

Przegląd Badań Edukacyjnych

Hanna Solarczyk
Krzysztof Rubacha
Julita Pieńkosz
Katarzyna Piotrowska
Marta Petelewicz

SKALA POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI W UCZENIU SIĘ DOROSŁYCH (SPWSUD)

Numer 48 (2025), Podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych

PUBLIKACJA RECENZOWANA

Redakcja Naukowa

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha
dr hab. Violetta Kopińska, prof. UMK

Rada Naukowa

prof. Jan Danek, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Słowacja), prof. dr hab. Dorota B. Gołębniak, Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław (Polska), prof. dr Zbigniew Formella, Università Pontificia Salesiana, Roma (Włochy), dr Halyna Katolyk, Ukraiński Uniwersytet Katolicki, Lwów (Ukraina), Ass. Prof. Roald Larsen, UiT University of Tromsø (Norwegia), prof. dr Tadeusz Lewicki, Università Pontificia Salesiana, Roma (Włochy), prof. dr hab. Zbyszko Melosik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań (Polska), prof. dr hab. Roman Schulz, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń (Polska), dr Valentina Shvets, National Academy of Pedagogical Sciences, Kyiv (Ukraina), dr Sabina Siebert, University of Glasgow (Szkocja), dr hab. Dorota Siemieniecka, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń (Polska), dr hab. Teresa Sołtysiak, prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz (Polska), dr Zoroslav Spevak, Assoc. Prof., University u Novom Sadu (Serbia), doc. mgr Mariana Sirotová, PhD, Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave (Słowacja), prof. dr hab. Marzenna Zaorska, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn (Polska)

Rada Naukowa Pracowni Narzędzi Badawczych

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak, prof. dr hab. Ewa Jarosz,
dr hab. Beata Nowak, prof. ChAT, dr hab. Sławomir Pasikowski, prof. UŁ, dr Emilia Aksamit, dr Magdalena Cupryk

Redaktor statystyczny

prof. dr hab. Krzysztof Rubacha

Redaktorzy językowi

dr hab. Krzysztof Gajdka – język polski
Pracownia Przekładu MONO – język angielski

Sekretarze Redakcji

dr Magdalena Cupryk, e-mail: mcupryk@umk.pl
dr Małgorzata Fopka-Kowalczyk, e-mail: mfopka-kowalczyk@umk.pl

Redakcja „Przeglądu Badań Edukacyjnych”

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Wydział Filozofii i Nauk Społecznych

Instytut Nauk Pedagogicznych

87-100 Toruń, ul. Lwowska 1

<https://apcz.umk.pl/czasopisma/index.php/PBE>

Badanie zrealizowane w ramach projektu systemowego FERS.01.08-IP.05-0001/23
„Wspieranie dalszego rozwoju Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji w Polsce (ZSK6)” finansowanego
z Funduszy Europejskich dla Rozwoju (FERS)



Czasopismo jest wydawane na zasadach licencji niewyłącznej Creative Commons
i dystrybuowane w wersji elektronicznej Open Access poprzez Akademicką Platformę Czasopism UMK
Wersja papierowa jest dostępna w druku na żądanie na stronie internetowej Wydawnictwa
www.wydawnictwoumk.pl

ISSN 1895-4308

<http://dx.doi.org/10.12775/PBE.2025.001>

© Copyright by Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Toruń 2025

UNIWERSYTET MIKOŁAJA KOPERNIKA
ul. Gagarina 11, 87-100 Toruń, Polska

Druk: Drukarnia Wydawnictwa Naukowego UMK

Spis treści

Podstawy teoretyczne	5
Operacjonalizacja konstruktów „poczucie własnej skuteczności w uczeniu się dorosłych”	13
Właściwości psychometryczne	15
Dobór próbki badawczej	15
Moc dyskryminacyjna i rzetelność	17
Trafność teoretyczna – analiza głównych składowych	20
Trafność diagnostyczna – kryteria zewnętrzne	24
Normalizacja	33
Arkusz testowy i klucz do kodowania danych	35
Literatura cytowana	37

Podstawy teoretyczne

Badanie procesu uczenia się dorosłych stanowi podstawę wyjaśniania nie tylko jego efektów rozwojowych, lecz także gotowości do jego podejmowania. Inaczej mówiąc, dotyczy również czynników regulujących powstawanie i dynamikę tego procesu. Jedną ze zmiennych najlepiej opisujących gotowość do działania – w tym do działań bardzo złożonych, do których należy uczenie się – jest poczucie własnej skuteczności. W ramach teorii społeczno-poznawczej Alberta Bandury prowadzono badania nad poczuciem własnej skuteczności rozumianym jako sąd jednostki na temat własnych możliwości sprostania wymaganiom konkretnych zadań (Bandura, 1999, s. 28). Takie podejście dystansuje się od poglądu, że poczucie własnej skuteczności jest uogólnioną dyspozycją psychiczną człowieka, regulującą jego wszelkie działania. W teorii Bandury rejestruje się zróżnicowane stany tego poczucia w zależności od rodzaju zadania, którego wykonanie jednostka rozważa. Każdy bowiem rodzaj zadania łączy się z określonymi doświadczeniami uprzednimi, z oceną własnych zdolności, możliwości działania odniesionych do konkretnych sytuacji życiowych. Doświadczenia związane z nagrodą, dotyczące działań zakończonych sukcesem, aktywizują czynniki pozwalające formułować pozytywne przewidywania co do możliwości poradzenia sobie z podobnymi zadaniami w przyszłości (Bandura, 2009, s. 180). Stan taki wywołuje odpowiedni poziom pobudzenia emocjonalnego, pozytywną antycypację, silną motywację, gotowość do poświęcenia, by sprostać nowemu zadaniu. Im bardziej takie zadanie jest złożone, tym większą rolę odgrywają te czynniki poznawczo-emocjonalno-motywacyjne, zarówno w sensie strukturalnym, jak i funkcjonalnym. W pierwszym przypadku konieczne jest uruchomienie wielu zasobów jednostki, ponieważ działania w wysokim stopniu złożone wymagają połączenia

wielu umiejętności i kompetencji. W sensie funkcjonalnym natomiast chodzi również o utrzymanie dynamiki działania złożonego i zróżnicowanego, które nakłada się na inne codzienne zadania, wchodzi z nimi w konflikty, generuje zmęczenie fizyczne i psychiczne. Wtedy poczucie własnej skuteczności pozwala na podtrzymanie oraz generowanie energii niezbędnej do poradzenia sobie z trudami takich sytuacji. Jeśli natomiast jednostka w jakimś obszarze doznała porażki, doświadczyła stanu dekompensacji, ponieważ nie poradziła sobie z jakimś zadaniem, jej poczucie skuteczności w tym zakresie będzie raczej niewysokie. I w tej teorii nie chodzi o to, że poczucie własnej skuteczności ma pozwolić na odniesienie sukcesu w konkretnym zadaniu. Jego rola jest inna, generuje gotowość do działania, pozwala jednostce zdecydować o tym, że zadanie podejmie, nawet jeśli okazuje się ono trudne i wymaga przekroczenia dotychczasowego poziomu umiejętności i kompetencji (Bandura, 1999, s. 29). Z tych wszystkich powodów mikroanalityczne poczucie własnej skuteczności (odniesione do konkretnego rodzaju działania) jako konstrukt teoretyczny wydaje się wygodną kategorią do wyjaśniania różnic w funkcjonowaniu jednostek w rozmaitych obszarach codzienności. Jednym z takich obszarów jest właśnie uczenie się dorosłych, ludzi funkcjonujących już poza obowiązkową edukacją, w rolach zawodowych, osobistych, społecznych, którzy pomimo tego są całościowo zaangażowani w procesy uczenia się, wymagające znacznych i niekiedy granicznych, z punktu widzenia wydolności organizmu, nakładów fizycznych i psychicznych.

Kierując się tymi przesłankami, przyjęliśmy, że konstrukt „poczucie własnej skuteczności w uczeniu się dorosłych” można zdefiniować na podstawie koncepcji mikroanalitycznej A. Bandury jako sąd jednostki na temat jej własnych możliwości sprostania warunkom konkretnych zadań w sytuacjach uczenia się. Nie mówimy więc o ogólnym poczuciu skuteczności, lecz nawiązujemy do jego ujęcia mikroanalitycznego, czyli odnoszącego się do konkretnych zadań i aktywności, którego wartości będą zależały od uprzednich doświadczeń w zakresie określonego działania. Podejście Bandury daje formalną ramę teoretyczną do badania poczucia skuteczności. Jeśli jest to jednak mikroanalityczne poczucie własnej skuteczności, potrzebujemy jeszcze ramy teoretycznej definiującej obszar, którego dotyczy. Tym obszarem jest uczenie się dorosłych.

Uczenie się dorosłych postrzegamy jako proces społeczno-kulturowy, który podlega przemianom pod wpływem licznych czynników w toku historii oraz w biografii – przez to wymaga analizy z perspektywy wielu dyscyplin i teorii. Prezentowany tu konstrukt teoretyczny jest próbą odpowiedzi na te uwarunkowania badawcze w odniesieniu do poczucia własnej skuteczności w uczeniu się dorosłych.

Ramą teoretyczną, która zostanie poddana operacjonalizacji do postaci wskaźników poczucia skuteczności w uczeniu się dorosłych, jest złożenie paradygmatycznie niesprzecznych trzech teorii uczenia się:

- obszarów uczenia się Philipa Hama Coombsa,
- dziedzin uczenia się dorosłych,
- wymiarów uczenia się Knuda Illerisa (tabela 1).

Tabela 1. Schemat konstruktów teoretycznych „Poczucie własnej skuteczności w uczeniu się dorosłych”

Dziedziny	Rozwój osobisty (1)	Rozwój zawodowy (2)	Rozwój społeczno-kulturowy (3)
Wymiary			
Poznawczy (P)	1PF	2PN	3PP
Emocjonalny (E)	1EN	2EP	3EF
Społeczny (S)	1SP	2SF	3SN
Przestrzenie uczenia się dorosłych			
Formalna (F)	Pozaformalna (P)	Nieformalna (N)	

Źródło: opracowanie własne.

Przykładowe oznaczenie: 1PF – rozwój osobisty w wymiarze poznawczym w formalnej przestrzeni uczenia się. Reszta analogicznie.

