

Krzysztof Rubacha

Mariana Sirotová

Uniwersytet im. Cyryla i Metodego w Trnawie (Słowacja)

Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli w Polsce i Słowacji

The sense of educational effectiveness among students
teacherstudies in Poland and Slovakia

Streszczenie. Artykuł jest raportem z badań nad różnicami w poczuciu skuteczności wychowawczej pomiędzy studentami studiów nauczycielskich w Polsce i Słowacji. Tym co różni obie grupy jest system kształcenia nauczycieli. Na Słowacji jest bardziej zaawansowany, niż w Polsce. Jednak badanie pokazało, że polscy studenci mają wyższe poczucie skuteczności wychowawczej niż słowaccy.

Słowa kluczowe: poczucie skuteczności wychowawczej, system kształcenia nauczycieli, uniwersyteckie studia nauczycielskie

Summary. The article is a report of research on the differences in the sense of educational effectiveness among students teacher studies in Poland and Slovakia. What differs the two groups is the teacher training system. Much more advanced in Slovakia than in Poland. However, research has shown that a higher sense of educational effectiveness have Polish students than Slovak.

Keywords: the sense of educational effectiveness, teacher training system, teacher studies in university

Hipoteza

Poczucie skuteczności występuje w badaniach społecznych jako zmienna wyjaśniająca zachowanie się człowieka. W literaturze przedmiotu jest traktowana jako układ względnie trwałych dyspozycji osobowościowych i/lub jako sąd na temat własnych możliwości sprostania zadaniu w zależności od

warunków mu towarzyszących (Bandura 1994, Bussey, Bandura 1999). W pierwszym przypadku można mówić o uogólnionym poczuciu skuteczności, a w drugim o sytuacyjnym. Podczas, gdy to pierwsze poczucie nie zmienia się w odniesieniu do różnych uwarunkowań towarzyszących działaniu, to drugie jest zmienne, w zależności od obszarów działania. Obie konceptualizacje stanowią przedmiot sporów, licznych badań, które nie przynoszą jednoznacznych rozstrzygnięć. Uczonym, który zrobił najwięcej dla zadowolenia się tej zmiennej w naukach społecznych jest A. Bandura (1994). Choć zajmował się poczuciem skuteczności w obu ujęciach, nigdy nie rozstrzygnął, które z nich jest bardziej trafne. Niemniej jednak, jego ostatnie badania częściej koncentrowały się na sytuacyjnych konceptualizacjach, niż dyspozycyjnych. W tych badaniach używał podejścia „mikroanalitycznego”, testującego sąd o możliwości wykonania danego zadania, przy uwzględnieniu warunków mu towarzyszących. Badani otrzymywali pytanie o stopień w jakim poradziliby sobie z jakimś zadaniem i odpowiadali na nie na kilkostopniowej skali. Obok tak rozumianych badań mikroanalitycznych, rozpowszechnione są także badania oparte na testach diagnozujących uogólnione poczucie skuteczności, na podstawie wskaźników dyspozycji poznawczych i motywacyjno-działaniowych (Michel i in. 1988, Pervin, John 2002). Analiza dotychczasowych praktyk badawczych w tym zakresie pokazuje, że obie konceptualizacje zyskują swoich zwolenników. Co więcej, można zaobserwować praktykę łączenia obu podejść w jednym projekcie badawczym. Nie wydaje się to błędne, dopóki nie znajdziemy jednoznacznych argumentów falsyfikujących jedno z nich. Jeśli poprzez teorię poczucia skuteczności spojrzymy na procesy edukacyjne, to łączenie obu pojęć może okazać się interesujące empirycznie. W przypadku nauczycieli można mówić o poczuciu skuteczności wychowawczej, rozumianej – mikroanalitycznie – jako sąd badanych na temat stopnia w jakim prognozują własne powodzenie w serii zadań nastawionych na osiągnięcie celu wychowawczego. Zgodnie bowiem z teorią społeczno-poznawczą, poczucie skuteczności jest zmienną wpływającą na rzeczywistą skuteczność działania. Problem wydaje się szczególnie interesujący w kontekście wpływu procesu kształcenia pedagogicznego na poczucie skuteczności wychowawczej przyszłych nauczycieli (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2007). Można zakładać, że czynnikiem modyfikującym poczucie skuteczności wychowawczej studentów kierunków nauczycielskich będzie spostrzegana przez nich wartość samego procesu kształcenia, jako dającego narzędzia do przyszłej działalności zawodowej. Być może nie jest to tylko wiedza psychologiczno-pedagogiczna, ale także ogólny klimat studiów nauczycielskich, sposób ich traktowania przez system oświatowy,

