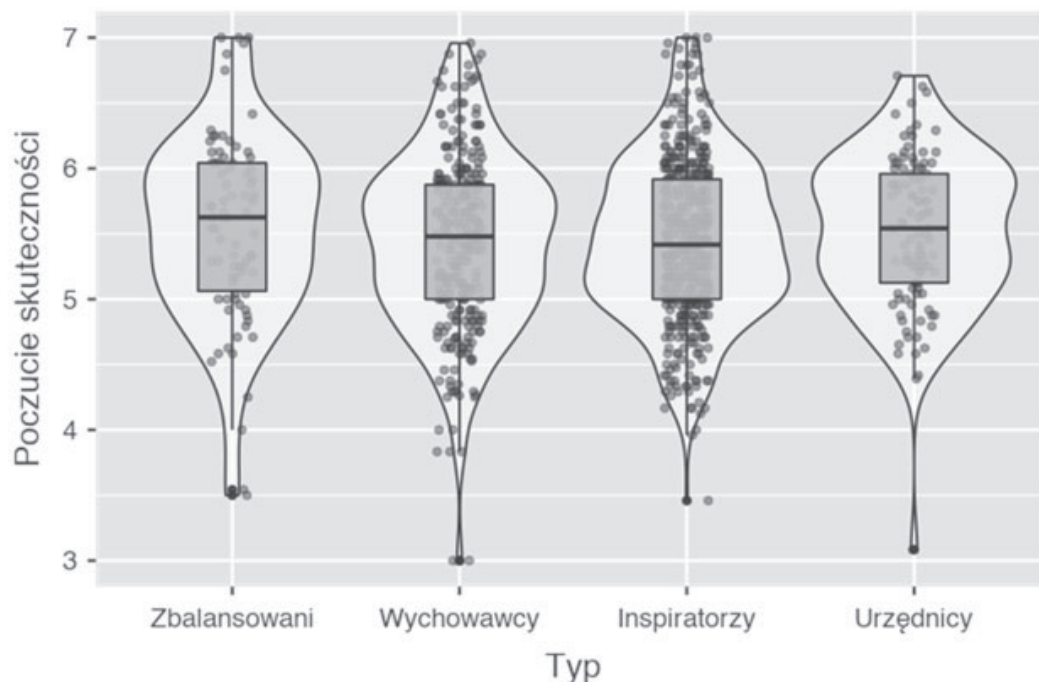
Bardziej szczegółowa seria dwuczynnikowych analiz wariancji w schemacie ANOVA (zob. Tabela 1), pokazała istotne statystycznie efekty roli zawodowej w odniesieniu do postrzegania źródeł samoskuteczności w doświadczeniach zastępczych oraz emocjonalnych i fizjologicznych, przy jednoczesnym braku różnic w zakresie postrzeganego znaczenia doświadczeń mistrzostwa, perswazji społecznej i podobnym poziomie postrzeganej samoskuteczności pomiędzy grupami.

Tabela 1. Podsumowanie rezultatów analiz wariancji ze źródłami samoskuteczności i samoskutecznością przewidywanymi przez dominującą rolę zawodową badanych nauczycieli.

Czynnik	Zmienne zależne	Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	p
Rola zawodowa	Doświadczenia mistrzostwa	2,859	3	0,953	2,098	0,099
	Doświadczenia zastępcze	13,956	3	4,652	7,859	< 0,001
	Perswazja społeczna	2,696	3	0,899	1,799	0,146
	Doświadczenia emocjonalne i fizjologiczne	14,080	3	4,693	6,779	< 0,001
	Poczucie skuteczności	1,073	3	0,358	0,874	0,454

Graficzną prezentację porównania nasilenia postrzeganej skuteczności w grupach nauczycieli o różnej dominującej roli zawodowej prezentuje rycina 1. Podkreśliśmy, że obserwowany poziom samoskuteczności pomiędzy grupami nie różnił się istotnie ($p = 0,45$), tak więc nasza pierwsza hipoteza nie znalazła potwierdzenia.