Uczenie się dorosłych zachodzi w różnych przestrzeniach sklasyfikowanych jako edukacja formalna, pozaformalna i nieformalna. Jest to powszechnie uznana i stosowana, zarówno w teorii, jak i w praktyce w Polsce i za granicą, typologia, którą zaproponował Philip Ham Coombs (za: Malewski, 2001,

ss. 283–285). Edukacja formalna to system instytucji edukacyjnych, które zapewniają zdobycie wykształcenia ogólnego i kwalifikacji potrzebnych do wykonywania zawodu, co jest dokumentowane w świadectwach, dyplomach, certyfikatach. Z kolei edukacja pozaformalna obejmuje uczenie się zorganizowane instytucjonalnie, w ramach programów, które nie wchodzą w zakres edukacji formalnej (Słownik ZSK, s. 16), mogą kończyć się uzyskaniem certyfikatu, ale nie wpływają na podniesienie poziomu wykształcenia. Są to np. kursy, warsztaty, odczyty, konferencje – najczęściej organizowane w kontekście zawodowym, ale mogą dotyczyć też rozwoju osobistego, np. na uniwersytecie III wieku. Najszerszy i zarazem najbardziej problematyczny do zdefiniowania jest termin „edukacja nieformalna”. To fenomen ściśle związany z życiem codziennym i różnymi jego środowiskami (np. rodzina, praca zawodowa, aktywność społeczna, czas wolny). Procesy uczenia zachodzące w obszarze edukacji nieformalnej można przyrównać do osmozy i dyfuzji oraz wrzosowiska, gdzie dochodzi do plątania się i przekraczania granic różnych rodzajów nieświadomego i świadomego, intencjonalnego i nieintencjonalnego uczenia się. Różne rodzaje i znaczenia edukacji nieformalnej można pomieścić w dwóch nurtach (Solarczyk-Szwec, 2024):

- instrumentalnym, w którym dominuje polityczno-oświatowy dyskurs o edukacji (nieformalnej) i zarządzaniu nią w Polsce (Solarczyk-Szwec, 2022), oparty na standaryzacji, efektach uczenia się podporządkowanych praktyce, walidacji kompetencji zdobytych nieformalnie w instytucjach walidujących zgodnie z zasadami Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji, oraz:
- interpretatywnym, w którym stawia się pytania o sens i znaczenie edukacji (nieformalnej), styl życia, wolność wyboru, niezależność i emancypację; duże znaczenie mają tu emocje; często dotyczy rozwoju osobistego i ma pozasystemowy charakter (np. prawo do buntu); promuje takie wartości społeczne, jak: demokracja, inkluzja, wolność (por. Jurgiel-Aleksander, Rusiłowski, 2013).

Projektując pozycje w narzędziu badawczym w zakresie przestrzeni uczenia się nieformalnego mieliśmy na myśli przede wszystkim uczenie się niezorganizowane zewnętrznie, ale celowe, czyli samokształcenie. Jak wykazaliśmy wyżej, kryterium różnicującym edukację formalną, pozaformalną i nieformalną są formy/rodzaje kształcenia, tj. nauczanie w szkole/uczelni;

uczenie się w krótkich cyklach, np. szkolenia czy samokształcenie. Na tę typologię nałożymy inną, która dotyczy dziedzin uczenia się dorosłych, tj. rozwoju osobistego, zawodowego i społeczno-kulturowego. Obie typologie łączy zakorzenienie w pragmatyzmie Johna Deweya i w neopragmatyzmie Richarda Rorty'ego (więcej o (neo)pragmatyzmie w: Melosik, 2003, ss. 307–323). Można założyć, że dziedziny uczenia się różnią się od siebie treściami uczenia się: podstawą rozwoju osobistego jest rozwój miękkich kompetencji osobowościowych, które służą m.in. rekonstrukcji tożsamości czy umiejętności współpracy z innymi; w edukacji zawodowej celem jest zdobycie kwalifikacji twardych; w rozwoju społeczno-kulturowym chodzi o ubogacanie siebie i innych poprzez uczestnictwo w życiu społecznym i kulturalnym, które służy nie tylko jednostce, lecz także społeczeństwu poprzez tkanie sieci łączących ludzi we wspólnotę.

Czym jest rozwój osobisty? Nie ma i nie może być jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, ponieważ jest to złożony fenomen wyrażający się w indywidualności człowieka. Z teoretycznego punktu widzenia jest to zagadnienie wspólne dla wielu dyscyplin nauki, które osobno lub razem badają rozwój osobisty. Także w praktyce nie ma w tej kwestii jasności. Jak pokazują badania zrealizowane przez Benefit Systems, co trzeci Polak nie potrafi powiedzieć, czym jest dla niego rozwój osobisty. Wśród najczęstszych definicji pojawiają się: zdobywanie nowych umiejętności (23%), realizowanie marzeń i celów (17%), dbanie o relacje z innymi ludźmi (12%) i dbanie o rodzinę (12%). Wśród najczęściej wymienianych aktywności rozwojowych znalazły się: sport, czytanie książek i uczęszczanie na różnego rodzaju kursy i szkolenia (<https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/18842-czym-rozwoj-osobisty-jest>).

Bardziej uchwytne empirycznie i w życiu codziennym wydaje się rozwój zawodowy dorosłego. Rozwój zawodowy w węższym ujęciu jest definiowany między innymi jako „proces wykorzystywany do stworzenia możliwości rozwijania zawodowych zainteresowań i zdolności pracowników (Matthews i in., 2008, s. 168), co w efekcie ma prowadzić do poszerzania ich wiedzy i umiejętności w konkretnym obszarze. Bardziej szczegółowo określają to Jonathan Sutherland i Diane Canwell, wskazując na pięć podstawowych funkcji rozwoju zawodowego, takich jak:

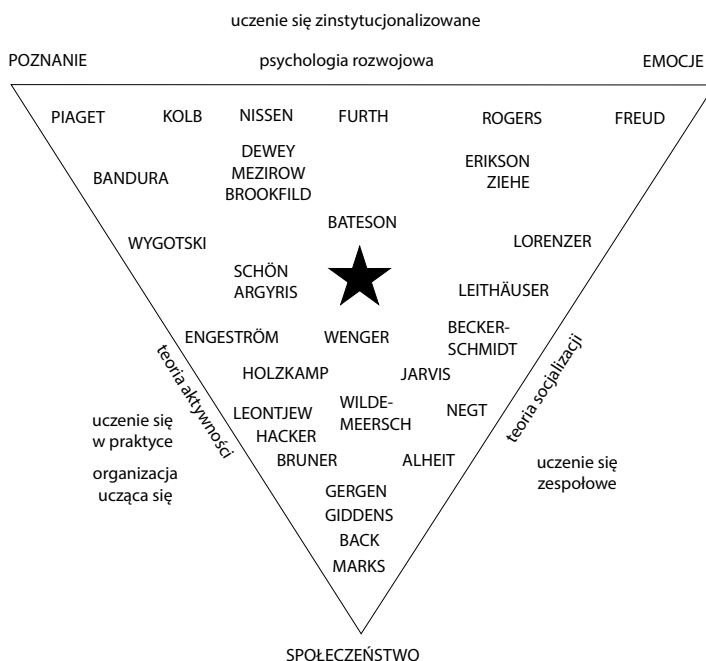
- poszerzanie wiedzy – pomocnej w sytuacjach problemowych, zwłaszcza w pracy koncepcyjnej;
- uczenie się na podstawie doświadczeń – zdobywanie wiedzy praktycznej poprzez obserwację siebie i innych pracowników oraz wdrażanie nowych rozwiązań do wykonywanej pracy;
- rozwój nowych postaw i przekonań – zmiana dotychczasowych poglądów, przeformułowywanie systemu wartości, zasad i norm postępowania;
- możliwość odbudowywania kwalifikacji zawodowych – dotyczy wymiaru jednostkowego i odnosi się do indywidualnych kompetencji pracownika, ich diagnozowania i podnoszenia na wyższy poziom;
- współpraca i wkład w rozwój personelu – dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, korzystanie z zasobów wiedzy innych pracowników, wzajemne uczenie się i działanie (*coaching, mentoring, peertutoring*) (Wach-Kąkolewicz, 2008, s. 57).

Rozwój zawodowy wpisuje się w rozwój osobisty jednostki i często stanowi ważną składową holistycznego funkcjonowania człowieka. Nierzadko też działania pozazawodowe przenikają pośrednio do sfery zawodowej i tym samym wzbogacają kompetencje pracownika o nową wiedzę, umiejętności oraz doświadczenia, niekoniecznie bezpośrednio związane z wykonywaną pracą, jednakże być może w którymś momencie pomocne w jej wykonywaniu. Właściwie trudno jest analizować rozwój zawodowy w oderwaniu od rozwoju osobistego, ponieważ są to procesy, które w pewnym okresie życia bieżą równolegle, przenikają się i wzajemnie na siebie wpływają.

Trzecia dziedzina uczenia się dorosłych to rozwój społeczno-kulturowy. Nie ma wątpliwości, że społeczeństwo i kultura splatają się z indywidualnym cyklem życia i mają wpływ na tożsamość człowieka, na co zwracał uwagę m.in. Erik H. Erikson. Działa to też w wymiarze konkretnych, znaczących relacji społecznych, ważnych z punktu widzenia kolejnych zadań rozwojowych (Havighurst, np. wybór partnera życiowego, rola pracownika, rola babci/dziadka), oraz w szerszych środowiskach, jak np. społeczności lokalne i większe, w których możliwa jest aktywność obywatelska. Wpływy społeczno-kulturowe są oczywiście obecne zarówno w rozwoju osobistym, jak i zawodowym – wszystkie dziedziny rozwoju człowieka w praktyce przenikają się nieustannie.

Typologie obszarów edukacji dorosłych, jak i dziedzin rozwoju człowieka dorosłego to teoretyczne generalizacje, które wyrosły z praktyki życia, a następnie stały się przedmiotem badań oraz opisu w różnych dyscyplinach naukowych i jako takie funkcjonują ze względu na potrzeby o charakterze poznawczym, edukacyjnym, terapeutycznym czy badawczym.

Wykres 1. Pozycje, jakie zajmują poszczególne teorie uczenia się w obrębie teoretycznego pola napięć



Źródło: Illeris, 2006, s. 252.

