

DOI: [http://dx.doi.org/10.12775/AUNC\\_PED.2021.011](http://dx.doi.org/10.12775/AUNC_PED.2021.011)

**Magdalena Cuprjak**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0002-0927-4927

**Jacek Szmalec**

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0001-7245-4384

**POCZUCIE SKUTECZNOŚCI NAUCZYCIELI  
SZKÓŁ SPECJALNYCH ORAZ OGÓLNODOSTĘPNYCH  
W SYTUACJI PANDEMII COVID-19**

**Self-efficacy of Teachers in Special and Mainstream  
Schools in the Context of the COVID-19 Pandemic**

**Streszczenie**

Autorzy artykułu podejmują próbę eksploracji empirycznej problemu poczucia skuteczności nauczycieli w sytuacji pandemii COVID-19. Badaniom poddano grupę 253 nauczycieli szkół specjalnych oraz ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Wykorzystano Test Poczucia Skuteczności (TPS) autorstwa Marioli Chomczyńskiej-Rubachy oraz Krzysztofa Rubachy. Analizy wykazały, że poczucie skuteczności jest zależne przede wszystkim od rodzaju szkoły, a co najważniejsze, w prawie 90% osiąga poziom niski.

**Słowa kluczowe:** poczucie skuteczności, szkoła specjalna, szkoła ogólnodostępna, edukacja wczesnoszkolna, COVID-19

---

### Abstract

The article attempts to explore the problem of teachers' self-efficacy in the situation of the COVID-19 pandemic. A group of 253 teachers of special and mainstream schools at the level of early school education were studied. In the researches was used The Self-Efficacy Test (TPS) of Mariola Chomczyńska-Rubacha and Krzysztof Rubacha. The analysis showed that the self-efficacy depends primarily on type of school (teacher from special schools achieve lower scores), and most importantly, almost 90% of all respondents reaches a low level in used test.

**Key words:** self-efficacy, special school, mainstream school, early childhood education, COVID-19

### Wprowadzenie

Podjęta w niniejszym artykule problematyka koncentruje się na funkcjonowaniu nauczycieli w specyficznym kontekście społeczno-educacyjnym, jakim była niestabilna, zmieniająca się w czasie forma prowadzenia lekcji, powodowana dynamiką pandemii COVID-19. Naszym szczególnym zainteresowaniem objęliśmy poczucie skuteczności nauczycieli szkół specjalnych oraz ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Powodem było przekonanie, że właśnie ci nauczyciele mogli mieć największe trudności w organizacji skutecznej i odpowiedniej dla młodszych lub posiadających różnego rodzaju niepełnosprawności uczniów nauki, a tym samym niskie poczucie wpływu na efekty nauczania.

Wobec nauczycieli zawsze stawiane były szczególne oczekiwania. Nauczyciela można postrzegać jako "mistrza ceremonii", który czuwa nad przebiegiem lekcji, doбором treści, ale także nad sposobem rozwiązywania konfliktów<sup>1</sup>. Spośród wielu wymienianych elementów składających się na specyfikę usytuowania nauczyciela, na podkreślenie w badanym przez nas kontekście zasługuje fakt pracy w izolacji od innych

---

<sup>1</sup> A. Paszkiewicz, *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*, Warszawa 2014, s. 42.

nauczycieli (podczas lekcji jest zazwyczaj sam), a także decydowanie o tym, jaką „wiedzą” oraz w jaki sposób należy się zajmować. Od nauczyciela zależy również zachowanie ładu w klasie. Może określać, które zachowania, wypowiedzi czy nawet ubiór są właściwe, a które nie<sup>2</sup>.

Według Ewy Kulawskiej, „wobec współczesnego nauczyciela stawia się szereg wymagań i oczekiwań, które mogą być analizowane w kontekście cech osobowościowych, kompetencji zawodowych, umiejętności społecznych oraz własności moralnych”<sup>3</sup>. W pełnieniu roli nauczyciela wpisanych jest wiele kompetencji, które mają charakter niezbędny albo wspomagający lub też używając terminologii Stanisława Dylaka – bazyowy, konieczny i pożądany<sup>4</sup>. Mogły nastąpić zmiany w zakresie ich hierarchii, te bowiem, które dotychczas były mniej ważne, teraz okazały się kluczowe. Na pewno coraz większą rolę zaczęły odgrywać kompetencje medialne, niezbędne w procesie realizacji nauczania zdalnego<sup>5</sup>.

Rozwijająca się epidemia choroby układu oddechowego COVID-19 wywołana przez wirus SARS-CoV-19 przyczyniła się do zmian w funkcjonowaniu wielu społeczeństw. Aby uniemożliwić rozprzestrzenianie się śmiertelnej choroby władze większości krajów wprowadziły czasowe ograniczenia w działalności m.in. sklepów, galerii, restauracji, kin, muzeów, siłowni, basenów, punktów usługowych, a także jednostek systemu oświaty. Zgodnie z prawem, aby szkoły mogły zmienić naukę z edukacji tradycyjnej na edukację zdalną muszą zostać stworzone regulacje prawne. „Kształcenie na odległość zostało w Polsce wprowadzone Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 20 marca 2020 r. w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19 w marcu 2020 roku – dzie-

---

<sup>2</sup> Tamże, s. 43.

<sup>3</sup> E. Kulawska, *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne”, 2017 nr 2, s. 237.

<sup>4</sup> S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995; W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, „Neodidagmata” 2005 nr 27/28; E. Lemańska-Lewandowska, *Kompetencje nauczyciela klas początkowych*, <https://repositorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1345/kompetencje%20nauczyciela%20klas%20I-III.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (dostęp: 10.03.2021).

<sup>5</sup> W. Strykowski, *Kompetencje współczesnego nauczyciela...*, s. 23.

więc dni po zamknięciu z powodu epidemii COVID-19 szkół<sup>6</sup>. Edukacja zdalna, która dotychczas była tylko opcją (przed pandemią doświadczenia ze zdalnym nauczaniem deklarowało zaledwie 15% nauczycieli<sup>7</sup>, z dnia na dzień stała się koniecznością i jedyną możliwością.

Niewątpliwie mamy do czynienia z sytuacją kryzysową niespotykaną współcześnie na tak dużą skalę<sup>8</sup>. Jak wynika z raportów GUS, zebranych przez Joannę Madalińską-Michalak, zamknięcie szkół dotknęło około 1 392,9 tysięcy dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym oraz 4,9 miliona dzieci, młodzieży i dorosłych we wszystkich typach szkół: podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych, co stanowiło 12,8% ludności kraju, a także ponad 512,4 tysięcy nauczycieli (w przeliczeniu na pełne etaty) we wszystkich typach szkół i placówek wychowania przedszkolnego. Zamknięcie uczelni wyższych dotknęło około 1 230,3 tysięcy studentów oraz 93,138 tysięcy nauczycieli akademickich<sup>9</sup>.