Rycina 1. Nasilenie poczucia własnej skuteczności wśród nauczycieli o różnej dominującej roli zawodowej

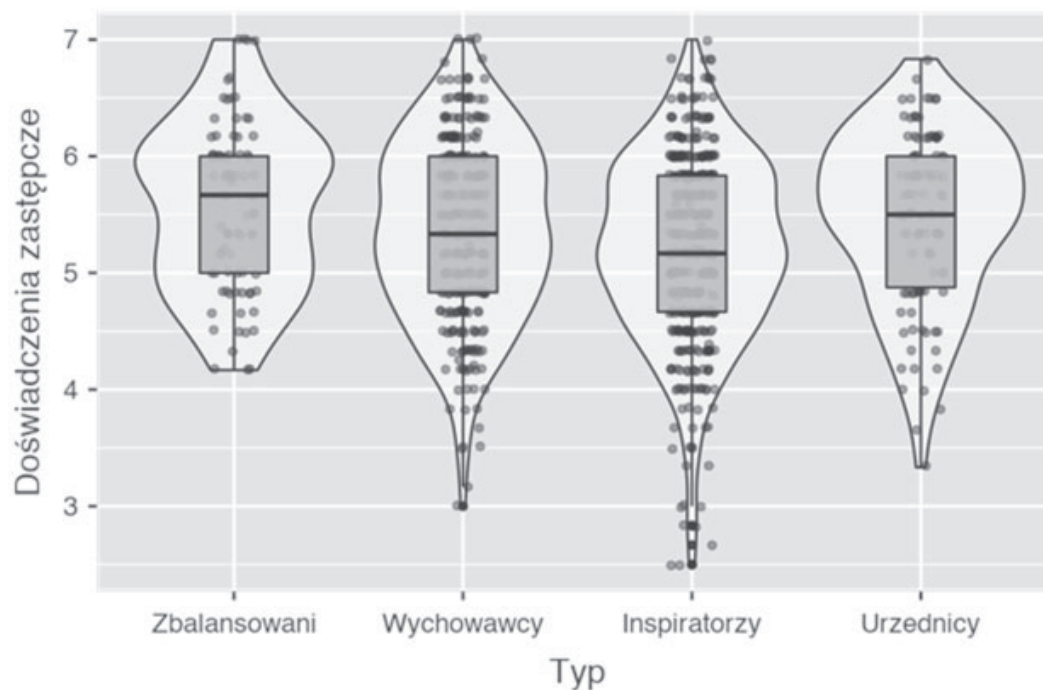


Rycina 2. prezentuje odnotowane różnice w zakresie dwóch grup źródeł poczucia samoskuteczności: doświadczeń zastępczych oraz doświadczeń emocjonalnych i fizjologicznych. W odniesieniu do doświadczeń zastępczych (zob. panel A), analiza *post hoc* z poprawką Tukeya pokazała, że z istotnymi statystycznie różnicami mamy do czynienia pomiędzy grupami nauczycieli o zbalansowanej roli zawodowej i nauczycielami o dominującej roli inspiratora ($p < 0,001$), oraz pomiędzy wychowawcami a inspiratorami ($p = 0,008$) i urzędnikami a inspiratorami ($p = 0,036$).