Na teorie obszarów i dziedzin uczenia się dorosłych, które wyrastają z praktyki życia codziennego, nakładamy trzy wymiary uczenia się dorosłych: poznawczy, emocjonalny i społeczny – metateorię Knuda Illerisa (2002, 2006), obrazującą pola napięć między wskazanymi wymiarami uczenia się. U podstaw budowania metateorii uczenia się leży przekonanie jej au-

tora, że „każda teoria uczenia się, która osiągnęła pewien poziom profesjonalizmu i akceptacji społecznej, musi mieć potencjalną zdolność przyczynienia się do rozumienia całości zjawiska” (2006, s. 15). Swoją analizę K. Illeris wykonał w duchu esencjalizmu metodologicznego, gdzie teorie pełnią potencjalnie funkcję heurystyczną w labiryncie świata społecznego. Skuteczność takiego postępowania zależy od struktury teorii i gęstości jej sieci pojęciowej (Malewski, 2006, s. 12). Teorie uwzględnione przez K. Illerisa w opisie trzech wymiarów uczenia się dorosłych ilustruje wykres 1.

Wykres 1 przedstawia obszary napięć pomiędzy poznawczymi, emocjonalnymi i społecznymi wymiarami, w obrębie których zachodzi uczenie się. Według Illerisa ogólna teoria uczenia się powinna konsekwentnie uwzględniać te wymiary oraz interakcje między nimi.

Górna linia wyznaczająca obszar napięć łączy wymiar poznawczy i emocjonalny. Wzdłuż niej zostały usytuowane stanowiska charakterystyczne dla psychologii rozwojowej, obejmujące zarówno poznawcze, jak i emocjonalne albo psychodynamiczne wymiary indywidualnego rozwoju. Wymiar poznawczy tworzą tradycyjne badania psychologiczne, traktujące uczenie się jako zespół procesów mentalnych związanych ze zmianami struktur poznawczych osób uczących się. Takie podejście do uczenia się dominuje w edukacji zinstytucjonalizowanej i w nauczaniu podającym.

Po lewej stronie wykresu usytuowane są teorie aktywności – od ujęć poznawczych w stronę ujęć społecznych. Z nimi związane są koncepcje uczenia się w praktyce oraz uczącej się organizacji. Prawa linia boczna napięć biegnie od wymiaru emocjonalnego do społecznego, gdzie znalazły się teorie socjalizacji. Egzemplifikacją tego pola napięć jest uczenie się zespołowe.

Według Illerisa: „Uczenie się jest zatem procesem pośredniczącym pomiędzy człowiekiem jako istotą ukształtowaną biologicznie i genetycznie a istniejącymi strukturami społecznymi. Uczenie się rozwija wiedzę, zdolności, emocje i uspołecznienie. Są one warunkiem i składową społeczeństwa” (2006, s. 254). Koncepcja ta jest osadzona w kontekście społeczno-kulturowym, nie jest naturalnym procesem – może potęgować ludzkie możliwości, a także prowadzić do destrukcji i katastrofy, np. ekologicznej.

Uczenie się dorosłych jest procesem wysoce złożonym. Dlatego postanowiliśmy nałożyć na siebie trzy teorie andragogiczne, które przenikają się w poziomie (pomiędzy obszarami, dziedzinami i aspektami uczenia się)

oraz w pionie – teorie między sobą, aby w ten sposób zbliżyć się do rozpoznania poczucia własnej skuteczności w uczeniu się dorosłych. Wszystkie teorie, z których wyprowadziliśmy konstrukt „mikroanalityczne poczucie własnej skuteczności w uczeniu się”, mieszczą się w paradygmacie funkcjonalistycznym (normatywnym), opartym na ontologii realizmu, epistemologii empiryzmu i metodologii nomotetycznej. Gdyby spojrzeć jeszcze na zagadnienie spójności rzeczowej naszego konstruktu z perspektywy wewnątrzparadygmatycznej, można by zauważyć, że tworzące go definicje teoretyczne są oparte na założeniach nurtu społeczno-poznawczego. To właśnie w teoriach społeczno-poznawczych uczenie się jest nie tylko procesem związanym z edukacją (szkolną i pozaszkolną), lecz także mechanizmem rozwoju człowieka, który przebiega w interakcji jego aktywności i doświadczenia osobistego z oczekiwaniami społeczno-kulturowymi, uwarunkowaniami genetycznymi oraz środowiskowymi.

Operacjonalizacja konstruktu „poczucie własnej skuteczności w uczeniu się dorosłych”

Operacjonalizacja konstruktu teoretycznego polegała na układaniu zdań opisujących sytuacje, w których zostaną odnotowane wskaźniki poczucia własnej skuteczności: wymiarów uczenia się (poznawczy, emocjonalny, społeczny); obszarów uczenia się (rozwój osobisty, rozwój zawodowy, rozwój społeczno-kulturowy); przestrzeni uczenia się (formalna, pozaformalna, nieformalna). W każdym zdaniu miały być obecne wskaźniki wszystkich zmienionych w określonych wariantach. Wskaźniki ujawniały się po zakreśleniu przez osobę badaną wybranej cyfry na prawo od twierdzenia, wyrażającej siłę poczucia skuteczności w odniesieniu do ich układu obecnego w zdaniu. Była to skala czteropunktowa. Oto przykład pozycji kwestionariusza zawierającej wskaźniki poczucia skuteczności w odniesieniu do obszaru osobistego, wymiaru emocjonalnego oraz przestrzeni nieformalnej: *Chcesz nauczyć się technik panowania nad stresem. Masz do dyspozycji różnego typu materiały: książki, nagrania i inne gotowe pomoce, dostępne np. w Internecie. W jakim stopniu, był(a)byś w stanie samodzielnie zorganizować sobie pracę i systema-*

tycznie uczyć się tych technik? Taka pozycja jest uzupełniona skalą odpowiedzi, gdzie:

- 1 – oznacza „na pewno bym sobie z tym nie poradził(a)”
- 2 – oznacza „raczej bym sobie z tym nie poradził(a)”
- 3 – oznacza „raczej bym sobie z tym poradził(a)”
- 4 – oznacza „na pewno bym sobie z tym poradził(a)”

Wskaźnikiem obszaru osobistego uczenia się jest w tym przypadku uczenie się technik panowania nad stresem, czyli tego, co dotyczy osobistych zasobów człowieka. Wskaźnikiem wymiaru emocjonalnego uczenia się jest aktywowanie w tej sytuacji procesów emocjonalnych, do których należy właśnie odczuwanie stresu. Natomiast fakt, że osoba badana musi to zrobić samodzielnie, w ramach codziennych czynności, stanowi wskaźnik przestrzeni uczenia się nieformalnego. Według tych samych zasad konstruowano kolejne pozycje kwestionariusza aż do wyczerpania wariantów obecnych w tabeli 1. W ten sposób powstała wersja eksperymentalna kwestionariusza, którą poddałismy oszacowaniu jego trafności fasadowej. W tym celu zorganizowaliśmy sesję, w której sędziowie kompetentni: socjolog andragog, psycholog psychoterapeuta, pedagog andragog psychoterapeuta oceniali pozycje kwestionariusza po zapoznaniu się z teoriami bazowymi oraz z następującą instrukcją: *Na arkuszu jest 9 pozycji reprezentujących pola w tabeli 1 (wymiar, obszary, przestrzenie). W każdej pozycji powinien znajdować się wskaźnik danego obszaru, wymiaru, przestrzeni. Np. 3SN oznacza: 3 – wskaźnik obszaru rozwoju społeczno-kulturowego; S – wskaźnik wymiaru społecznego; N wskaźnik przestrzeni edukacji nieformalnej. Zadaniem sędziego jest oszacowanie, na ile dany wskaźnik jest obecny w danej pozycji. Do tego służy skala: 1 – nie jest obecny; 2 – jest, ale budzi wątpliwości; 3 – jest obecny. Proponuję, by działać w obrębie skopiowanej i zmodyfikowanej poniżej wersji arkusza. W wierszu pod daną pozycją znajdują się symbole trzech wskaźników odpowiadających kodowi pozycji w pierwszej kolumnie oraz skala ustosunkowania się do niego przez sędziego. Poproszę o zaznaczanie wybranego momentu skali poprzez pogrubienie czcionki, np. 1 lub 2, lub 3. [...] Dzielę się bardzo. Teraz – jeśli to możliwe (nie jest to konieczne) – poproszę o krótki komentarz do pozycji, w których wybrano moment 1.*

Po przedstawieniu ocen sędziów kompetentnych przeprowadzono z nimi dyskusję konfrontującą ze sobą oceny. Dotyczyła ona dwóch kwestii: ocen skrajnych 1 i 3 oraz ocen o wartościach sąsiadujących ze sobą 1 i 2 oraz

2 i 3. W pierwszym przypadku po ustaleniu, że rozbieżności wynikały z błędnej interpretacji definicji uczenia się pozaformalnego, dokonano korekty ocen, co spowodowało usunięcie rozbieżności. W drugim przypadku dyskusja konfrontowała argumenty sędziów wskazujących różne oceny. Trudno było jednak dojść do porozumienia w spornych kwestiach, co spowodowało podjęcie decyzji o przeprowadzeniu wywiadów kognitywnych w odniesieniu do wszystkich pozycji kwestionariusza. Decyzja o wykorzystaniu tej metody została umocowana w jej uznanej roli w testowaniu narzędzi ilościowych, także tych do mierzenia poczucia skuteczności i innych zjawisk związanych z uczeniem się (Willis, 1999; Collins, 2003; Tourangeau, 1984; Karabenick, 2007; Adamczyk i wsp., 2021). Celem wywiadów było sprawdzenie, w jaki sposób respondenci rozumieją sytuacje zawarte w SPWSUD, w tym użyte terminy i pytania, oraz czy ich interpretacja odpowiada intencjom badaczy. Proces ten pozwolił na zweryfikowanie zgodności rozumienia konstrukcji teoretycznych pomiędzy respondentami a badaczami. W testowaniu skali wykorzystano technikę myślenia na głos (*thinking aloud*).

Przeprowadzono siedem wywiadów kognitywnych, dobierając uczestników różniących się pod względem płci, wieku, wykształcenia i statusu zawodowego.