Regulacje prawne dotyczące organizacji nauczania zmieniały się dynamicznie. Szczególnie ważny był czas po wakacjach w 2020 roku, kiedy nie było wiadomo, jak zostanie zorganizowana edukacja. 13 sierpnia zostało wydane ogólne rozporządzenie, w którym “w roku szkolnym 2020/2021 ogranicza się w całości lub w części funkcjonowanie publicznych i niepublicznych jednostek systemu oświaty, w których odpowiednio wszystkie lub poszczególne zajęcia zostały zawieszono na podstawie (odpowiednich) przepisów”<sup>10</sup>. Uczennice i uczniowie szkół podstawo-

---

<sup>6</sup> S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Studia Edukacyjne”, 2020 nr 57, s. 48.

<sup>7</sup> A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, *Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań*, 2020, Centrum. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/Raport> (dostęp: 15.03.2021).

<sup>8</sup> W. Poleszak, J. Pyżalski, *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, w: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 7.

<sup>9</sup> J. Madalińska-Michalak, *Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli*, „Forum Oświatowe”, 2020 nr 32 (2), s. 54.

<sup>10</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001389/O/D20201389.pdf> (dostęp: 10.04.2021).

wych w klasach IV–VIII, szkół podstawowych dla dorosłych, szkół ponadpodstawowych oraz placówek kształcenia ustawicznego i centrów kształcenia zawodowego rozpoczęli naukę zdalną 24 października<sup>11</sup>, a od 9 listopada dołączają do nich wszystkie szkoły poza zerówkami oraz szkołami specjalnymi<sup>12</sup>. Od 18 stycznia 2021 wrócili do szkół najmłodszy<sup>13</sup>, ale od 22 marca znów pozostali w domach<sup>14</sup>. Szkoły specjalne na poziomie edukacji wczesnej cały czas pracowały na zasadach organizowanych przez dyrekcję, zazwyczaj w trybie stacjonarnym.

Ostatnią regulacją prawną, dotyczącą nauczania zdalnego jest rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 marca 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19<sup>15</sup>. W rozporządzeniu zawarte są m.in. regulacje prawne, które przedłużają kształcenie na odległość dla szkół podstawowych, ponadpodstawowych, szkół dla dorosłych oraz placówek kształcenia ustawicznego i centrów kształcenia zawodowego. Zasady działania szkół i placówek specjalnych pozostają bez zmian wobec wcześniejszych ustaleń. Ponadto dyrektor szkoły nadal ma obowiązek organizowania nauczania zdalnego lub stacjonarnego na terenie szkoły ze względu na rodzaj niepełnosprawności ucznia lub – ma taką możliwość – ze względu na inne przyczyny uniemożliwiające uczniowi naukę zdalną w domu. Dyrektorzy szkół nadal mogą organizować uczniom klas ósmych oraz klas maturalnych konsultacje indywidualne lub w małych grupach.

---

<sup>11</sup> <https://www.dziennikustaw.gov.pl/D2020000187001.pdf> (dostęp: 10.04.2021).

<sup>12</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001960/O/D20201960.pdf> (dostęp: 10.04.2021).

<sup>13</sup> <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000092/O/D20210092.pdf> (dostęp: 10.04.2021).

<sup>14</sup> <https://dziennikustaw.gov.pl/D2021000050201.pdf> (dostęp: 10.04.2021).

<sup>15</sup> <https://dziennikustaw.gov.pl/D2021000050201.pdf> (dostęp: 10.04.2021).

## **Edukacja zdalna jako szczególny kontekst funkcjonowania nauczycieli**

Do tej pory edukacja zdalna nie była w Polsce prowadzona na tak szeroką skalę, chociaż jej załączki można odnaleźć już w dawnej przeszłości. Źródła dość zgodnie podają połowę wieku XIX jako punkt wyjścia w rozważaniach na temat edukacji korespondencyjnej, czyli pierwotnej postaci edukacji zdalnej polegającej na listownym kontakcie ucznia z nauczycielem. Wymieniany jest także rok 1728, z którego pochodzą pierwsze wzmianki o tym rodzaju kształcenia w Stanach Zjednoczonych<sup>16</sup>. Najczęściej jednak jako pierwsze, podaje się korespondencyjne kursy stenografii, prowadzone przez J. Pitmana w 1840 roku w Anglii, które później przerodziły się w dużo bogatszy system kolegów korespondencyjnych<sup>17</sup>. Natomiast rok 1856 zaowocował uruchomieniem w szkole Toussaint-Langenscheidta w Berlinie korespondencyjnego nauczania języków obcych, a od 1868 roku zaczęto wprowadzać systemy korespondencyjnego kształcenia w uniwersytetach brytyjskich, a nawet powoływano autonomiczne kolegia w Edynburgu (w 1887), Cambridge (1887) i Oxfordzie (1885)<sup>18</sup>.

Współcześnie nauczanie zdalne jest metodą prowadzenia zajęć dydaktycznych w sytuacji, gdy uczniowie (studenci) i nauczyciele w trakcie trwającego procesu edukacyjnego znajdują się w różnych miejscach<sup>19</sup>. W trakcie takiego procesu, w celu przekazania informacji stosuje się tradycyjne, ale i współczesne technologie komunikacyjne. Dzięki tym ostatnim możliwy jest bezpośredni, odbywający się w czasie rzeczywistym kontakt pomiędzy nauczycielem i uczniem, czy grupą uczniów. Nowoczesne technologie stwarzają także możliwość udostęp-

---

<sup>16</sup> G. Klimowicz (red.), *Otwarta przestrzeń edukacyjna. Kształcenie drogą elektroniczną. Edukacja przez całe życie. Inicjatywy Wspólnoty Europejskiej*. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2002.

<sup>17</sup> D. Korzan, *Ewolucja kształcenia zdalnego*. <http://www.korzan.edu.pl/pdf/zdalne.pdf> (dostęp: 10.03.2021).

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> S. Juszczak, *Kształcenie na odległość (online)*, w: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003.

niania głosu, obrazu wideo czy innych danych niezbędnych do przeprowadzenia procesu dydaktycznego.

W ostatnim czasie powstaje wiele raportów dotyczących nauki zdalnej. Bardzo często podkreślane są problemy dzieci i młodzieży, rzadziej nauczycieli. Badania prowadzone wśród uczniów wskazują m.in., że już po miesiącu nauki zdalnej bardzo źle znosili izolację oraz ograniczenie kontaktów twarzą w twarz z rówieśnikami, a także obniżył się poziom ich dobrostanu fizycznego i psychicznego<sup>20</sup>. Deklarowali ponadto złość na przeładowany program nauczania, brak chęci do nauki, a także zwracali uwagę na fakt, iż wstydziło się swojego wyglądu podczas zajęć on-line<sup>21</sup>. Zgłaszali również trudności w koncentracji na tym, co mówi nauczyciel, a tym samym w rozumieniu przekazywanej wiedzy, a także problemy z wykonaniem na czas zadanych przez nauczycieli prac. Nie mieli natomiast większych problemów technicznych<sup>22</sup>.