uczelnie wyższe. Można się spodziewać, że systemy w których zdobycie kompetencji zawodowych nauczyciela łączy się z trudną i pozytywną selekcją kandydatów, będą wzmacniać poczucie skuteczności wychowawczej studentów. Podobnie mogą działać układy treści programowych, liczby godzin zajęć, system egzaminacyjny, liczba praktyk zawodowych, stopień ich szczegółowości i głębokości angażowania studentów w działalność edukacyjną, opieka profesjonalistów. Słowem, należy się spodziewać, że wysoki status studiów nauczycielskich na uniwersytecie oraz ich poziom merytoryczny sprzyjają poczuciu skuteczności studentów, którzy w zasadzie są jeszcze względnie bezradni wobec złożoności praktyki edukacyjnej. Gdyby zatem zestawić ze sobą dwa systemy edukowania nauczycieli, z których jeden bardzo silnie angażuje studentów w proces kształcenia, a drugi pozoruje takie zaangażowanie, można by sprawdzić czy badani z obu grup będą różnić się poczuciem skuteczności wychowawczej. Teoria społeczno-poznawcza podpowiada, że reprezentanci pierwszego z tych systemów osiągną wyższe wyniki w badaniu poczucia skuteczności, niż drugiego. Ale z powodu chwiejnego jeszcze statusu teoretycznego zmiennej „sytuacyjne poczucie skuteczności”, można narazić się na zarzut niekontrolowania zmiennej ubocznej, jaką może okazać się uogólnione poczucie skuteczności. Aby wyeliminować ten efekt, należy zmierzyć poczucie skuteczności w oparciu o obie opisywane wyżej konceptualizacje i operacjonalizacje. Jeśli jedna z grup uzyska wyższe wyniki w badaniu poczucia skuteczności wychowawczej (sytuacyjne) niż druga, a nie pojawią się różnice między tymi grupami w badaniu uogólnionego poczucia skuteczności, uznamy, że główna wariancja leży po stronie procesu kształcenia. I to jest hipoteza naszego badania wywiedziona z teorii społeczno-poznawczej poczucia skuteczności. Aby to badanie zrealizować musieliśmy znaleźć dwa spolaryzowane systemy kształcenia nauczycieli. Taka silna polaryzacja opisuje parę systemów: polski i słowacki. Oczywiście im więcej byłoby kryteriów takiej polaryzacji tym byłoby lepiej. Z porównania obu systemów udało nam się wyprowadzić trzy. Po pierwsze, jest to liczba godzina w zakresie kształcenia pedagogiczno-psychologicznego. Trzeba zaznaczyć, że badając poczucie skuteczności wychowawczej, zdecydowaliśmy porównywać tylko blok przedmiotów pedagogiczno-psychologicznych, ponieważ tam znajduje się wiedza warunkująca skuteczność oddziaływań wychowawczych. Pominęliśmy zatem blok (w Polsce moduł) metodyczny i dydaktyczny. W obu krajach studia są podzielone na dwa stopnie. W Polsce moduł psychologiczno-pedagogiczny obejmuje 180 godzin na studiach pierwszego stopnia: 90 godzin zagadnień ogólnych, 60 poświęconych etapowi kształcenia dzieci i młodzieży oraz 30 godzin praktyki. Na studiach dru-