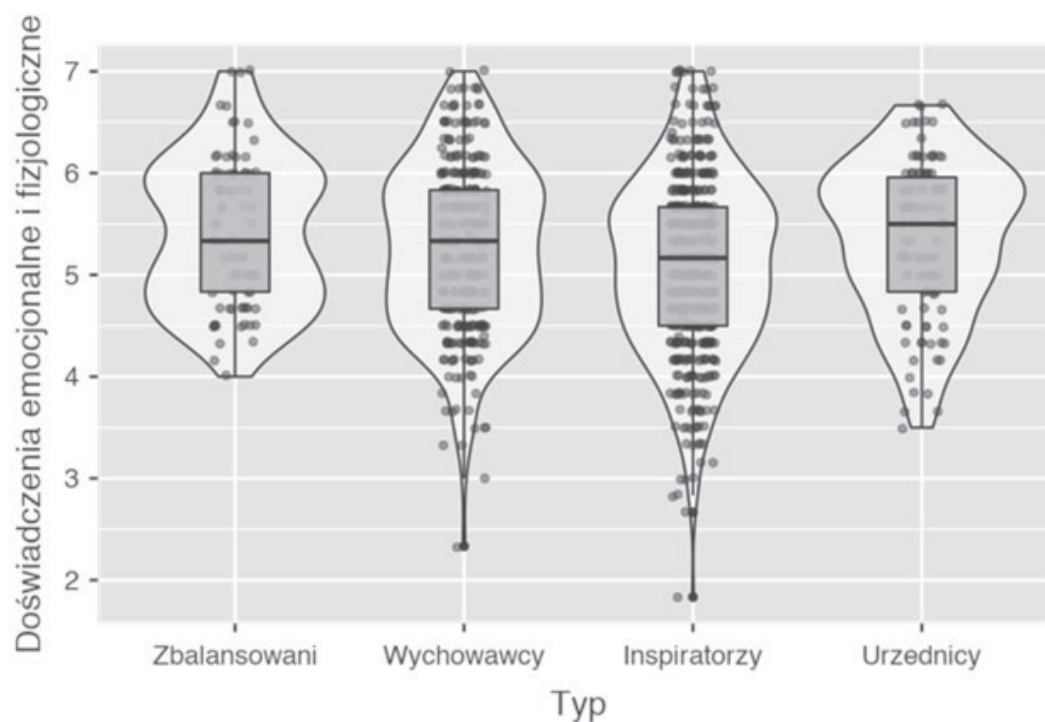
W przypadku doświadczeń emocjonalnych i fizjologicznych (panel B), również nauczyciele inspiratorzy cechowali się niższym nasileniem tego wymiaru niż nauczyciele zbalansowani ($p = 0,026$) oraz wychowawcy ($p = 0,018$). Mimo zaobserwowanych różnic, nasza druga hipoteza również nie znalazła potwierdzenia, oczekiwaliśmy bowiem różnic w zakresie subiektywnie odczuwanych doświadczeń mistrzostwa oraz roli perswazji społecznej – te czynniki jednak nie różnicowały naszych grup.

Rycina 2. Deklarowane doświadczenia zastępcze (panel A) oraz doświadczenia emocjonalne i fizjologiczne (panel B) nauczycieli o różnej dominującej roli zawodowej.

A: Doświadczenie zastępcze w zależności od roli zawodowej nauczycieli



B: Doświadczenie emocjonalne i fizjologiczne w zależności od roli zawodowej nauczycieli



Ostatnim krokiem analiz było sprawdzenie, czy i w jakiej mierze relacje pomiędzy czterema źródłami samoskuteczności nauczycieli a ich

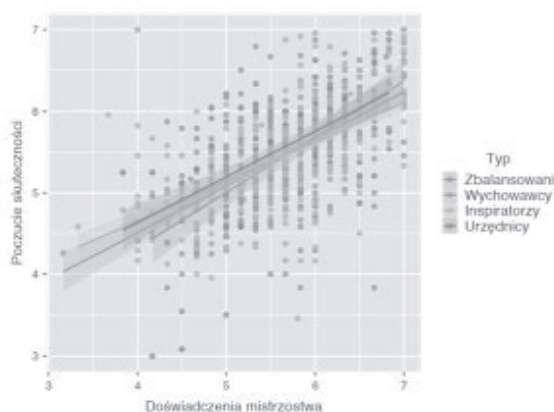
samoskutecznością są moderowane przez dominującą rolę zawodową. Początkowy model regresji testujący znaczenie źródeł samoskuteczności okazał się być dobrze dopasowany do danych: $F(4, 936) = 154,19, p < 0,001$ i wyjaśniał 40% wariancji poczucia samoskuteczności. Istotnymi predyktorami samoskuteczności były doświadczenia mistrzostwa: $\beta = 0,29, p < 0,001$, doświadczenia emocjonalne i fizjologiczne: $\beta = 0,27, p < 0,001$ oraz doświadczenia zastępcze: $\beta = 0,10, p = 0,029$. Przy kontroli pozostałych źródeł samoskuteczności nieistotne natomiast okazało się znaczenie perswazji społecznej: $\beta = 0,04, p = 0,48$.