Organizacja nauczania zdalnego dla uczniów młodszych oraz tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wymaga szczególnego przygotowania, stąd prawdopodobnie decyzja o trybie nauczania została przekazana w ręce dyrekcji, która często organizowała naukę w trybie stacjonarnym. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi oraz uczniowie posiadający orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego powinni zostać objęci szczególną opieką w trakcie realizacji nauczania na odległość. Należy pamiętać, że dla tych uczniów oraz dla uczniów z orzeczeniami niezmiernie ważne kwestie, to m.in.: oswojenie się z nową rzeczywistością, z nieznanymi dotąd formami pracy i narzędziami informatycznymi, radzenie sobie z izolacją od grupy rówieśniczej i z brakiem możliwości bezpośredniego odczytywania uczuć innych ludzi. W pracy z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w szczególności z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną, należy skupić się na ich mocnych stronach, poprzez praktyczne i aktywne

---

<sup>20</sup> A. Buchner, M. Majchrzak, M. Wierzbicka, *Edukacja zdalna w czasie pandemii...*

<sup>21</sup> A. Bieganowska-Skóra, D. Pankowska, *Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań*. <https://www.lscdn.pl/pl/publikacje/publikacje-pozostale/12130,Raport-z-badan-nad-samopoczuciem-uczniow-w-e-szkole.html> (dostęp: 10.04.2021).

<sup>22</sup> Tamże.

działanie. W wielu przypadkach istotny jest alternatywny sposób komunikacji oparty na piktogramach. Przekaz słowny nie przyniesie w tym przypadku żadnego skutku, a to sprawia, że pedagodzy specjaliści są pełni obaw o to, jak zorganizować zdalne nauczanie, biorąc pod uwagę te wszystkie uwarunkowania. W przypadku uczniów z autyzmem i Aspergerem konieczne jest ograniczenie czasu spędzanego przed ekranem, gdyż częste korzystanie z komputerów może powodować np. częstsze napady padaczkowe. Ważny jest także dobór narzędzi informatycznych odpowiednich do możliwości psychofizycznych uczniów<sup>23</sup>.

Z drugiej strony, nauczyciel może zadawać sobie pytania o sens takiej formy edukacji. Według Marcina Zaróda warto najpierw „dobrze rozważyć priorytety i zastanowić się nad hierarchią wartości w obecnych okolicznościach. Czy na pewno w obliczu sytuacji zagrożenia zdrowia, a nawet życia obywateli najważniejszy jest prowadzony przez nas przedmiot? Czy w ogóle priorytetem powinna być edukacja jako taka?”<sup>24</sup>. W obliczu takich dylematów, myślenie o skutkach swojej pracy może schodzić na dalszy plan.

### **Podstawy teoretyczne badań nad poczuciem skuteczności**

Poczucie skuteczności jest pojęciem szczegółowo opracowanym przez Alberta Bandurę i lokowanym w teorii społeczno-poznawczej, według której człowiek jest aktywnie działającym podmiotem, „wykorzystującym procesy poznawcze do reprezentowania zdarzeń, przewidywania przyszłości, wyboru między równymi działaniami oraz porozumiewania się z innymi”<sup>25</sup>. Definicja poczucia skuteczności odnosi się do spo-

---

<sup>23</sup> A. Kozimior-Cyganik, *Organizacja zdalnego nauczania dla uczniów ze SPE oraz dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego*. <https://edurada.pl/artykuly/organizacja-zdalnego-nauczania-dla-uczniow-ze-spe-oraz-dla-uczniow-posiadaj-cych-orzeczenie-o-potrzebie-ksztacenia-specjalnego>.

<sup>24</sup> M. Zaród, *Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan?*, w: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. J. Pyżalski, Warszawa 2020, s. 83.

<sup>25</sup> L. A. Pervin, O. P. John, *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2002, s. 473.



sobu, w jaki człowiek „spozstrzega swoją zdolność do radzenia sobie w określonych sytuacjach”. Jest to zatem „przekonanie o własnych możliwościach, zdolnościach do organizowania i podejmowania działań zmierzających do celu”, wiąże się więc zarówno z własnymi sądami na temat określonych umiejętności działania, jak i z samym działaniem<sup>26</sup>.

Poczucie skuteczności konstruowane jest w oparciu o cztery źródła: osobiste osiągnięcia (*mastery experiences*), doświadczenia zastępcze (*vicarious experiences*), perswazję społeczną (*social persuasion*) oraz stany fizjologiczne i emocjonalne (*somatic and emotional states*)<sup>27</sup>. Czynniki te są uniwersalne, mogą jednak ulegać zmianie w zależności od sytuacji społecznych i obszarów działania<sup>28</sup>. W ocenie badaczy to właśnie doświadczenia związane z osobistymi sukcesami są tymi, które w najwyższym stopniu prowadzą do sukcesu w działaniu<sup>29</sup>. Według Krzysztofa Rubacha, „pozytywne doświadczenia wzmacniają wiarę we własne siły, dają poczucie, że można wiele osiągnąć. Negatywne – osłabiają motywację do działania, wywołują chęć unikania konfrontacji z trudnymi zadaniami, by nie powtórzyć porażki i uniknąć przykrych stanów emocjonalnych z nią związanych”<sup>30</sup>.

W sytuacji naszych badań szczególnej wagi nabiera komponent związany ze stanem fizjologicznym i emocjonalnym człowieka, który może warunkować pozostałe. Jak zauważa Kulawska, odczuwanie zmęczenia, niedyspozycji, związanych z chorobami lub przeżywanie lęku w sytuacjach ekspozycji społecznej, nie sprzyjają osiągnięciu dalekosiężnych celów wymagających aktywności, wysiłku i zaangażowania<sup>31</sup>. W obec-

---

<sup>26</sup> Tamże, s. 478.

<sup>27</sup> O. P. Malinen, H. Savolainen, P. Engelbrecht, J. Xu, M. Nel, N. Nel, D. Tlale, *Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries*, „Teaching and Teacher Education, 2013 nr 33, s. 35.

<sup>28</sup> K. Rubacha, *Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Hipoteza sytuacyjnej zmienności*, „Studia Edukacyjne”, 2013 nr 25, s. 75.

<sup>29</sup> O. P. Malinen, H. Savolainen, P. Engelbrecht, J. Xu, M. Nel, N. Nel, D. Tlale, *Exploring teacher self-efficacy...*, s. 36.

<sup>30</sup> K. Rubacha, *Uogólnione poczucie skuteczności...*, s. 76.

<sup>31</sup> E. Kulawska, *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne”, 2017 nr 2, s. 238.

nej sytuacji pandemii COVID-19, która z pewnością ma charakter kryzysowy, zarówno stan fizjologiczny, jak i emocjonalny może ujemnie wpływać na motywację do działania, a w efekcie do obniżenia rangi własnych osiągnięć. Mając na uwadze stres związany z chorobą czy samym lękiem przed nią lub też dynamiką organizacji samego nauczania, nauczyciele nie będą w stanie stawiać sobie dalekich celów, ale będą skupiać się na tych krótkotrwałych, tzw. „z dnia na dzień”.