Na podstawie analizy wywiadów zidentyfikowano trzy główne trudności z pozycjami SPWSUD:

- problemy językowe i terminologiczne,
- problemy dotyczące zbyt dużej złożoności opisów sytuacji,
- problemy związane ze zbyt dużą abstrakcyjnością opisów sytuacji.

Na tej podstawie uproszczono treść zadań składających się na SPWSUD, wprowadzono dodatkową instrukcję dla badanych oraz zoperacjonalizowano problematyczne pojęcia i terminy. Modyfikacje te poprawiły czytelność oraz trafność narzędzia badawczego.

Właściwości psychometryczne

Dobór próbki badawczej

Badania zrealizowano z wykorzystaniem paneli internetowych techniką CAWI (*Computer Assisted Web Interviewing*). Internautom zarejestrowa-

nym w danym panelu badawczym jest udostępniany arkusz testowy do samodzielnego wypełnienia wraz z instrukcją. Uczestnicy internetowego panelu badawczego to osoby, które dobrowolnie się zarejestrowały i są skłonne, otrzymując określone przez organizatora wynagrodzenie, wypełniać przesyłane arkusze internetowe. Należy podkreślić, że badanie realizowane z wykorzystaniem internetowego panelu badawczego nie jest badaniem reprezentatywnym, ale umożliwia odwzorowanie struktury populacji ze względu na określone cechy, takie jak: płeć, wiek, wykształcenie etc., lub inne istotne z perspektywy problematyki, a dostępne w bazie danych administratora panelu. Do analiz własności SPWSUD wykorzystano dane z dwóch badań realizowanych na panelu internetowym, badania zostały zlecone temu samemu podmiotowi – Ogólnopolskiemu Panelowi Badawczemu Sp. z o.o. Celem badania właściwego, zrealizowanego w sierpniu 2024 roku, była ocena właściwości dwóch narzędzi badawczych, w tym skali do badania skuteczności w uczeniu się dorosłych. Połączenie danych z dwóch badań umożliwiło pogłębienie analizy trafności zewnętrznej narzędzia. Uzyskano szerszy zakres informacji o badanych jednostkach, co pozwoliło między innymi na przeprowadzenie bardziej złożonej analizy własności prezentowanej skali. Badanie właściwie przeprowadzono na 635 respondentach, z czego 414 osób brało udział we wcześniejszym badaniu, które dotyczyło szeroko rozumianej tematyki uczenia się osób dorosłych. Zrealizowano je w sierpniu 2023 roku na grupie osób w wieku 25–65 lat. W badaniu właściwym z 2024 roku uzupełniono próbkę o respondentów z młodszych i starszych kategorii wiekowych, obejmując badaniem osoby w wieku 18–91 lat (przy czym 90% badanych miało poniżej 68 lat). Planując pomiar, dążono do zróżnicowania próbki badawczej i wskazania szczegółowych cech osób badanych. Uwzględniono ograniczenia dla pewnych grup respondentów, aby zminimalizować nadreprezentację specyficznych kategorii uczestników paneli, np. studentów, których łatwiej jest zrekrutować do tego typu badań. Położono także nacisk na dotarcie do grup, które są trudniej dostępne, np. osoby legitymujące się wykształceniem poniżej poziomu średniego. Wprowadzenie ścisłych kryteriów doboru panelistów ma szczególne znaczenie w badaniach zjawisk społecznych, które – tak jak uczenie się w dorosłości – cechuje zróżnicowanie strukturalne w polskim społeczeństwie (Petelewicz i wsp., 2023).

Poza wiekiem w doborze panelistów uwzględniono także wielkość miejscowości zamieszkania (i odległość od wielkiego miasta), płeć i poziom wykształcenia. Dążono do tego, by próba składała się ze zbliżonej liczby kobiet i mężczyzn oraz by obejmowała:

- ok. 200 osób zamieszkujących małe miejscowości (do 10 tys. mieszkańców) lub wsie oddalone od wielkiego miasta co najmniej o 40 km, ok. 200 osób z miast średnich (do 300 tys. mieszkańców), ok. 200 osób z dużych miast (powyżej 300 tys. mieszkańców);
- ok. 260 osób w wieku 18–40 lat, 260 osób w wieku 41–65 lat i 80 osób w wieku 66+;
- w dwóch pierwszych z wyróżnionych wyżej przedziałów wieku nie mniej niż 25% osób z wykształceniem gimnazjalnym/zasadniczym zawodowym lub niższym i nie mniej niż 35% osób z wykształceniem średnim/policealnym/pomaturalnym, z tym że wśród osób z wykształceniem średnim, w żadnym z przedziałów wieku, nie może być więcej niż 20% studentów.

Wypełnianie arkusza w badaniu właściwym trwało około 15 minut. Po zakończeniu procesu zbierania danych przeprowadzono kontrolę udzielanych przez respondentów odpowiedzi (ze względu na: czas wykonywania badania, logiczną spójność odpowiedzi, zgodność informacji podawanych w różnych pytaniach, stosowanie strategii odpowiadania, w szczególności wybieranie jednego typu odpowiedzi, niską jakość odpowiedzi udzielanych w pytaniach otwartych), z której przekazano raport zawierający informacje o podjętych w ramach kontroli działaniach oraz wyszczególnienie wszystkich jednostek wykluczonych z badania wraz z informacją o przyczynach ich wykluczenia.

Moc dyskryminacyjna i rzetelność

Zanim przyjrzymy się głównym estymatorom psychometrycznym¹, warto dokonać podstawowego opisu statystycznego w zakresie wyniku ogólnego testu. Pokazuje go tabela 2. Średnia jest dość wysoka (minimum 9, maxi-

¹ Analizy statystyczne wykonano w SPSS 29.0, w środowisku R (R Core Team, 2023). W analizach wykorzystano pakiety: 'psych' (Revelle, 2024) i 'tidverse' (Wickham i wsp., 2019).

mum 36) oraz położona bardzo blisko mediany, co sugeruje rozkład zbliżony do normalnego. Jednocześnie odchylenie standardowe, które jest niewielkie, wskazuje, że większość pomiarów nie jest zbyt oddalona od średniej.

Tabela 2. Statystyki opisowe rozkładu SPWSUD w badanej próbie

N	Ważne	635
	Braki danych	0
Średnia		27,8110
Mediana		28,0000
Odchylenie standardowe		4,51030
Skośność		0,491
Błąd standardowy skośności		0,097
Percentyle	25	25,0000
	50	28,0000
	75	31,0000

Źródło: badania własne.

Stan ten potwierdza współczynnik skośności według trzeciego momentu centralnego, przyjmujący wartość zero dla rozkładu normalnego. Nasza wartość jest mniejsza od $(-0,5)$, co sugeruje lekką skośność w kierunku wyników wysokich. Przy okazji można powiedzieć, że dane te spełniają warunek związany z rozkładem, brany pod uwagę w kolejnych wyliczeniach miar korelacji między pozycjami a wynikiem ogólnym. Właśnie wyniki analizy mocy dyskryminacyjnej pokazują stopień, w jakim pozycja kwestionariusza koreluje z ogólnym wynikiem całego narzędzia. W zależności od użytego współczynnika można określić dolną granicę tej miary, od której wartość danej pozycji nie powinna być mniejsza. Najmniej rygorystyczna jest wartość 0,2, a najbardziej 0,48 dla współczynników np. korelacji punktowo-czteropolewej. W naszym przypadku kierowaliśmy się wartością 0,3, co wynika z interpretacji użytego współczynnika korelacji liniowej. Uzyskane współczynniki zaliczają się do wysokich, przekraczają bowiem w większości najbardziej ry-

gorystyczny poziom wyjściowy. To oznacza, że możemy także liczyć na dość wysokie współczynniki rzetelności, określającej zgodność wewnętrzną testowanego narzędzia pomiarowego. Homogeniczność zatem pokazuje, na ile pozycje testu mierzą ten sam konstrukt. Im wyższy jest współczynnik rzetelności (w naszym przypadku alfa Cronbacha), tym narzędzie jest bardziej homogeniczne czy mówiąc inaczej, dokładne (Brzeziński, 1999, s. 458).

Tabela 3. Moc dyskryminacyjna pozycji SPWSUD

Item	Moc dysk.
p1_1	0,507
p1_2	0,620
p1_3	0,634
p1_4	0,650
p1_5	0,342
p1_6	0,628
p1_7	0,566
p1_8	0,542
p1_9	0,613

Źródło: badania własne; 1–9 numery kolejnych pozycji skali.

Alfę Cronbacha liczyliśmy dla wyniku ogólnej skali (tabela 4) oraz każdej pozycji z osobna (tabela 5).

Tabela 4. Alfa Cronbacha dla całej skali

Oszacowanie	α Cronbacha
Oszacowanie punktowe	0,844
95% PU dolna granica	0,825
95% PU górna granica	0,862

Źródło: badania własne.

Tabela 5. Alfa Cronbacha po wykluczeniu każdej z pozycji

	Bez danej pozycji
Pozycja testowa	α Cronbacha
p1_1	0,833
p1_2	0,821
p1_3	0,821
p1_4	0,818
p1_5	0,857
p1_6	0,821
p1_7	0,827
p1_8	0,830
p1_9	0,822

Źródło: badania własne.

Wartości współczynników alfa przekroczyły 0,82, co oznacza, że wszystkie pozycje mierzą ten sam konstrukt, i to w stopniu niemal jednakowym. Dolną granicą homogeniczności skali jest wartość 0,75.