Co najistotniejsze, odnotowaliśmy efekty moderacyjne roli zawodowej. Ich ilustrację zawiera rycina 3, pokazując każdorazowo istotnie, lecz nieznacznie silniejsze relacje pomiędzy kolejnymi źródłami samoskuteczności a jej poziomem w grupie nauczycieli przypisanych do grupy „zbalansowanej” w porównaniu do nauczycieli-inspiratorów. Co potencjalnie interesujące, rzut oka na wykresu rozrzutu zawarty na rycinie 3, pokazuje, że w przypadku nauczycieli inspiratorów relatywnie wysokie poczucie skuteczności obecne było nawet przy niewielkim nasileniu doświadczeń mistrzowskich, zastępczych, perswazji społecznej oraz doświadczeń emocjonalnych i fizjologicznych. Mamy więc powody, aby zakładać, że poczucie samoskuteczności w grupie nauczycieli inspiratorów budowane może być również przez inne, nieuwzględnione w teorii A. Bandury elementy. Aby je jednak odkryć i opisać niezbędne wydaje się badanie jakościowe.

Rycina 3. Relacje pomiędzy źródłami samoskuteczności a samoskutecznością w zależności od dominującej roli zawodowej.

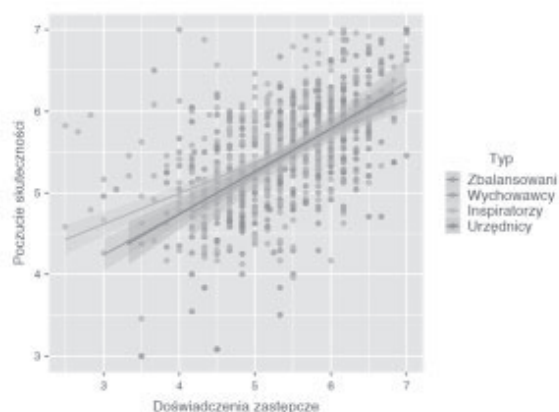
A: Doświadczenia mistrzostwa a poczucie skuteczności

Efekt wśród zbalansowanych istotnie silniejszy niż wśród inspiratorów ($B = -0,20$, $p = 0,02$).



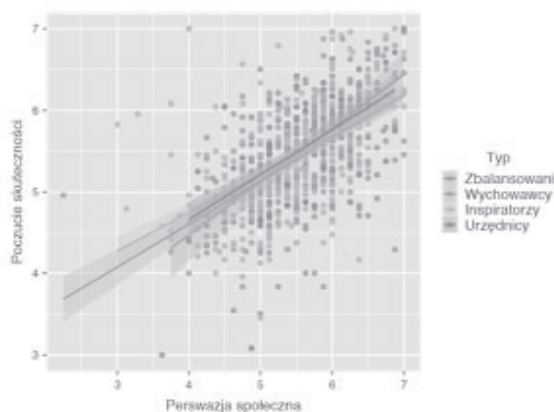
B: Doświadczenia zastępcze a poczucie skuteczności

Efekt wśród zbalansowanych istotnie silniejszy niż wśród inspiratorów ($B = -0,19$, $p = 0,03$).



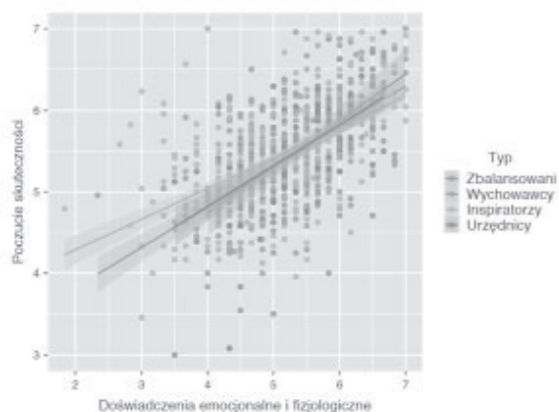
C: Perswazja społeczna a poczucie skuteczności

Efekt wśród zbalansowanych istotnie silniejszy niż wśród inspiratorów ($B = -0,18$, $p = 0,047$).