Wyniki badań, prowadzonych w różnych kontekstach wskazują, że poczucie własnej skuteczności jest pojęciem wielowymiarowym, wiązanym często z takimi obszarami pracy nauczyciela, jak zarządzanie klasą, motywacja uczniów oraz współpraca ze współpracownikami oraz rodzicami<sup>32</sup>. Z przywoływanych w literaturze badań wynika m.in., że nauczyciele o wyższym poziomie własnej skuteczności częściej niż ci z o niższym wprowadzają innowacje w nauczaniu i stosują takie metody dydaktyczne, które wyzwalały w uczniach dążenie do autonomii oraz skupienie się na realizacji celu<sup>33</sup>. Ponadto potrafią dostosować metody nauczania do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, co jest szczególnie ważne w sytuacji zróżnicowania potrzeb w jednej klasie. Nauczyciel o wysokim poczuciu skuteczności ma również bezpośredni wpływ na lepsze funkcjonowanie wychowanków w zakresie motywacji do nauki, samooceny czy nastawienia do szkoły<sup>34</sup>.

Na poczucie skuteczności można również spojrzeć w perspektywie związku z kompetencjami. W społeczno-poznawczej teorii podkreślane są kompetencje człowieka, w tym szczególnie kompetencje poznawczo-działaniowe i sytuacyjne. Można zatem mówić zarówno o układzie, w którym poczucie skuteczności związane jest z działaniem w ogóle, a nie z konkretnymi warunkami mogącymi to działanie determinować, jak i z sytuacją, która może je zmieniać. W przypadku podjętych przez nas badań, interesuje nas poczucie skuteczności związane z działaniem

---

<sup>32</sup> O. P. Malinen, H. Savolainen, P. Engelbrecht, J. Xu, M. Nel, N. Nel, D. Tlale, *Exploring teacher self-efficacy...*, s. 35.

<sup>33</sup> G. V. Caprara, C. Barbaranelli, P. Steca, P. S. Malone, *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level*, "Journal of School Psychology", 2006 nr 44, s. 480.

<sup>34</sup> Tamże.

sytuacyjnym, co oznacza, że nauczyciel może być kompetentny w jednym kontekście, a niekoniecznie w innym.

Dotychczas prowadzone badania wśród nauczycieli w Polsce wskazują na umiarkowany poziom<sup>35</sup> poczucia skuteczności. Niezależnie od użytego narzędzia do badania, wyniki oscylują zazwyczaj wokół wartości średnich z tendencją do wysokich. Zmienna ta korelowana jest również z innymi zmiennymi, np. poczuciem skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli<sup>36</sup> czy orientacjami etycznymi<sup>37</sup>. Badana jest również w perspektywie wieku i płci<sup>38</sup> oraz poziomu szkoły<sup>39</sup>. Na arenie międzynarodowej poczucie skuteczności eksplorowane jest np. w perspektywie kulturowej<sup>40</sup>, praktyk włączających<sup>41</sup> czy osiągnięć uczniów<sup>42</sup>. Badania porównawcze prowadzone w 23 krajach<sup>43</sup> wskazują to samo psychologiczne znaczenie, ponieważ składają się na nie te same wskaźniki, które pozytywnie korelują z satysfakcją z wykonywanej pracy oraz praktykami stosowanymi w klasie. Wniosek ten pozwolił autorom badań na dokonanie porównań, z których wynika, że najwyższe poczucie skuteczności posiadają nauczyciele krajów północnych – Norwegia, Irlandia, Islandia i Dania oraz Włochy i Australia, natomiast najniższe nauczyciele z Republiki Korei, Hiszpanii, dalej Estonii, Węgier

---

<sup>35</sup> K. Rubacha, *Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej...*

<sup>36</sup> K. Rubacha, M. Sirotova, M. Chomczyńska-Rubacha, *Educational Self-Efficacy in Teachers of Various Ethical Orientations*. [http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner\\_2016\\_1\\_17\\_03\\_2016.pdf](http://www.educationalrev.us.edu.pl/dok/volumes/tner_2016_1_17_03_2016.pdf) (dostęp: 10.04.2021).

<sup>37</sup> M. Cuprjak, *The sense of self-efficacy of men and women in early adulthood as a component of competence*, "Edukacja Dorosłych", 2014 nr 1.

<sup>38</sup> E. Kulawska, *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej...*

<sup>39</sup> S. Vieluf, M. Kunter, F. J.R. van de Vijver, *Teacher self-efficacy in cross-national perspective*, "Teaching and Teacher Education", 2013 nr 35.

<sup>40</sup> O. P. Malinen, H. Savolainen, P. Engelbrecht, J. Xu, M. Nel, N. Nel, D. Tlale, *Exploring teacher self-efficacy...*

<sup>41</sup> G. V. Caprara, C. Barbaranelli, P. Steca, P. S. Malone, *Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction...*

<sup>42</sup> Tamże, s 22.

<sup>43</sup> S. Vieluf, M. Kunter, F. J. R. van de Vijver, *Teacher self-efficacy in cross-national perspective...*

i Słowacji. Polska jest w tym wykazie na 18 miejscu, osiągając wynik poniżej średniej<sup>44</sup>.

### **Metodologia badań własnych**

Celem naszych badań było zbudowanie wyjaśnień na poziomie nomotetycznym dotyczących związków pomiędzy poczuciem skuteczności nauczycieli a typem szkoły. Ponadto interesowały nas związki z trybem pracy, stopniem awansu zawodowego czy oceną własną zmiany poczucia skuteczności w kontekście pandemii COVID-19. Jak wspomnieliśmy wcześniej, nowy, kryzysowy kontekst pracy mógł spowodować u nauczycieli zmiany w ocenie własnych możliwości, stąd pomysł na badanie.

Badania miały charakter teoretyczno-eksploracyjny, w związku z tym postawiliśmy następujące pytania badawcze:

1. Jakie są związki pomiędzy poczuciem skuteczności a rodzajem szkoły?
2. Jakie są związki pomiędzy poczuciem skuteczności a trybem pracy, stopniem awansu zawodowego oraz stopniem nauczania?
3. Jakie są związki pomiędzy oceną własną zmiany poczucia skuteczności a kierunkiem tej oceny, rodzajem szkoły, stopniem awansu zawodowego oraz stopniem nauczania?

Zmiennymi ustalonymi były: rodzaj szkoły – specjalna, ogólnodostępna na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, stopień awansu zawodowego (dyplomowany, mianowany, kontraktowy, stażysta), stopień nauczania (edukacja wczesnoszkolna w szkole ogólnodostępnej oraz stopnie w szkole specjalnej: edukacja wczesnoszkolna, klasy 4–8, przedszkole, przysposobienie do zawodu). Natomiast zmiennymi losowymi były: poziom poczucia skuteczności (niski, średni, wysoki) oraz ocena zmiany poczucia skuteczności (odczuwanie bądź nieodczuwanie zmiany) i jej kierunek (poziom się podwyższył, obniżył, pozostał bez zmian).

Badania zostały przeprowadzone w schemacie quasi-eksperymentalnym. Do zbadania poczucia skuteczności wykorzystano wystandaryzowany i znormalizowany dla ogólnej populacji dorosłych oraz dla na-

---

<sup>44</sup> Tamże, s. 98.

uczycieli Test Poczucia Skuteczności (TPS), opracowany przez Mariolę Chomczyńską-Rubachę oraz Krzysztofa Rubachę<sup>45</sup>. Autorzy przyjęli, że „poczucie własnej skuteczności powstaje na bazie osobistych doświadczeń jednostki w zakresie dysponowania zasobami motywacyjnymi i poznawczo-działaniowymi. Na te pierwsze składają się: umiejętność odraczania gratyfikacji, wiara we własne siły, motywacja rozwojowa i wytrwałość w działaniu. Natomiast zasoby poznawczo-działaniowe budują takie zmienne, jak: umiejętność przekładania celów na program działania, odporność na frustrację i stres, poczucie sprawstwa oraz wewnątrzsterowność”<sup>46</sup>. Jak dalej podają, to ujęcie teoretyczne jest podstawą dla operacjonalizacji poczucia własnej skuteczności do postaci kwestionariusza testu.