Trafność teoretyczna – analiza głównych składowych

W celu ustalenia struktury narzędzia przeprowadzono Eksploracyjną Analizę Czynnika (EFA), stosując metodę głównych składowych (PCA). Pierwszym krokiem było wyliczenie miary adekwatności doboru próbki, by zyskać przekonanie o sensowności działań redukcyjnych. Test Kaisera-Mayera-Olkin, jak pokazuje tabela 6, ma wartość zbliżającą się do jedności (dolną granicą jest 0,5), co uzasadnia hipotezę o przystawalności próbki do założeń analizy czynnikowej (Kaiser, 1974, s. 35). W tabeli 6 znajduje się też wynik testu sferyczności Bartletta, który jest istotny statystycznie. To z kolei oznacza, że macierz korelacji nie jest jednostkowa, zmienne są ze sobą skorelowane, co także uzasadnia prowadzenie Eksploracyjnej Analizy Czynnika. Można więc przystąpić do liniowych przekształceń oryginalnych zmiennych, czyli oszacować główne składowe wyjaśniające wariancję danych. W podjęciu decyzji o liczbie głównych składowych pomógł nam wykres osypiska, po-

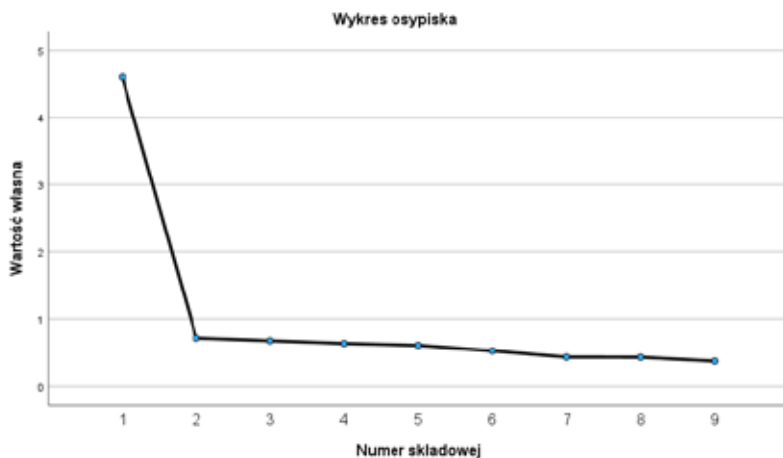
Tabela 6. Testy Kaisera-Mayera-Olkina i Bartletta

Miara KMO adekwatności doboru próby		0,925
Test sferyczności Bartletta	przybliżone chi-kwadrat	2273,541
	df	36
	istotność	< 0,001

Źródło: badania własne.

kazujący stopniowy spadek odsetka wyjaśnionej wariancji. Na wykresie 2 widać, w jakim miejscu występuje koniec osypiska. Jest to druga składowa. To oznacza, że powinniśmy testować model jednoczynnikowy.

Wykres 2. Wykres osypiska



Źródło: badania własne.

Dane z wykresu potwierdza tabela 7, pokazująca procent wyjaśnionej wariancji składników wyodrębnionego czynnika. Wyniki te świadczą o trafności takiej właśnie struktury modelu.

Tabela 7. Procent wyjaśnionej wariancji

Składowa	Ogółem	% wariancji	% skumulowany
1	4,599	51,101	51,101
2	0,719	7,986	59,086
3	0,679	7,539	66,626
4	0,637	7,082	73,708
5	0,609	6,768	80,476
6	0,525	5,835	86,311
7	0,432	4,797	91,109
8	0,429	4,770	95,879
9	0,371	4,121	100,000

Źródło: badania własne.

Po wyodrębnieniu tego czynnika sprawdzamy zasoby zmienności wspólnej, czyli stopień, w jakim dany wskaźnik jest wyjaśniony przez wyodrębniony czynnik. Pozycje SPWSUD mają wyliczone indywidualne wartości, których wysokość wskazuje wariancję wyjaśnioną przez czynnik. Czynnik powinien wyjaśniać jak największy procent zmienności pozycji wchodzących w jego skład. W tabeli 8 widać, że największą wyjaśnioną zmienność ma pozycja 6, a najmniejszą 9. Warto jednak podkreślić, że te zasoby są dość wysokie.

Tabela 8. Procent wyjaśnionej wariancji

Pozycje SPWSUD	Po wyodrębnieniu
Pozycja 1	0,596
Pozycja 2	0,444
Pozycja 3	0,532
Pozycja 4	0,490
Pozycja 5	0,528
Pozycja 6	0,636
Pozycja 7	0,473

Tabela 8. Procent wyjaśnionej wariancji (ciąg dalszy)

Pozycje SPWSUD	Po wyodrębnieniu
Pozycja 8	0,518
Pozycja 9	0,381

Źródło: badania własne.

Ostatnim elementem opisu struktury czynnikowej SPWSUD jest prezentacja ładunków czynnikowych. Wskazują one kierunek i siłę związania pozycji testowej z czynnikiem, czyli zmienną latentną. Kierunek korelacji jest określany znakiem ujemnym lub dodatnim. Przyjmuje się, że jeśli ładunek czynnikowy przekracza wartość 0,4, to powiązanie między czynnikiem i zmienną obserwowalną (ustosunkowanie się osoby badanej do pozycji kwestionariusza) jest znaczące. Wyższe wartości to oczywiście powiązanie bardzo silne, pokazujące stabilność i duże znaczenie struktury czynnikowej danego modelu. W analizowanym przypadku, jak sugeruje tabela 10, te powiązania są bardzo silne. Oczywiście w przypadku struktury jednoczynnikowej nie stosuje się rotacji ładunków, która w modelach wieloczynnikowych optymalizuje powiązanie zmiennych z czynnikami.

Tabela 9. Ładunki czynnikowe

Pozycja 1	0,772
Pozycja 2	0,666
Pozycja 3	0,729
Pozycja 4	0,700
Pozycja 5	0,727
Pozycja 6	0,798
Pozycja 7	0,688
Pozycja 8	0,720
Pozycja 9	0,618

Źródło: badania własne.

Trafność diagnostyczna – kryteria zewnętrzne

Na weryfikację trafności Skali Poczucia Własnej Skuteczności w Uczeniu się Dorosłych (SPWSUD) składały się dwie główne grupy analiz:

1. Analizy trafności diagnostycznej zbieżnej przeprowadzono, określając związek między wynikami pomiaru SPWSUD a:
 - a) poziomem uogólnionego poczucia własnej skuteczności,
 - b) deklaracjami badanych osób dotyczącymi ogólnych umiejętności sprostania wyzwaniom związanym z uczeniem się;
2. Analizy trafności kryterialnej, dokonywane poprzez zestawienie wyników pomiaru SPWSUD z:
 - a) nastawieniem do uczenia się w dorosłości,
 - b) uczestnictwem w edukacji pozaformalnej oraz deklaracjami w zakresie intencji podjęcia uczenia się w przyszłości.

Analizę trafności teoretycznej skonstruowanej skali prowadzono, między innymi zestawiając wartości wskaźnika zbiorczego z uogólnionym poczuciem własnej skuteczności oraz samooceną umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z uczeniem się w dorosłości. W pierwszym przypadku została wykorzystana Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (SUWS, ang. *Generalized Self-Efficacy Scale* – GSES, Schwarzer i Jerusalem w adaptacji Juczyńskiego (2000)), w drugim zestaw kilku stwierdzeń sformułowanych na potrzeby badania przeprowadzonego w 2023 roku (zob. Pełewicz i wsp., 2023, rozdz. 4). Zgodnie z założeniami teorii Bandury oraz wynikami badań (np. Dullard, 2014) spodziewano się dodatniego, choć nie silnego związku między samooceną ogólną własnej skuteczności a percepcją własnej skuteczności w konkretnym rodzaju zadań, tu: związanych z uczeniem się w dorosłości. Oczekiwano także dodatnich, co najmniej umiarkowanych zależności między deklaracjami w zakresie oceny własnej skuteczności w uczeniu się w dorosłości.

Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (SUWS) składa się z 10 stwierdzeń wyrażających przekonanie jednostki o umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i problemami oraz o własnej wytrwałości w dążeniu do osiągnięcia celu, także pomimo przeciwności. Osoba badana udziela odpowiedzi na pozycje kwestionariusza, zaznaczając za każdym razem liczbę

od 1 do 4², a wskaźnik zbiorczy oblicza się, sumując wartości odpowiedzi. W badaniach Juczyńskiego (2000), przeprowadzonych z wykorzystaniem polskiej wersji skali, zgodność wewnętrzną pozycji mierzona alfą Cronbacha była zadowalająca (0,85), natomiast w pomiarze, z którego dane wykorzystywane są w niniejszym opracowaniu, współczynnik ten osiągnął 0,94.

Prezentowane w tym podręczniku narzędzie służące badaniu poczucia własnej skuteczności w uczeniu się w dorosłości zostało skonstruowane tak, by odwoływać się do jak najbardziej konkretnych zadań – pozycje skali prezentują więc szczegółowo zarysowane sytuacje. Między tym ujęciem a uogólnionym poczuciem własnej skuteczności, mierzonym skalą SUWS, można zidentyfikować poziom pośredni – ogólne przekonania jednostki na temat umiejętności poradzenia sobie z nauczeniem się nowych rzeczy oraz oceny własnej wytrwałości w realizowaniu działań edukacyjnych. W analizie trafności teoretycznej SPWSUD wykorzystano zatem także pozycje odnoszące się do tego poziomu ogólności postrzegania indywidualnych możliwości i kompetencji. Listę stwierdzeń wraz z informacją o odsetku badanych oceniających swoją skuteczność pozytywnie przedstawiono w tabeli 10. Do każdego ze zdań respondenci ustosunkowywali się na pięciostopniowej skali: od *zdecydowanie się nie zgadzam* do *zdecydowanie się zgadzam*. W przypadku stwierdzeń wyrażających opinię negatywną (oznaczonych literą R w tabeli) za odpowiedzi pozytywne uznawano niezgadzanie się (*zdecydowanie* lub *raczej*).

Z uwagi na fakt, że pytania wykorzystane w tej analizie zostały wybrane z bloku obejmującego wiele innych, pokrewnych zagadnień oraz że zgodność wewnętrzną tych pozycji jest dość niska (alfa Cronbacha = 0,71), zdecydowano się nie konstruować wskaźnika zbiorczego, a zamiast tego przedstawić korelacje SPWSUD z każdym z pytań oddzielnie. Zmienne te traktowane były jako interwałowe – wartościom odpowiedzi przypisano liczby od 1 do 5.

² 1 oznacza „nie”, 2 – „raczej nie”, 3 – „raczej tak”, 4 – „tak”.

Tabela 10. Stwierdzenia wykorzystane w pomiarze ogólnych przekonań dotyczących własnej umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami związanymi z uczeniem się i procent respondentów zgadzających się z każdym z nich ($N = 256$)

	% odpowiedzi pozytywnych
Potrafię nauczyć się wielu nowych rzeczy, jeśli tylko wystarczająco się postaram	85
Wiem, że jeśli to, czego postanowiłem się nauczyć, okaże się trudniejsze, niż myślałem – będę wołał zrezygnować niż marnować czas (R)	30
Jeżeli chcę nauczyć się robić coś, czego wcześniej nie robiłem, wytrwale dążę do celu, nawet jeśli wymaga to czasu i wysiłku	66
Kiedy muszę nauczyć się czegoś nowego, odczuwam strach lub niepokój, że mogę sobie nie poradzić (R)	31
Jeśli mam trudności z nauczeniem się czegoś, poszukuję innych sposobów na zdobycie potrzebnej mi wiedzy i umiejętności – działam do skutku	61

Nota: (R) – pozycja odwrócona.