D: Doświadczenia emocjonalne i fizjologiczne a poczucie skuteczności

Efekt wśród zbalansowanych istotnie silniejszy niż wśród inspiratorów ($B = -0,19$, $p = 0,02$).



Dyskusja

Przypomnijmy, że ramy teoretyczne naszych badań stanowiła społeczno-poznawcza teoria A. Bandury i autorska conceptualizacja roli zawodowej nauczyciela. Pierwsza hipoteza naszego studium dotyczyła nasilenia poczucia

własnej skuteczności wśród nauczycieli o dominującej roli zawodowej. Nie została ona potwierdzona, okazało się bowiem, że niezależnie od tego, czy nauczyciele postrzegali siebie bardziej w roli wychowawców, inspiratorów czy urzędników, byli tak samo przekonani o własnej skuteczności. Ponieważ nauczyciele pełnią wiele tych samych ról (bezpośrednie interakcje z uczniami na temat zachowania lub problemy z dyscypliną, bezpośrednie instrukcje dotyczące nauczania), to ich przekonania dotyczące zdolności do wykonywania zadań związanych z rolą mogą być podobne. Być może jest to też związane z nieprzewidywalnym charakterem zachowań i sytuacji w zawodzie nauczyciela. Istota pracy nauczyciela ma charakter „tworzenia” pojmowanego jako wykraczanie poza to, co się już wie i umie, wymaga bowiem namysłu, refleksji z jego strony, a nie z góry ustalonych zachowań instrumentalnych (Kwiatkowska, 2008). Co więcej, o ile zachowania/działania w innych zawodach są przewidywalne i mechaniczne, o tyle zachowania/działania nauczyciela są ściśle zindywidualizowane, nauczyciel bowiem oddziałuje na częściowo tajemniczą/e osobę/y – ucznia/uczniów, a nie rzecz/y (Kotusiewicz, 2000).

Druga hipoteza dotyczyła deklarowanych źródeł poczucia skuteczności w zależności od sposobu, w jaki nauczyciel pełni rolę zawodową. Wbrew naszym oczekiwaniom, odnotowaliśmy istotne efekty roli zawodowej jedynie w odniesieniu do dwóch źródeł samoskuteczności. Zarówno doświadczenia zastępcze, jak i doświadczenia fizjologiczne i emocjonalne były najrzadziej udziałem nauczycieli skupionych na inspirowaniu uczniów w porównaniu do pozostałych grup nauczycieli. Nie jest to wynik bardzo zaskakujący, jeśli weźmiemy pod uwagę, że modelowanie, w trakcie którego obserwacja innych osób i porównywanie się z nimi (np. jak uczyć trudnych rzeczy czy jak nauczać danego tematu) służy integracji własnych zachowań czy kompetencji z zachowaniem osoby obserwowanej i jest szczególnie istotne wówczas, gdy jednostka nie jest pewna swoich możliwości, a do takich z pewnością nie możemy zaliczyć nauczyciela-inspiratora. Co więcej, zazwyczaj nauczyciele nie mają zbyt wielu okazji do obserwowania doświadczeń kolegów (Mulholland i Wallace, 2001). Nauczyciele nazbyt często pracują w faktycznej izolacji. W odróżnieniu od zawodów, które wymagają natychmiastowej i bezpośredniej interakcji z kolegami w pracy, nauczyciele wykonują swoją codzienną pracę w małych, autonomicznych klasach. Nauczyciel zatem może być postrzegany jako „monarcha własnego, małego królestwa”, często bowiem działa w izolacji od innych nauczycieli (por. Hargreaves, 1994). Ponadto, nauczyciele inspiratorzy, wspierając uczniów i ich motywację do uczenia się mogą odczuwać przyjemność z nauczania. Jest więc wysoce prawdopodobne, że nauczyciele inspiratorzy interpretują ewentualne napięcia fizjologiczne