Test złożony jest z 17 pozycji, na które składają się zdania opisowe operacjonalizujące zmienną poczucie skuteczności. Zadaniem badanych było ustosunkowanie się do zdań, korzystając ze skali czterostopniowej, gdzie 1 oznacza zdecydowanie nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, a 4 – zdecydowanie tak. Poza obiektywną miarą poczucia skuteczności interesowało nas usytuowanie nauczycieli w sytuacji kryzysu i świadomość jej wpływu na skuteczność. Dlatego na potrzeby naszego badania dodatkowo zostały dodane pytania metryczkowe oraz dwa pytania ankietowe, dotyczące odczuwanej zmiany poczucia skuteczności oraz jej kierunku. Kwestionariusz testu został przygotowany w programie Office Forms w formie on-line. Podstawowym sposobem dystrybucji było wysłanie za pośrednictwem poczty e-mail linku do badania do dyrekcji różnych typów szkół wraz z pisemną prośbą o skierowanie kwestionariusza do odpowiednich, wobec kryterium, nauczycieli. Z powodu wielkiej liczby wypełnionych testów link został również udostępniony przez platformę społecznościową Facebook.

Badaniami zostali objęci nauczyciele szkół specjalnych wszystkich poziomów edukacyjnych oraz szkół ogólnodostępnych na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Taki wybór podyktowany był chęcią porównania

---

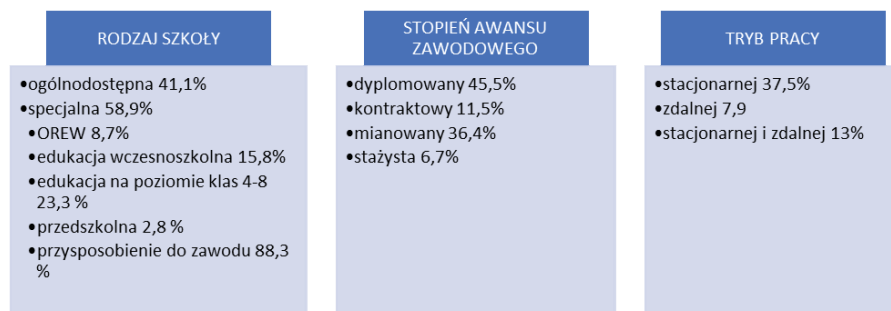
<sup>45</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Test Poczucia Skuteczności. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa-Toruń 2013.

<sup>46</sup> Tamże, s. 7.

poczucia skuteczności w różnych placówkach, ale na podobnym poziomie. Poza tym oba typy szkół pracowały w podobny sposób. Zastosowano dobór celowy przy zastosowaniu kryterium czynnego wykonywania zawodu w szkole specjalnej lub ogólnodostępnej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Zadbano również o różnorodność próbek, dlatego dobrano osoby z kilku województw: warmińsko-mazurskiego, pomorskiego, mazowieckiego oraz kujawsko-pomorskiego. Zdajemy sobie sprawę z ograniczeń tego doboru, dlatego wyniki odnosimy tylko i wyłącznie do badanych osób.

Ostatecznie zbadano 252 nauczycieli i nauczycielek. Większy odsetek stanowili nauczyciele ze szkół specjalnych (58,9%), pracujący w stopniu nauczyciela dyplomowanego (45,5%) głównie w trybie stacjonarnym (37,5%), mieszkający w małych i średnich miastach (47,8%). Niestety aż 41,5% badanych nie podało zarówno informacji o trybie pracy, jak i miejscu zamieszkania. Być może jest to wynik błędu technicznego, ponieważ konstrukcja kwestionariusza wymagała podania tych informacji. Strukturę badanej grupy prezentuje schemat 1.

Rys. 1. Struktura badanej grupy



Źródło: dane z badań własnych.

## Analiza i interpretacja wyników badań

Zliczanie zgromadzonych wyników w zakresie poczucia skuteczności odbywało się w oparciu o konstrukcję testu oraz założenia badawcze. Po zliczeniu wszystkich odpowiedzi testowych i ich zsumowaniu, dokona-

no przekodowania na normy w skali trójstopniowej, gdzie 1 oznacza niski poziom poczucia skuteczności, 2 poziom średni, a 3 poziom wysoki. W celu udzielenia odpowiedzi na postawione pytania dokonano analiz statystycznych przy wykorzystaniu programu statystycznego PS Imago 7.0. W związku z tym, że użyty test został znormalizowany, posługujemy się analizami na poziomie nominalnym oraz porządkowym.

W niektórych przypadkach była potrzeba wyłączenia tych danych, które miały wartości śladowe, a ich wyniki mogły dawać błędny obraz, tj. wyniki dla stopnia awansu „stażysta”, gdzie dla szkoły specjalnej były 4 odpowiedzi.

### • Poziom skuteczności nauczycieli w szkołach specjalnych i ogólnodostępnych

Dla zobrazowania średniego poziomu poczucia skuteczności w całej badanej próbie, bez podziału na rodzaj szkoły obliczono średnią arytmetyczną, która wyniosła 1,15. W porównaniu z prowadzonymi dotychczas badaniami z zastosowaniem tego samego narzędzia poziom ten jest najniższy. Na przykład: w badaniach Krzysztofa Rubachy z 2013 roku średnia wynosiła 2.08; w badaniach Rubachy, Mariany Sirotovej i Marioli Chomczyńskiej-Rubachy – 1,99 (badania prowadzone były w Słowacji)<sup>47</sup>, a w badaniach Magdaleny Cuprjak, w których operowano wartościami procentowymi w niskich, przeciętnych i wysokich zakresach, dominowały wartości przeciętne u kobiet – 45,6% oraz wysokie u mężczyzn 50%<sup>48</sup>. Badania Ewy Kulawskiej, prowadzone wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w 2017 roku, w których został wykorzystany kwestionariusz testu Teacher's Self-Efficacy (TSE) Alberta Bandury w tłumaczeniu autorki badań, również wskazują na przewagę wyników średnich – 68%<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> K. Rubacha, M. Sirotova, M. Chomczyńska-Rubacha, *Educational Self-Efficacy in Teachers of Various Ethical Orientations*, "The New Educational Review", 2016 nr 43.

<sup>48</sup> M. Cuprjak, , *The sense of self-efficacy of men and women in early adulthood as a component of competence*, "Edukacja Dorosłych", 2014 nr 1, s. 116.

<sup>49</sup> E. Kulawska, *Poczucie własnej skuteczności...*, s. 243.