Źródło: badania własne.

Tabela 11. Podstawowe statystyki opisowe rozkładu zmiennych wykorzystanych do określenia trafności diagnostycznej zbieżnej Skali Poczucia Własnej Skuteczności w Uczeniu się Dorosłych oraz korelacje (r Pearsona i ρ Spearmana) tych zmiennych z SPWSUD ($N = 256$)

	M	SD	min	max	r_{PWSUD}	ρ_{PWSUD}
Uogólnione Poczucie Własnej Skuteczności (SUWS)	29,1	5,3	10	40	0,51*	0,49*
Potrafię nauczyć się wielu nowych rzeczy, jeśli tylko wystarczająco się postaram	4,2	0,7	1	5	0,46*	0,45*
Wiem, że jeśli to, czego postanowiłem się nauczyć, okaże się trudniejsze, niż myślałem – będę wołał zrezygnować niż marnować czas (R)	3,0	1,0	1	5	0,25*	0,27*
Jeżeli chcę nauczyć się robić coś, czego wcześniej nie robiłem, wytrwale dążę do celu, nawet jeśli wymaga to czasu i wysiłku	3,9	0,8	2	5	0,46*	0,46*
Kiedy muszę nauczyć się czegoś nowego, odczuwam strach lub niepokój, że mogę sobie nie poradzić (R)	2,9	1,1	1	5	0,35*	0,33*
Jeśli mam trudności z nauczeniem się czegoś, poszukuję innych sposobów na zdobycie potrzebnej mi wiedzy i umiejętności – działam do skutku	2,7	0,8	1	5	0,40*	0,41*

Nota: (R) – pozycja odwrócona, * oznacza $p < 0,05$.

Źródło: badania własne.

Wszystkie zmienne uwzględnione w analizie trafności zbieżnej korelowały dodatnio i w sposób statystycznie istotny z poczuciem skuteczności w uczeniu się w dorosłości mierzonym SPWSUD (tabela 11). Bardzo zbliżone wartości współczynników r Pearsona i ρ Spearmana wskazują na brak znaczącego wpływu odstających obserwacji na wnioski w zakresie siły i kierunku korelacji. Najsilniejszy związek, choć, zgodnie z oczekiwaniami, daleki od pełnej zgodności, zaobserwowano w przypadku uogólnionego poczucia własnej skuteczności. Korelacje najsłabsze uzyskano dla stwierdzeń odwróconych, co może być związane z większymi trudnościami poznawczymi w przetwarzaniu, a w konsekwencji w ustosunkowaniu się przez respondentów do zdań sformułowanych negatywnie – zawierających zaprzeczenia (zob. np. Swain, Wethers i Niedrich, 2008).

Pierwszą zmienną wykorzystaną do weryfikacji kryterialnej trafności SPWSUD było **nastawienie do uczenia się w dorosłości**. Do pomiaru tego konstruktu wykorzystano skalę autorstwa zespołu badaczy z Instytutu Badań Edukacyjnych (zob. Petelewicz i wsp., 2023). Narzędzie składa się z ośmiu stwierdzeń zarówno opisujących stosunek jednostki do podejmowania działań edukacyjnych, jak i wyrażających ogólne przekonania na temat znaczenia rozwijania wiedzy i umiejętności w dorosłym życiu (tabela 12). Badany ustosunkowuje się do każdego ze stwierdzeń na pięciostopniowej skali: od *zdecydowanie się nie zgadzam* do *zdecydowanie się zgadzam*. W tabeli 13 przedstawiono pełne brzmienie pozycji należących do skali oraz informacje o procencie osób, które dla każdego z nich zaznaczyły odpowiedzi wyrażające pozytywne nastawienie do uczenia się. W przypadku stwierdzeń sformułowanych „negatywnie” (oznaczonych literą R w tabeli) za przejaw pozytywnego nastawienia uznawano niezgadzanie się z danym zdaniem. W tabeli przedstawiono wyniki pomiarów nastawienia do uczenia się w dorosłości, uzyskanych w dwóch badaniach przeprowadzonych na osobach zarejestrowanych w panelu internetowym: w 2023 roku ($N = 231$) i w 2024 roku ($N = 232$). Przedstawione w tabeli wyniki badania dotyczą tylko tych respondentów, których odpowiedzi można było połączyć z opisanym w poprzednim podrozdziale badaniem, służącym m.in. wery-

fikacji własności SPWSUD, oraz jednocześnie tych, którzy udzielili odpowiedzi na wszystkie pytania obydwu skal³.

Tabela 12. Stwierdzenia należące do skali mierzącej nastawienie wobec uczenia się w dorosłości i procent respondentów zgadzających się z każdym z nich w dwóch badaniach

	% odpowiedzi wyrażających pozytywne nastawienie	
	2023	2024
Ludzie, którzy odnieśli sukces zawodowy, nie muszą się już uczyć (R)	72	63
Jeśli mam czas wolny, to lubię przeznaczać go na uczenie się	37	34
Na uczenie się mogą sobie pozwolić tylko osoby, które mają dużo wolnego czasu (R)	44	32
Cenię ludzi, którzy ciągle uczą się nowych rzeczy	83	77
Nie chce mi się już uczyć (R)	36	40
W moim wieku uczenie się nie przynosi korzyści (R)	60	57
Uczenie się sprawia mi przyjemność, daje satysfakcję	54	49
Ważne jest dla mnie, aby wzbogacać swoją wiedzę i/lub umiejętności	68	70

Nota: (R) – pozycja odwrócona.

Źródło: badania własne.

Na potrzeby analiz statystycznych pomiar poszczególnych pozycji skali nastawienia do uczenia się w dorosłości potraktowano jako interwałowy, przypisując odpowiedziom wartości od 1 do 5. Pozycje oznaczone literą R zostały odwrócone (rekodowane tak, by wyższe kody odpowiedzi odpowiadały bardziej pozytywnemu stosunkowi do uczenia się). Wskaźnik zbiorczy konstruowano, uśredniając wartości odpowiedzi ze wszystkich ośmiu pytań. Skala charakteryzuje się wysoką zgodnością wewnętrzną – alfa Cronbacha dla danych z badania ogólnopolskiego, przeprowadzonego na reprezentatywnej próbie 2571 osób

³ W badaniu z 2024 roku, dodatkowo, część respondentów otrzymała, w ramach eksperymentu metodologicznego, zmodyfikowane wersje pytań dotyczących nastawienia do uczenia się, a więc zostały one wyłączone z prezentowanych tu analiz.

w 2020 roku (szczegóły zob. Petelewicz i wsp., 2023), wyniosła 0,89, natomiast w próbach z badań przeprowadzonych na panelach internetowych i wykorzystywanych w prezentowanych tu analizach odpowiednio: 0,82 i 0,84. Zmienna charakteryzowała się w obydwu pomiarach rozkładem zbliżonym do normalnego (w badaniu pierwszym: *skośność* = 0,04, *kurtoza* = -0,46, w drugim: *skośność* = 0,22, *kurtoza* = 0,01) o średniej ok. 3,5 i odchyleniu standardowym 0,7.

Trafność kryterialną określano także na podstawie związku między wynikiem w SPWSUD a podejmowaniem aktywności edukacyjnych oraz deklarowanym zamiarem i gotowością do zaangażowania się w takie działania. Za Albertem Bandurą przyjęto, że ludzie podejmują działania i wybierają okoliczności/konteksty/środowiska, w których sądzą, że sobie poradzą (1997, s. 160: *People avoid activities and environments they believe exceed their capabilities, but they readily undertake activities and pick social environments they judge themselves capable of handling*). Oczekiwano tym samym, że osoby charakteryzujące się wysokim poczuciem własnej skuteczności w uczeniu się w dorosłości częściej niż inni będą brały udział w aktywnościach edukacyjnych i będą wykazywały wyższy poziom intencji podjęcia takich działań w przyszłości.

Z trzech głównych form uczenia się, wyróżnianych w badaniach, zdecydowano się skoncentrować tu na edukacji pozaformalnej, a zatem na zorganizowanych działaniach edukacyjnych nienależących do edukacji formalnej, takich jak kursy, szkolenia itp. – niepozwalających na uzyskanie wykształcenia na danym poziomie, ale mogących się wiązać z uzyskaniem certyfikatu (Stęchły, 2021). Ta forma uczenia się jest realizowana przez dorosłych zdecydowanie częściej niż edukacja formalna (odpowiednio 26% i 2,5% wg badania „Uczenie się dorosłych Polaków z 2020 roku”, Petelewicz i wsp., 2023). Jednocześnie pomiar uczestnictwa w aktywnościach z tego obszaru wiąże się z mniejszymi kontrowersjami niż badanie uczenia się nieformalnego, w przypadku którego mnogość stosowanych w literaturze definicji utrudnia interpretowanie i porównywanie wyników analiz.

Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej definiowane było jako podjęcie co najmniej jednej z aktywności, zaliczanych do takiej formy uczenia się (tabela 13), w ciągu 12 miesięcy poprzedzających badanie⁴. Pomiaru tej zmien-

⁴ Uwzględnienie ostatnich 12 miesięcy przed badaniem jest typową cezurą czasową w badaniach surveyowych dotyczących uczestnictwa w uczeniu się w dorosłości, zarówno w badaniach międzynarodowych, np. Adult Education Survey, Eurostat, jak i ogólnopolskich, np. BKL. Zda-

nej dokonywano na podstawie deklaracji respondentów dotyczących tego, czy uczestniczyli, czy nie w każdym z wymienionych działań edukacyjnych. Wskaźnik zbiorczy zmiennej miał dla danej osoby wartość 1, jeśli choć raz zaznaczyła ona *tak*, i 0, jeśli ani razu nie wskazała odpowiedzi twierdzącej.