i emocjonalne jako czynnik pobudzający innowacje pedagogiczne (por. Śliwerski, 2009). Ciekawą perspektywą dla analizy wyników drugiej hipotezy mogą być typy racjonalności wyróżnione przez Czerepaniak-Walczak (1997) – a mianowicie instrumentalna, praktyczna i emancypacyjna. Racjonalność instrumentalna przygotowuje osoby do efektywnej produkcji i konsumpcji dóbr/usług. Nauczyciel sprowadza kompetencje zawodowe do efektywnego posługiwania się środkami w celu osiągnięcia wysokich efektów kształcenia poprzez wystandaryzowane wyniki i testowanie. Wiedza typu „co i jak” jest podporządkowana dominującej ideologii i dobierana w taki sposób, aby kontrolować zachowania ucznia w rzeczywistości społecznej. Z kolei racjonalność praktyczna wiąże się z podejmowaniem przez nauczyciela działań, które są uzasadnione w ramach norm i reguł umożliwiających zrozumienie rzeczywistości. Nauczyciel respektuje więc ogólnie narzucone reguły poprawności i konwencje oraz dostosowuje ucznia do istniejącego porządku społecznego. Wiedza jest podawana jako pewna matryca do rozumienia i interpretacji rzeczywistości. Ostatnia, racjonalność emancypacyjna akcentuje znaczenie bycia krytycznym i refleksyjnym uczestnikiem procesu edukacyjnego oraz konieczność wychodzenia poza określone przepisem roli zawodowej sytuacje edukacyjne, uwalnianie się od stereotypów w myśleniu i działaniu. Emancypacja umożliwia podmiotową transgresję i krytyczny osąd rzeczywistości w kierunku jej zmiany. Bycie nauczycielem wedle tej właśnie racjonalności wiąże się z samodzielnym odkrywaniem, konstruowaniem i dekonstruowaniem wiedzy w warunkach dialogu, podmiotowej wolności i innowacji (Czerepaniak-Walczak, 1997). Wydaje się, że prakseologiczne nastawienie nauczyciela-inspiratora na przygotowanie ucznia do przyszłych ról w społeczeństwie można wpisać w praktyczny typ racjonalności. Co więcej, rola zaangażowanego w dydaktykę i inspirującego nauczyciela skłania się ku racjonalności emancypacyjnej, która wyraża się w naszych badaniach byciem na bieżąco z najnowszymi trendami w nauczanej dziedzinie, co wiąże się z konstruowaniem wiedzy nieustannie aktualizowanej. Nie trudno zauważyć, że w przypadku tego rodzaju racjonalności nauczyciel-inspirator motywuje uczniów do systematycznej pracy i rozbudza u nich aspiracje edukacyjne.

Zastanawia fakt, dlaczego nie odnotowaliśmy podobnych efektów roli zawodowej w odniesieniu do doświadczeń mistrzostwa i perswazji społecznej. Trudno spekulować nad powodami, które mogłyby stać za zaobserwowanym brakiem efektu. Być może wynika to z samej definicji doświadczenia sukcesów w działaniu i ważności zachęty do działania ze strony innych osób. Skoro doświadczenia mistrzostwa w nauczaniu są związane z przekonaniem o dobrym przygotowaniu do zawodu – „byciem specjalistą” – perswazja

społeczna zaś bezpośrednio odnosi się do oddziaływań otoczenia, to czynniki te wydają się być uniwersalne – ważne dla każdego nauczyciela, niezależnie od dominującej roli zawodowej. Co więcej, działania nauczyciela określa się jako „sytuację o tzw. problematyczności głębokiej” (Kwiatkowska, 2008), nawet bowiem najbogatsze doświadczenia mogą okazać się niewystarczające do rozwiązywania złożonych sytuacji/czynności pedagogicznych, które wykazują dużą zmienność i wysoki stopień niedookreśloności poprzez warunki pracy, jak i program działania. Brak algorytmów jak działać w konkretnej sytuacji jest zatem istotną właściwością pracy nauczycielskiej (Rubacha, 2000).