Tak niski poziom można interpretować na wiele sposobów. Wskazując na jeden ze wskaźników wchodzących w skład struktury zmiennej poczucie skuteczności – stres i frustrację, które w czasie pandemii prawdopodobnie osiągają wysoki poziom w całym społeczeństwie, można powiedzieć, że wykonywanie pracy w tej sytuacji nie sprzyja koncentracji na celach edukacyjnych. Pozytywne doświadczenia oraz brak presji społecznej wzmacniają motywację do działania, a negatywne wraz z presją osłabiają, co jednocześnie przekłada się na ogólne poczucie skuteczności. Kontekst pandemii generuje doświadczenia negatywne, wynikające jednocześnie z obawy przed zachorowaniem i troską o uzyskanie odpowiednich efektów nauczania. W połączeniu z presją społeczną powoduje stan podwyższonego stresu i obniżenie poziomu oceny własnych możliwości.

Poziom poczucia skuteczności został skorelowany z rodzajem szkoły, w której pracują badani nauczyciele. Wartość współczynnika kontyngencji dla badanych zmiennych wynosi 0,23 ( $p < 0,001$ ) i wskazuje na istnienie korelacji istotnej statystycznie o słabym natężeniu. Analizując dane szczegółowe, zawarte w Tabeli 1 można powiedzieć, że nauczycielki i nauczyciele ze szkół specjalnych mają niższe poczucie skuteczności niż ze szkół ogólnodostępnych. Różnica jest niewielka, ale widoczna szczególnie w zakresie wyników wysokich, gdzie brakuje osób pracujących w szkołach specjalnych.

Tabela 1

*Rodzaj szkoły a poziom poczucia skuteczności (wyniki w procentach)*

		Szkoła specjalna	Szkoła ogólnodostępna	Ogółem
Poziom poczucia skuteczności	Niski	92.6%	82.7%	88.5%
	Średni	7.4%	8.7%	7.9%
	Wysoki	0.0%	8.7%	3.6%

Źródło: dane z badań własnych.

Źródeł tej sytuacji można poszukiwać zarówno w sytuacji kryzysu, jak i w specyfice zawodu nauczyciela, pracującego w szkole specjalnej,



gdzie wymagania wobec niego są jeszcze większe i trudniejsze niż wobec nauczyciela szkoły ogólnodostępnej. Wymaga się od nich większej „kreatywności, pomysłowości, stałego badania, poszukiwania innowacyjnych metod, a także uwzględniania specyficznych zadań, dostosowanych do potrzeb danego ucznia”<sup>50</sup>. Praca z uczniami o wysokich potrzebach edukacyjnych może wiązać się z brakiem poczucia wpływu, co w efekcie osłabia ich skuteczność. Jak pisaliśmy o tym wcześniej, nauczyciele o wysokim poczuciu skuteczności szukają takich metod, które będą dostosowane do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, natomiast w przypadku niskiego poczucia praca może być ostatecznie mniej efektywna.

- **Poziom skuteczności nauczycieli w zakresie trybu pracy, stopnia awansu zawodowego, stopnia nauczania**

W związku z pandemią część zadań szkoły została przeniesiona do przestrzeni pracy zdalnej, aczkolwiek tylko w tym trybie pracowało niecałe 8% badanych nauczycieli, a 13% zarówno w trybie zdalnym, jak i stacjonarnym. Pozostałe 37,5% wykonywało pracę w tradycyjnych warunkach. Jak wspominaliśmy wcześniej, około 40% badanych nie podało informacji o trybie pracy. Jednakże z analizowanych rozporządzeń wynika, że w okresie prowadzonych badań najwięcej czasu było poświęcone na pracę w warunkach tradycyjnych.

Analizując wyniki na poziomie populacji ogólnej, wykazano istotną statystycznie zależność pomiędzy poziomem skuteczności a trybem pracy. Współczynnik kontyngencji wyniósł 0,23, co oznacza słaby, ale istotny statystycznie związek na poziomie  $p < 0,05$ . Rezultaty szczegółowe zamieszczone w Tabeli 2, wskazują, że nauczyciele pracujący w trybie zdalnym i stacjonarnym uzyskali najwyższe wyniki, natomiast pracujący tylko w trybie stacjonarnym – najniższe. To jest trudny do zinterpretowania wynik bez dodatkowych informacji. Poza tym, osób pracujących

---

<sup>50</sup> E. Karabanowicz, *Radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, 2014 nr 16, s. 129.

zdalnie było tak mało albo znalazły się w grupie, które tej informacji nie podały, że każda interpretacja będzie naznaczona błędem.

**Tabela 2**  
*Poczucie skuteczności a tryb pracy (wyniki wyrażone w procentach)*

		Tryb pracy			Ogółem
		stacjonarnej	stacjonarnej i zdalnej	zdalnej	
poziom poczucia skuteczności	Niski	96.8%	81.8%	90.0%	92.6%
	Średni	3.2%	18.2%	10.0%	7.4%
	Wysoki	0.0%	0.0%	0.0%	0
		100.0%	100.0%	100.0%	100.0%

Źródło: dane z badań własnych.

Wyniki w zakresie związku pomiędzy poczuciem skuteczności a stopniem awansu zawodowego w próbie ogólnej nie wykazały związku pomiędzy zmiennymi. Korelacje okazały się istotne tylko dla szkoły specjalnej (współczynnik kontyngencji wyniósł 0,27, przy  $p < 0,05$ ). W szkole ogólnodostępnej związek ten nie jest istotny statystycznie.

Dokonując analiz rezultatów szczegółowych dla szkoły specjalnej, zamieszczonych w Tabeli 3 można zauważyć, że najwyższe wyniki w zakresie badanej zmiennej uzyskali nauczyciele dyplomowani, ponieważ znaleźli się w nielicznej grupie średniego poziomu skuteczności – 12,2%. Wyniki dla stażystów zostały odrzucone, ze względu na zbyt małą liczbę nauczycieli na tym stopniu awansu.

Uzyskane rezultaty wskazują, że nauczyciele dyplomowani, czyli ci, którzy są na ostatnim szczeblu awansu i jednocześnie są najstarsi, mają najwyższe w swojej grupie poczucie własnej skuteczności. Prawdopodobnie jest to związane z większym poczuciem pewności, że pomimo trudnych warunków są w stanie sobie poradzić, ponieważ czują się specjalistami w swojej dziedzinie. Doświadczenie zdobyte w toku pracy pozwala im na pozytywną ocenę własnych osiągnięć i mniejszą podatność na wpływy warunków zewnętrznych. Co prawda idea awansu zawodowego zawsze była przedmiotem dyskusji. Zadawano pytania, np.

o to, czy odzwierciedla on poziom samorozwoju nauczycieli, czy jest tylko zbędną biurokracją<sup>51</sup>. Pomimo wielu głosów, że proces awansu pobudza głównie motywację zewnętrzną w postaci wyższych zarobków, to jednak część nauczycieli widzi korzyść w postaci motywacji do kształcenia i doskonalenia swoich umiejętności, głównie przez udział w dodatkowych szkoleniach i kursach<sup>52</sup>. Być może więc nauczyciele dyplomowani są rzeczywiście lepiej wykształceni i/lub sam fakt posiadania tego stopnia awansu, daje im większą pewność siebie w wypełnianiu zadań edukacyjnych i dlatego uzyskują wyższe wyniki na skali poczucia skuteczności.