Tabela 13. Aktywności z obszaru uczenia się pozaformalnego uwzględnione w badaniu, odsetek respondentów deklarujących uczestnictwo w każdej z nich w ciągu 12 miesięcy poprzedzających ($N = 565$)

Aktywność	% tak
Uczestnictwo w kursach, szkoleniach, warsztatach – stacjonarnych, nie przez Internet (proszę nie brać pod uwagę szkoleń BHP i ppoż.)	23
Uczestnictwo w kursach, szkoleniach przez Internet (proszę nie brać pod uwagę szkoleń BHP i ppoż.)	30
Uczestnictwo w konferencjach, odczytach, prelekcjach, spotkaniach tematycznych	26
Uczestnictwo w prywatnych lekcjach, zajęciach (nauczyciel, instruktor oraz jedna osoba lub kilka)	9
Uczestnictwo w zajęciach rozwojowych typu coaching, mentoring	12
Uczestnictwo w zajęciach uniwersytetu II i III wieku	6
Uczestnictwo w płatnych praktykach lub stażu w firmie lub instytucji	6
Uczestnictwo w bezpłatnych praktykach lub stażu w firmie lub instytucji	8
Uczestnictwo w minimum jednej aktywności	43,9

Źródło: badania własne.

Intencję podjęcia działań edukacyjnych, a więc deklarowany zamiar lub gotowość do zaangażowania się w wybrane aktywności z obszaru uczenia się pozaformalnego, mierzono pięcioma pytaniami sformułowanymi na potrzeby badania przeprowadzonego w 2023 roku. Zestaw zawierał pierwotnie

niem Vera-Toscano i Brancati: „zastosowanie zakresu 12 miesięcy ma charakter bardziej inkluzywny i umożliwia osiągnięcie wyższych wskaźników ze względu na wyższe prawdopodobieństwo trafienia na jednostkę, która uczestniczyła w uczeniu się w ciągu ostatnich 12 miesięcy, niż spotkania osoby, która uczestniczyła w uczeniu się w ciągu ostatnich 4 tygodni. [...] Podsumowując, jeśli jesteśmy zainteresowani ogólnym uczestnictwem/dostępnością uczenia się, 12-miesięczny zakres czasowy jest lepszym wyborem” (2020, s. 13 [tłumaczenie własne]).

osiem stwierdzeń, do których badany ustosunkowywał się na pięciopunktowej skali od *zdecydowanie się nie zgadzam* do *zdecydowanie się zgadzam*. Ze względu na odrębny zakres tematyczny z analiz wyłączono pozycje dotyczące percepcji dostępnej oferty kursów i szkoleń; z uwagi zaś na niską korelację z pozostałymi pytaniami⁵ zrezygnowano z uwzględnienia stwierdzenia sformułowanego negatywnie, wyrażającego brak zamiaru uczestnictwa w nieobowiązkowych działaniach edukacyjnych.

W tabeli 14 zaprezentowano stwierdzenia uwzględnione w pomiarze intencji wraz z informacją o procencie badanych ($N = 244^6$), którzy udzielili na nie odpowiedzi pozytywnej. Za odpowiedzi pozytywne uznawano wyrażenie „zdecydowanie” lub „raczej” dotyczące zamiaru lub gotowości do podjęcia działań edukacyjnych.

Tabela 14. Stwierdzenia mierzące intencję podjęcia uczenia się pozaformalnego w dorosłości i procent respondentów zgadzających się (zdecydowanie lub raczej) z każdym z nich

	% odpowiedzi pozytywnych
Chętnie zapisał(a)bym się na warsztat, szkolenie lub innego typu zajęcia, które pozwoliłyby mi zdobyć nową wiedzę lub umiejętności	69,3
Gdybym zobaczył(a) ofertę bezpłatnego kursu w interesującym mnie obszarze, starał(a)bym się wziąć w nim udział	69,3
Chciał(a)bym w niedalekiej przyszłości zrealizować kurs lub szkolenie na temat związany z moimi zainteresowaniami	57,0
Jeżeli otrzymał(a)bym informację o szkoleniu pozwalającym zdobyć umiejętności, wiedzę i doświadczenia przydatne mi w pracy, podjąłbym/podjęłabym działania, żeby móc w nim uczestniczyć	64,3
Sądzę, że niedługo będę szukać dla siebie warsztatu, kursu lub innych tego rodzaju zajęć	43,4

Źródło: badania własne.

⁵ Średnia wartość współczynnika korelacji r Pearsona tej pozycji (po odwróceniu) z pozostałymi pięcioma wynosiła 0,37, podczas gdy dla pozostałych stwierdzeń były to wartości między 0,59 a 0,64.

⁶ Liczba osób, które odpowiedziały na wszystkie pytania dotyczące intencji uczenia się oraz wszystkie pytania należące do skali PWSUD.

Alfa Cronbacha dla pięciu pozycji skali wyniosła 0,91. Wskaźnik zbiorczy obliczono, podobnie jak w przypadku skali nastawienia do uczenia się, uśredniając wartości liczbowe przypisane odpowiedziom na potrzeby analizy (1–5). Wskaźnik intencji jest zmienną o rozkładzie nieodbiegającym wyrażnie od normalnego (*skośność* = –0,75, *kurtoza* = 0,53). Pozostałe statystyki opisowe rozkładu zawarte są w tabeli 15.

Tabela 15. Podstawowe statystyki opisowe rozkładu zmiennych wykorzystanych do określenia trafności kryterialnej Skali Poczucia Własnej Skuteczności w Uczeniu się Dorosłych oraz korelacje (*r* Pearsona i *rho* Spearmana) tych zmiennych z SPWSUD

	M	SD	min	max	<i>r</i>_{SPWSUD}	<i>rho</i>_{SPWSUD}
Nastawienie do uczenia się w dorosłości (2023)	3,6	0,7	1,5	5	0,53*	0,52*
Nastawienie do uczenia się w dorosłości (2024)	3,4	0,7	1	5	0,55*	0,49*
Uczestnictwo w edukacji pozaformalnej (0/1)	0,44	0,5	0	1	0,26*	0,26*
Intencja podjęcia działań edukacyjnych	3,7	0,9	1	5	0,41*	0,40*

Nota: * oznacza $p < 0,05$.

Źródło: badania własne.

Jak zaprezentowano w tabeli 15, wszystkie zmienne wybrane do analizy trafności kryterialnej Skali Poczucia Własnej Skuteczności w Uczeniu się Dorosłych korelowały dodatnio i statystycznie istotnie z wynikami SPWSUD, co sprawia, że narzędzie można uznać za trafne w kontekście przewidywania zachowań i postaw związanych z uczeniem się w dorosłości. Najsłabszy związek zaobserwowano między SPWSUD a podejmowaniem aktywności edukacyjnych, co może wynikać między innymi z faktu, że na wartości wskaźników behawioralnych – a takim jest podejmowanie działań – poza cechami psychologicznymi jednostki, jej kompetencjami i preferencjami wpływają także czynniki zewnętrzne, takie jak w tym przypadku choćby dostępna oferta edukacyjna oraz możliwości finansowe i czasowe. Nieco bliższe przyjrzenie się zależności między poczuciem skuteczności a angażowaniem się w działania edukacyjne ujawnia jednak ciekawą specyfikę tej relacji. Wyróżniają-

cy wydaje się tu szczególnie niski poziom PWSUD. Wśród badanych z dolnej grupy kwintylowej ($N = 99$) uczestnictwo w aktywnościach z obszaru edukacji pozaformalnej deklarowało jedynie około 20% badanych, podczas gdy w kolejnych kategoriach było to od 46% do 61%. Podział na grupy kwartylowe ze względu na wartość wskaźnika PWSUD niemal zaciera natomiast różnice między osobami powyżej wartości pierwszego kwartyła (w grupach II, III i IV udział uczących się pozaformalnie to między 53% a 59%), natomiast oddziela wyraźnie $\frac{1}{4}$ osób o najniższym poczuciu skuteczności w uczeniu się w dorosłości. W tej grupie podjęcie któregośkolwiek z wymienionych działań edukacyjnych deklarowało 27% badanych.

Normalizacja

Ostatnim etapem prac standaryzacyjnych było przekształcenie wyniku surowego na wynik interwałowy. Wybrano skalę stenową, zbudowaną z 10 jednostek obejmujących trzy odchylenia standardowe od średniej, gdzie 1 sten to 0,5 odchylenia standardowego. Podstawą obliczeń były wyniki z próbki 635 osób badanych. Tabela 16 zawiera wyniki surowe i przypisane im steny powstałe na podstawie przeliczenia częstości wyników surowych na liczebności skumulowane, które z kolei przeliczono na proporcje liczebności skumulowanych. Te ostatnie wartości zamieniono już bezpośrednio na steny. Dane pokazują nam, że przy zastosowaniu interpretacji skali stenowej proponowanej przez M. Nowakowską (1970) wyniki wysokie (10–7 sten) tworzy przedział wyników surowych (36–30), wyniki przeciętne (6–5 sten) tworzy przedział wyników surowych (29–26), a niskie (4–1 sten) przedział od 25 do 9 wyników surowych. Granica wyniku wysokiego (silne poczucie własnej skuteczności w uczeniu się) znajduje się dość wysoko, co pokazuje, że osoby badane skupiły się w większym stopniu na tym poziomie niż na niższych poziomach poczucia własnej skuteczności. Są to zatem wymagające normy, test nie jest narażony na „przeszacowywanie” własnej skuteczności. Porównując wynik surowy do norm, można diagnozować stan poczucia własnej skuteczności badanych jako wysoki, przeciętny i niski.

Tabela 16. Przeliczenie wyników surowych na steny

Wyniki surowe	Steny
36	10
35	9
34	9
33	8
32	7
31	7
30	7
29	6
28	6
27	5
26	5
25	4
24	4
23	4
22	3
21	3
20	2
19	2
18	2
17	1
16	1
15	1
14	1
13	1
12	1
11	1
10	1
9	1

Źródło: badania własne.

Arkusz testowy i klucz do kodowania danych

Instrukcja

Poniżej przedstawiono opisy różnych sytuacji życiowych. Bez względu na to, czy miałeś/-aś kiedyś podobne doświadczenia, czy nie, spróbuj wyobrazić sobie, że znajdujesz się w każdej z tych sytuacji. Na skali od 1 do 4 określ, na ile poradził(a)byś sobie w każdej z nich: wyższe liczby oznaczają lepsze poradenie sobie z wykonaniem opisanych działań lub osiągnięciem przedstawionych celów.