Kluczowa dla naszego studium hipoteza zakładała, że rola zawodowa będzie buforowała relacje między źródłami samoskuteczności a samoskutecznością. Oczekiwany efekt interakcyjny znalazł częściowo swoje potwierdzenie. Odnotowaliśmy nieznacznie silniejsze relacje w grupie nauczycieli przypisanych do grupy „zbalansowanej” w porównaniu do nauczycieli określonych mianem inspiratorów. Jak wspominaliśmy, w literaturze przedmiotu brak empirycznych studiów, które testowałyby predyktory samoskuteczności wśród nauczycieli w zależności od dominującej wśród nich roli zawodowej. Możemy jedynie spekulować, że powyższe ustalenia należy tłumaczyć odmiennością wyróżnionych przez nas typów (Strutyńska i Karwowski, 2019). Przypomnijmy, że nauczyciele należący do typu „zbalansowanego” cechują się zbliżonym i wysokim poziomem wartościowania i realizacji każdego z aspektów nauczycielskiej roli – tj. nauczyciel przypisany do typu zbalansowanego nie tylko powinien, ale jest i bywa w zależności od sytuacji motywatorem swoich uczniów, ich wychowawcą, czasem zaś także i biurokratą. W pracy nauczyciela występują różnego rodzaju napięcia, kwestionowanie oczywistości, odsłanianie niejednoznaczności faktów, zdarzeń, zachowań i problemów dydaktyczno-wychowawczych (Kwiatkowska, 2008). Nie bez znaczenia jest więc to, jak nauczyciel radzi sobie z pracą, którą trudno sformalizować i zooeracjonalizować. Co więcej, wydaje się, że ten sposób traktowania roli zawodowej (a przynajmniej deklaracji) jako zbalansowanej może powodować swoistą trudność w wypełnianiu wielu ról.

Bibliografia:

- Allinder, R. M. (1994). The Relationship Between Efficacy and the Instructional Practices of Special Education Teachers and Consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86–95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Ashton, P. T., Webb, R. B. (1986). *Making a Difference: Teachers' Sense of Efficacy and Student Achievement*. New York: Longman.

- Baka, Ł. (2017). Norweska Skala Poczucia Własnej Skuteczności Nauczycieli. Psychometryczne właściwości polskiej wersji narzędzia. *Medycyna Pracy*, 68(6), 743-755.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037//0033-295x.84.2.191>
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3
- Bandura, A. (2000). Self-efficacy: The foundation of agency. W: W. J. Per-rig, A. Grob (red.), *Control of human behavior, mental processes, and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flam-mer* (s. 17-33). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bruce, C., Ross, J. A. (2008). A Model for Increasing Reform Implementa-tion and Teacher Efficacy: Teacher Peer Coaching in Grades 3 and 6 Mathematics. *Canadian Journal of Education*, 31(2), 346-370. <https://doi.org/10.2307/20466705>
- Cheung, H. Y. (2008). Teacher efficacy: A comparative study of Hong Kong and Shanghai Primary in-service teachers. *Australian Educational Researcher*, 35(1), 103-123. <https://doi.org/10.1007/BF03216877>
- Czerepaniak-Walczak M. (1997). *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: „Edytor”.
- Dewey, J. (2005). *Moje pedagogiczne credo*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Bishop, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *The Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84. <https://doi.org/10.1080/00220671.1992.9941143>
- Gajda, J. (2006). *Pedagogika kultury w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Gibson, S., Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct valida-tion. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.4.569>
- Granziera, H., Perera, H. N. (2019). Relations among teachers’ self-effi-cacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58(4), 75-84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Guskey, T. (1988). Teacher Efficacy, Self-Concept, and Attitudes toward the Implementation of Instructional Innovation. *Teaching and Teacher Edu-cation*, 4(1), 63-69. [http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90025-X](http://dx.doi.org/10.1016/0742-051X(88)90025-X)