**Tabela 3**  
*Poziom skuteczności a stopień awansu zawodowego z podziałem na rodzaj szkoły (wyniki wyrażone w procentach)*

Rodzaj szkoły			Stopień awansu		
			dyplomowany	kontraktowy	mianowany
specjalna	Poziom oczuca skuteczności	niski	87,8	100	98,2
		średni	12,2	0	1,8
		ogólny	100	100	100
ogólno-do- stępna	Poziom poczucia skuteczności	niski	82,9	76,9	81,1
		średni	12,2	15,4	5,4
		wysoki	4,9	7,7	13,5
		ogólny	100	100	100

Źródło: dane z badań własnych.

Analizy dotyczące związków pomiędzy poczuciem skuteczności a stopniem nauczania nie wykazały istotności statystycznej.

<sup>51</sup> E. Szpatowicz, *Awans zawodowy – samorozwój nauczycieli czy zbędna biurokracja?*, "Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika", 2018 nr 16.

<sup>52</sup> A. Wiłkomirska, *Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko” reformy edukacji*, "Studia Pedagogiczne", 2011 t. L XIV, s. 167.

- **Ocena zmiany własnej skuteczności a jej kierunek, rodzaj szkoły, stopień awansu zawodowego, stopień nauczania**

Ostatnia relacja, która dotyczyła subiektywnej oceny wpływu pandemii na skuteczność swojej pracy, jako odczuwanie zmiany bądź nie, wykazała związki tej zmiennej z kierunkiem zmian, rodzajem szkoły oraz stopniem awansu zawodowego.

Analizy statystyczne wykazały istnienie silnego związku pomiędzy oceną zmiany własnej skuteczności a jej kierunkiem na poziomie współczynnika kontyngencji równego 0,81, przy  $p < 0,05$ . Wśród osób, które oceniają, że ich poczucie skuteczności uległo zmianie w czasie pandemii aż 89,3% uważa, że ta zmiana wypadła na gorsze, natomiast 10,7% jest zdania, że to poczucie jest na wyższym poziomie. Można więc powiedzieć, że znaczna większość negatywnie ocenia wpływ pandemii na swoją pracę, co jak wykazano wyżej i wcale nie musi to być związane z trybem pracy. Prawdopodobnie sama atmosfera wokół szkoły, dyskusje medialne na temat kolejnych *lockdownów*, budowały niesprzyjający pracy klimat. Nauczyciele z niepokojem obserwowali zapowiedzi kolejnych rozporządzeń i nie byli pewni w jakiej formie będą pracować za kilka dni.

Z kolei wartość współczynnika kontyngencji dla relacji pomiędzy rodzajem szkoły a oceną własną zmiany poczucia skuteczności na poziomie 0,14 ( $p = 0,092$ ) wskazuje na bardzo słaby związek na poziomie tendencji. Analizując dane porównawcze zamieszczone w Tabeli 4. można powiedzieć, że nauczyciele pracujący w szkołach specjalnych w mniejszym stopniu odczuwają zmianę poczucia skuteczności niż pracujący w szkołach ogólnodostępnych.

Interpretacja tego wyniku również jest trudna bez dodatkowych informacji, ponieważ może wiązać się z kilkoma różnymi czynnikami. Nauczycieli ze szkół specjalnych, jak wynika z wcześniejszych analiz cechuje obiektywnie niskie poczucie skuteczności, zatem również subiektywna ocena może wynikać z faktu, że generalnie oceniają nisko swoją skuteczność. Z drugiej strony szkoły specjalne głównie pracowały w systemie stacjonarnym, zatem zmiana nie była możliwa do zaobserwowania. Jak jednak wspomnieliśmy wcześniej, nie sama praca w formie on-line tu decyduje, ale atmosfera wokół szkoły.

**Tabela 4**  
**Ocena zmiany własnej skuteczności a rodzaj szkoły**  
**(wyniki wyrażone w procentach)**

		Szkoła specjalna	Szkoła ogólnodostępna	Ogółem
ocena zmiany własnej skuteczności	nie odczuwam zmiany	50.3	36.5	44.7
	odczuwam zmianę	43.0	55.8	48.2
	nie mam zdania	6.7	7.7	7.1

Źródło: dane z badań własnych.

Współczynnik kontyngencji dla zmiennych ocena własna zmiany poczucia skuteczności i stopień awansu zawodowego wynosi 0,25 ( $p < 0,05$ ) i oznacza słaby związek pomiędzy nimi. Wyniki szczegółowe wskazują na ciekawą tendencję, mianowicie im wyższy stopień awansu tym większy procent osób, które nie odczuwają zmiany poczucia skuteczności.

**Tabela 5**  
**Ocena własna zmiany poczucia skuteczności**  
**a stopień awansu zawodowego (wyniki wyrażone w procentach)**

		Stopień awansu				Ogółem
		dplomowany	mianowany	kontraktowy	stażysta	
Poczucie zmiany własnej skuteczności	nie od- czuwam zmiany	50,4	46,7	34,5	11,8	44,7
	odczuwam zmianę	43,3	47,8	51,7	70,6	48,2
	nie mam zdania	5,2	5,4	13,8	17,6	7,1

Źródło: dane z badań własnych.

Wykazana korelacja może zwracać uwagę na fakt, że nauczyciele na wyższym poziomie awansu zawodowego, jak również pisaliśmy o tym wcześniej, czują się w pracy pewniej i stabilniej. Droga awansu, która wiąże się bezpośrednio z wiekiem pozwoliła być może na wykształcenie takich kompetencji, które dają poczucie, że cokolwiek się wydarzy „dam sobie radę”.

### Konkluzja

Z przeprowadzonych przez nas badań wynika jeden najważniejszy wniosek, że poczucie skuteczności badanych nauczycieli jest na najniższym poziomie od wielu lat. Jednoznaczna interpretacja jest jednak niezwykle trudna, dlatego, że w ostatnich dwóch latach nałożyły się co najmniej dwa konteksty – po pierwsze strajki nauczycieli, które wynikały z ich poczucia bezradności, a po drugie pandemia COVID-19, która to poczucie pogłębiła. Biorąc pod uwagę założone przez nas cele, można powiedzieć, że sytuacja pandemii, z którą wiąże się wzrost stresu i niepewność następnego dnia, bez różnicy czy praca odbywa się zdalnie czy stacjonarnie ma znaczenie dla poczucia skuteczności.

Okazuje się, że zmienna ta jest zależna od rodzaju szkoły, ponieważ w szkole specjalnej ma niższy poziom niż w ogólnodostępnej oraz stopnia awansu zawodowego w szkole specjalnej – nauczyciele dyplomowani osiągnęli wyższe wyniki od pozostałych. Najtrudniejszą w interpretacji relacją jest ta związana z trybem pracy. Niestety z powodu dużej liczby braku danych, wynik ten obarczony jest wysokim błędem, natomiast to, co udało się pokazać, to wyższy poziom poczucia skuteczności wśród nauczycieli pracujących zdalnie oraz zdalnie i stacjonarnie. Ta relacja, która w naszych badaniach była bardzo ważna, okazała się niemożliwa do wyjaśnienia. Dodatkowym elementem naszych badań było włączenie własnej oceny, którą nauczyciele formułowali wobec poczucia zmiany skuteczności w sytuacji pandemii. Można powiedzieć, że ci którzy ujawnili poczucie zmiany własnej skuteczności, oceniają ją na niekorzyść.