- 1 – oznacza **na pewno bym sobie z tym nie poradził(a)**
- 2 – oznacza **raczej bym sobie z tym nie poradził(a)**
- 3 – oznacza **raczej bym sobie z tym poradził(a)**
- 4 – oznacza **na pewno bym sobie z tym poradził(a)**

Nie ma odpowiedzi dobrych i złych. Podawaj odpowiedzi, które najlepiej opisują Twoje przekonania i odczucia.

Wyobraź sobie, że otrzymujesz atrakcyjną ofertę pracy, ale jej przyjęcie wymaga od Ciebie podniesienia kwalifikacji. Oznacza to konieczność ukończenia edukacji na kolejnym poziomie lub uzyskania wykształcenia w innej dziedzinie. W jakim stopniu był(a)byś w stanie sobie z tym poradzić, wypełniając jednocześnie swoje dotychczasowe obowiązki domowe i zawodowe?	1	2	3	4
Chcesz nauczyć się technik panowania nad stresem. Masz do dyspozycji różnego typu materiały: książki, nagrania i inne gotowe pomoce, dostępne np. w Internecie. W jakim stopniu, był(a)byś w stanie samodzielnie zorganizować sobie pracę i systematycznie uczyć się tych technik?	1	2	3	4

Zależy Ci, by nauczyć się czegoś w związku z Twoimi zainteresowaniami. Zakładając, że miał(a)byś na to czas, w jakim stopniu wytrwał(a)byś w regularnym uczęszczaniu na kurs, który wymagałby aktywnego uczestniczenia w warsztatach i ćwiczeniach oraz pracy w grupie?	1	2	3	4
Na ile poradził(a)byś sobie samodzielnie, bez pomocy zewnętrznej, z nauczeniem się rozwiązywania nowych, trudnych problemów w swojej pracy zawodowej?	1	2	3	4
Uczysz się w szkole językowej dla dorosłych, w której pozostali uczestnicy lepiej niż Ty radzą sobie z nauką. Zauważasz, że rzadziej niż inni znasz odpowiedzi na pytania i więcej czasu niż reszta osób potrzebujesz, by zrozumieć omawiane materiały. Zdarza się, że w związku z tym przeżywasz stres podczas zajęć. W jakim stopniu jesteś w stanie stawić czoła takiej sytuacji i kontynuować naukę w tej szkole?	1	2	3	4
Wyobraź sobie, że postanowiłeś/-aś wprowadzić ważną zmianę w swoim życiu i że wiąże się to z koniecznością podniesienia poziomu wykształcenia albo uzyskania wykształcenia w innej dziedzinie. Przed Tobą zajęcia w szkole lub na uczelni. W jakim stopniu poradził(a)byś sobie z aktywnym uczestnictwem w takich zajęciach, biorąc pod uwagę, że wymaga to np. zabierania głosu i prezentowania rezultatów swojej pracy przed innymi?	1	2	3	4
W jakim stopniu, uczestnicząc w kursie w miejscu pracy, jesteś w stanie uczyć się wykonywania nowych zadań, jeśli wiesz, że to, czy opanowałeś/-aś te umiejętności, będzie niedługo sprawdzane przez Twoich przełożonych i jest konieczne do zachowania przez Ciebie pracy?	1	2	3	4
Chcesz zorganizować grupę mieszkańców Twojej okolicy, która będzie działać na rzecz wprowadzenia pewnych ulepszeń. Nie robiłeś/-aś wcześniej niczego podobnego, więc zapisujesz się na odpowiedni kurs. Na ile był(a)byś w stanie ukończyć taki kurs, jeśli wymagałoby to od Ciebie uczenia się teorii i praktyki realizowania działań w społeczności lokalnej?	1	2	3	4
Planujesz dłuższy wyjazd do innego kraju. W jakim stopniu jesteś w stanie samodzielnie nauczyć się reguł panujących w obcej dla Ciebie kulturze, na tyle skutecznie, by sobie poradzić w życiu codziennym?	1	2	3	4

Jak widać, pozycje zawierające wskaźniki są treściowo nastawione na wysokie poczucie własnej skuteczności. Dlatego w kluczu nie występuje zasada odwracania skali. Aby więc otrzymać wynik pomiaru dla danej osoby badanej, sumujemy uzyskane punkty z 9 pozycji kwestionariusza. Chcąc otrzymać wynik w kategoriach niskiego, przeciętnego, wysokiego poczucia skuteczności, otrzymaną liczbę porównujemy do norm stenowych i w interpretacji tego wyniku kierujemy się interpretacją skali stenowej.

Literatura cytowana

- Adamczyk, P., Markowska, M., Petelewicz, M., Piotrowska, K., Stankowska, J. (2021). Wykorzystanie wywiadów kognitywnych w projektowaniu kwestionariusza wywiadu na przykładzie badania uczenia się osób dorosłych. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 17(1).
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1999). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 21–41.
- Bandura, A. (2009). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness. W: E.A. Locke (red.), *Handbook of principles of organization behavior* (ss. 179–200). New York: Wiley.
- Brzeziński, J. (1999). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: WN PWN.
- Beatty, P.C., Willis, G.B. (2007). Research synthesis: the practice of cognitive interviewing. *Public Opinion Quarterly*, 71(2).
- Collins, D. (2003). Pretesting survey instruments: An overview of cognitive methods. *Quality of Life Research*, 12, 229–238.
- Dullard, B. (2014). *A Comparison of General and Task-Specific Measures of Self-Efficacy in Adult Hearing Aid Users* (Rozprawa doktorska). University of Connecticut. Pobrane 27.11.2024 z: <https://digitalcommons.lib.uconn.edu/dissertations/547>.
- Grzeszkiewicz-Radulska, K. (2012). Metody badań pilotażowych. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Sociologica*, 42, 113–141.
- Illeris, K. (2002). *The Three Dimensions of Learning*. Roskilde University Press.
- Illeris, K. (2006). Trzy wymiary uczenia się. *Poznawcze, emocjonalne, społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław.
- Juczyński, Z. (2000). Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar. *Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica*, 4, 11–23.

- Jurgiel-Aleksander, A., Jagiełło-Rusiłowski, A. (2013). Dyskurs uczenia się przez całe życie: administrowanie kompetencjami czy pytanie o ich sens i znaczenie? *Rocznik Andragogiczny*, 20.
- Karabenick, S.A., Woolley, M.E., Friedel, J.M., Ammon, B.V., Blazevski, J., Bonney, C.R., De Groot, E., Gilbert, M.C., Musu, L., Kempler, T.M., Kelly, K.L. (2007). Cognitive Processing of Self-Report Items in Educational Research: Do They Think What We Mean? *Educational Psychologist*, 42(3), 139–151.
- Lazard, L., McAvoy, J. (2020). Doing reflexivity in psychological research: What's the point? What's the practice? *Qualitative Research in Psychology*, 17(2), 159–177, <https://doi.org/10.1080/14780887.2017.1400144>.
- Malewski, M. (2001). Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi. W: E. Przybylska, *Andragogiczne wątki, poszukiwania, fascynacje*. Toruń.
- Malewski, M. (2006). Wstęp. W: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne, społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*. Wrocław.
- Matthews, J.J., Megginson, D., Surtees, M. (2008). *Rozwój zasobów ludzkich*. Gliwice.
- Melosik, Z. (2019). Pedagogika pragmatyzmu. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa.
- Pepper, D., Hodgen, J., Lamesoo, K., Kõiv, P., Tolboom, J. (2018). Think aloud: Using cognitive interviewing to validate the PISA assessment of student self-efficacy in mathematics. *International Journal of Research & Method in Education*, 41, 3–16.
- Petelewicz, M., Pieńkosz, J., Piotrowska, K., Sobestjański, K., Stankowska, J. (2023). *Uwarunkowania uczenia się w dorosłości. Raport z badania „Uczenie się dorosłych Polaków”*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- R Core Team. (2023). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>.
- Revelle, W. (2024). *psych: Procedures for Psychological, Psychometric, and Personality Research*. Northwestern University, Evanston, Illinois. R package version 2.4.12, <https://CRAN.R-project.org/package=psych>.
- Sławiński, S. (2018). *Słownik Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa.
- Solarczyk-Szwec, H. (2022). Od nowa? Edukacja przez całe życie w polskiej polityce publicznej. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 3.
- Solarczyk-Szwec, H. (2024). O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji. *Edukacja*, 3, 25–35.
- Stęchły, W. (2021). *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Strefa psyche Uniwersytetu SWPS. Pobrane 27.11.2024 z: <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/18842-czym-rozwoj-osobity-jest>.

- Sutherland, J., Canwell, D. (2007). *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi*. Warszawa.
- Swain, S.D., Weathers, D., Niedrich, R.W. (2008). Assessing three sources of misresponse to reversed Likert items. *Journal of Marketing Research*, 45(1), 116–131, <https://doi.org/10.1509/jmkr.45.1.116>.
- Tourangeau, R. (1984). Cognitive sciences and survey methods. W: T. Jabine, M. Straf, J. Tanur, R. Tourangeau (red.), *Cognitive Aspects of Survey Methodology: Building a Bridge Between Disciplines*. Washington DC: National Academy Press.
- Vera-Toscano, E., Urzi Brancati, C. (2020). *Towards an improved adult learning monitoring framework. Revisiting the available data and indicators*. EUR 30069 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Wach-Kąkolewicz, A. (2008). Edukacja zawodowa – motywy podejmowania aktywności uczenia się. *E-mentor*, 4.
- Wickham, H., Averick, M., Bryan, J., Chang, W., McGowan, L.D., François, R., Grolemond, G., Hayes, A., Henry, L., Hester, J., Kuhn, M., Pedersen, T.L., Miller, E., Bache, S.M., Müller, K., Ooms, J., Robinson, D., Seidel, D.P., Spinu, V., Takahashi, K., Vaughan, D., Wilke, C., Woo, K., Yutani, H. (2019). Welcome to the tidyverse. *Journal of Open Source Software*, 4(43), 1686, doi: 10.21105/joss.01686.
- Willis, G.B. (1999). *Cognitive interviewing: A "How To" guide*. Meeting of the 1999 American Statistical Association. Research Triangle Institute.