- Hattie, J., Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teachers' work and culture in the postmodern age*. New York: Teachers College Press.
- Hoy, A. W, Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, 343–356. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.01.007>
- Hoi, C. K. W., Zhou, M., Teo, T., Nie, Y. (2017). Measuring Efficacy Sources: Development and Validation of the Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ) for Chinese Teachers. *Psychology in the Schools*, 54(7), 756-769. <https://doi.org/10.1002/pits.22025>
- Klassen, R. M., Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Klassen, R. M., 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(2), 114-129. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002>
- Klassen, R. M., Durksen, T. (2014). Weekly self-efficacy and work stress of pre-service teachers during the final teaching practicum: a mixed methods study. *Learning and Instruction*, 33, 158-169. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.05.003>
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.06.001>
- Klassen, R. M., Al-Dhafri, S., Hannok, W., Betts, S. M. (2011). Investigating pre-service teacher motivation across cultures using the Teachers' Ten Statements Test. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 579-588. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.012>
- Kotusiewicz, A. A. (2000). Wprowadzenie, W: A. Kotusiewicz (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (7-14). Białystok: Trans Humana.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwiatkowski, S. T. (2018). *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe ChAT.

- Kwieciński, Z. (1998): Zmienić kształcenie nauczycieli. W: A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski (red.), *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy–ślady–próby: studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań-Olsztyn: Edytor.
- McIntyre, J. D., O’Hair, M. J. (1996). *The reflective roles of the classroom teacher*. Belmont: Wadsworth Publishing Company.
- Morris, D. B., Usher, E. L., Chen, J. A. (2017). Reconceptualizing the Sources of Teaching Self-Efficacy: a Critical Review of Emerging Literature. *Educational Psychology Review*, 29(4), 795–833. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9378-y>
- Mulholland, J., Wallace, J. (2001). Teacher induction and elementary science teaching: enhancing self-efficacy. *Teaching and Teacher Education*, 17(2), 243–261. doi:10.1016/S0742-051X(00)00054-8
- Pajares, F. (1997). Current Directions in Self-Efficacy Research. W: M. Maehr, P. R. Pintrich (red.), *Advances in Motivation and Achievement* (1-49). Greenwich, CT: JAI Press.
- Pfitzer-Eden, F. (2016). Why Do I Feel More Confident? Bandura’s Sources Predict Preservice Teachers’ Latent Changes in Teacher Self-Efficacy. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01486>
- Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: student teachers’ perceptions. *Educational Psychology*, 27(2), 191–218. <https://doi.org/10.1080/01443410601066693>
- Poulou, M., Norwich, B. (2002). Cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties: A model of decision-making. *British Educational Research Journal*, 28(1), 111–138. <https://doi.org/10.1080/01411920120109784>
- Rubacha, K. (2000). *Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości*. Toruń: Wydawnictwo Mikołaja Kopernika.
- Rubacha, K. (2013). Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej, *Studia Edukacyjne*, 25, 75-83.
- Schön, D. (1993). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- 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*, 99(3), 611–625. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611>
- Strutyńska, E., Karwowski, M. (w przygotowaniu). Wstępna charakterystyka psychometryczna polskiej wersji narzędzia Sources of Teacher Efficacy Questionnaire (STEQ).
- Strutyńska, E., Karwowski, M. (2019). Kwestionariusz Roli Zawodowej Nauczyciela – założenia teoretyczne i właściwości psychometryczne wstępnej wersji narzędzia. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 29(2), 177–208.
- Śliwerski, B. (2009). O wymierności pracy nauczyciela. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 18, 31–48.
- Tschannen-Moran, M., McMaster, P. (2009). Sources of self-efficacy: Four professional development formats and their relationship to self-efficacy and implementation of a new teaching strategy. *Elementary School Journal*, 110(2), 228–245. doi:10.1086/605771
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944–956. doi:10.1016/j.tate.2006.05.003
- Usher, E. L., Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751–796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>
- Watson, G. (2006). Technology Professional Development: Long-Term Effects on Teacher Self-Efficacy. *Journal of Technology and Teacher Education*, 14(1), 151–166. <https://www.learntechlib.org/primary/p/5320/>.
- Witkowski, L. (2010). Szkoła i walka o sferę publiczną, W: H. A. Giroux, L. Witkowski (red.), *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej* (329–336). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Woolfolk, A. E., Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81–91. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.1.81>
- Zee, M., Kooman, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustments, and teacher well-being: a synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>