Uczniowie z pomocą swoich nauczycieli oraz rodziców starają się wypełniać obowiązki uczniowskie oraz także pokonywać swoje słabo-

ści każdego dnia. Nauczyciele w swojej pracy wykorzystują rozmaite formy kontaktu i pomocy, by w optymalny sposób wspierać uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Warte uwagi są trudności, z jakimi spotykają się specjaliści podczas realizacji wspomagania dzieci, często są to specyficzne, techniczne przeszkody, ale także konsekwencje i wpływ długotrwałej rozłąki i braku kontaktu z uczniami.

Pomimo wielu znaków zapytania, nasze badanie pozwoliło zastanowić się nad kondycją współczesnego nauczyciela. Jesteśmy przekonani, że obecna sytuacja jest jeszcze bardziej skomplikowana i wymaga uważnej eksploracji. Przeprowadzone przez nas badanie pozwoliło udzielić odpowiedzi na stawiane pytania aczkolwiek otworzyły kolejne. Wiele danych statystycznych wymaga szczegółowych wyjaśnień i podjęcia dalszych kroków badawczych.

---

#### Bibliografia:

- Bieganowska-Skóra, Anna, Pankowska, Dorota. 2020. „Moje s@mopoczucie w e-szkole. Raport z badań”. <https://www.lscdn.pl/pl/publikacje/publikacje-pozostale/12130,Raport-z-badan-nad-samopoczuciem-uczniow-w-e-szkole.html>.
- Buchner, Anna, Majchrzak, Marta, Wierzbicka, Maria. 2020. „Edukacja zdalna w czasie pandemii. Raport z badań”. Centrum Cyfrowe. <https://centrumcyfrowe.pl/edukacja-zdalna/#Raport>.
- Caprara, Gian V., Barbaranelli, Claudio, Steca, Patrizia, Malone, Patrick 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: 473–490. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.
- Chomczyńska-Rubacha, Mariola, Rubacha, Krzysztof, *Test Poczucia Skuteczności. Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, Warszawa-Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 2013.
- Cuprjak, Magdalena, “The sense of self-efficacy of men and women in early adulthood as a component of competence”, *Edukacja Dorosłych* 1 (2014): 113–120.
- Dylak, Stanisław, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995.

- Jaskulska Sylwia, Jankowiak Barbara. 2020. „Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19”, *Studia Edukacyjne* 57: 47–65. DOI: <http://dx.doi.org/10.14746/se.2020.57.4>.
- Juszczak, Stanisław, Kształcenie na odległość (online). W: *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, red. Tadeusz Pilch, 872–879. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Karabanowicz, Ewa, „Radzenie sobie ze stresem i obciążeniem psychicznym”, *Niepelnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej* 16 (2014): 126–143. <https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Niepelnosprawnosci/Niepelnosprawnosci-r2014-t-n16/Niepelnosprawnosci-r2014-t-n16-s126-143/Niepelnosprawnosci-r2014-t-n16-s126-143.pdf>.
- Klimowicz, Grażyna (red.), *Otwarta przestrzeń edukacyjna. Kształcenie drogą elektroniczną. Edukacja przez całe życie. Inicjatywy Wspólnoty Europejskiej*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji – Narodowa Agencja Programu Socrates, 2002.
- Korzan, Daniel. 2020. „Ewolucja kształcenia zdalnego”. <http://www.korzan.edu.pl/pdf/zdalne.pdf>.
- Kozimior-Cyganik, Anna. 2020. Organizacja zdalnego nauczania dla uczniów ze SPE oraz dla uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego. <https://edurada.pl/artykuly/organizacja-zdalnego-nauczania-dla-uczniow-ze-spe-oraz-dla-uczniow-posiadajacych-orzeczenie-o-potrzebie-kształcenia-specjalnego>.
- Kulawska, Ewa. 2017. „Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej”. *Forum Pedagogiczne* 2: 237–251. DOI: <http://dx.doi.org/10.21697/fp.2017.2.17>.
- Lemańska-Lewandowska, Ewa. „Kompetencje nauczyciela klas początkowych”. <https://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/1345/kompetencje%20nauczyciela%20klas%20I-III.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Madalińska-Michalak, Joanna. 2020. „Edukacja zdalna i zachowania innowacyjne nauczycieli”, *Forum Oświatowe* 32 (2): 53–71. DOI: <https://doi.org/10.34862/fo.2020.2.2>.
- Malinen, Olli-Pekka, Savolainen, Hannu, Engelbrecht, Petra, Xu, Jiacheng, Nel, Mirna, Nel, Norma, Tlale, Dan. 2013. “Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries”, *Teaching and Teacher Education* 33: 34–44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>.
- Paszkiewicz, Aneta, *Skuteczna praca wychowawcza nauczyciela z uczniem*. Warszawa: Difin SA, 2014.



- Pervin, Lawrence A., John, Oliver, P. *Osobowość. Teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002.
- Poleszak, Wiesław, Pyżalski, Jacek, „Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii”. W: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. Jacek Pyżalski, Pyżalski, 7–15. Warszawa: EduAkcja Sp. z o.o., 2020.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001389/O/D20201389.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 23 października 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. <https://www.dziennikustaw.gov.pl/D2020000187001.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 5 listopada 2020 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20200001960/O/D20201960.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 13 stycznia 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000092/O/D20210092.pdf>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 18 marca 2021 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19. <https://dziennikustaw.gov.pl/D2021000050201.pdf>.
- Rubacha, Krzysztof. „Uogólnione poczucie skuteczności a poczucie skuteczności wychowawczej rodziców i nauczycieli. Hipoteza sytuacyjnej zmienności”, *Studia Edukacyjne* 25 (2013): 75–83.
- Rubacha, Krzysztof, Sirotova, Mariana, Chomczyńska-Rubacha, Mariola. 2016. „Educational Self-Efficacy in Teachers of Various Ethical Orientations”, *The New Educational Review* 43: 193–200. DOI: <http://dx.doi.org/10.15804/tner.2016.43.1.16>.

- Strykowski, Wacław. „Kompetencje współczesnego nauczyciela”. *Neodidagmata* 27/28 (2005): 15–28.
- Szpatowicz, Estera. „Awans zawodowy – samorozwój nauczycieli czy zbędna biurokracja?”. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika* 16 (2018): 111–119.
- Vieluf, Svenja, Kunter, Mareike, van de Vijver, Fons J.R. 2013. “Teacher self-efficacy in cross-national perspective”. *Teaching and Teacher Education* 35: 92–103. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.05.006>.
- Wiłkomirska, Anna. „Awans zawodowy nauczycieli – „brzydkie kaczątko” reformy edukacji”, *Studia Pedagogiczne* LXIV (2011): 159–171.
- Zaród, Marcin, „Jak nauczyciele mogą obecnie zadbać o swój dobrostan?”. W: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, red. Jacek Pyżalski, 81–85. Warszawa: EduAkcja Sp. z o.o., 2020.