giego stopnia przewidziano dla kandydatów na nauczycieli powyżej etapu nauczania wczesnoszkolnego 60 godzin wykładów i ćwiczeń oraz również 30 godzin praktyk zawodowych. Jeśli student drugiego stopnia nie odbył na pierwszym stopniu 90 godzin zagadnień ogólnych, musi je także zaliczyć. W sumie jednak na obu stopniach mamy 270 godzin kształcenia psychologiczno-pedagogicznego¹. Na Słowacji studia również zostały podzielone na dwa stopnie. Zaliczenie pierwszego stopnia wymaga odbycia 520 godzin wykładów, ćwiczeń i praktyk zawodowych, a drugiego stopnia 390 godzin. Są to godziny zawierające przedmioty obowiązkowe i fakultatywne. Nominalna i minimalna liczba godzin przypadająca na studenta, po dokonaniu wyboru minimalnej liczby przedmiotów fakultatywnych wynosi na pierwszym i drugim stopniu odpowiednio 429 i 295. W sumie 724 godziny. Jest to wartość przybliżona, która może ulegać niewielkim wahaniom w różnych ośrodkach kształcenia. Studenci często uczęszczają na więcej, niż minimalny wymiar godzin. Mamy oczywiście na myśli zajęcia z bloku psychologiczno-pedagogicznego. Można więc powiedzieć, że kryterium liczby godzin zajęć wyraźnie polaryzuje oba systemy. Drugim kryterium, jakie wybraliśmy, był układ treści. W polskim systemie każdy moduł jest rozpisany na szczegółowe efekty. Tych efektów jest bardzo dużo i – można odnieść wrażenie, że – pokrywają wiele obszarów praktycznego działania nauczycieli i wiele potencjalnych problemów, z którymi kandydaci spotkają się w swojej przyszłej praktyce wychowawczej. Wrażenie to jednak zanika, gdy kandydaci spojrzą na liczbę godzin, które te efekty mają zrealizować. Praktyka pokazuje, że to 150 godzin zajęć na pierwszym i drugim stopniu jest rozpisane pomiędzy zajęcia z psychologii i pedagogiki. Nazwy przedmiotów nie mówią czego dokładnie studenci się nauczą. W systemie słowackim treści są umieszczone, np. w 28 przedmiotach na pierwszym stopniu i 24 na drugim stopniu. Przedmioty mają po 13 lub 26 godzin. Ich nazwy sugerują szczegółowe układy treści, np: teoria wychowania, psychologia społeczna, psychologia twórczości, psychologia osobowości, strategie i metody rozwijania osobowości, pedagogika komunikacji, poradnictwo wychowawcze, pedagogika wolnego czasu, problemy wychowawcze w szkole, pedagogika społeczna, itd. Przyjęliśmy, że polaryzacja układów treści w obu systemach jest bardzo silna i może wywoływać odmienne efekty w poczuciu bycia przygotowanym do pracy zawodowej, jakiego mogą doświadczać kandydaci w obu krajach. Po trzecie, za

¹ ROZPORZĄDZENIE MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Pozycja 131.

kryterium przyjęliśmy też czas trwania zajęć z bloku psychologiczno-pedagogicznego w perspektywie całych studiów. W systemie polskim ustawa przewiduje, że moduł psychologiczno-pedagogiczny wraz z modułem dydaktycznym nie może trwać krócej niż trzy semestry. W praktyce nie trwa dłużej. System słowacki rozkłada zajęcia psychologiczno-pedagogiczne na całe pięć lat studiów; od 1 do 3 roku na pierwszym stopniu i od 1 do 2 roku na drugim stopniu. Omawiane kryterium również zdaje się silnie polaryzować oba systemy, ponieważ stopień koncentracji przedmiotów w czasie może dawać wrażenie powagi studiowania. Krótki okres realizacji treści może być postrzegany przez studentów jako szkolenie, nie zaś kształcenie zawodowe.

Przyjęliśmy, że przynależność studentów do grupy słowackiej i polskiej, z podanych wyżej powodów, będzie trafnie dobranym źródłem zmienności ich poczucia skuteczności wychowawczej.

Metoda

Badania wykonano w strategii ilościowej, jako teoretyczne weryfikacyjne, w schemacie porównawczym. Dane zbierano przy pomocy metody testowania sytuacyjnego i testowania typu papier-ołówek. Hipotezę weryfikowano wykonując dwie analizy wariancji Anova, z przynależnością do grupy jako zmienną ustaloną oraz wynikami w dwóch pomiarach poczucia skuteczności jako zmiennymi losowymi.

Uogólnione poczucie skuteczności mierzono testem TPS w opracowaniu K. Rubachy i M. Chomczyńskiej-Rubachy (2013) oraz jego wersją słowacką opracowaną przez K. Rubachę i M. Sirotołą. Test w pierwotnej – polskiej wersji został oparty na wskaźnikach dwóch rodzajów dyspozycji – traktowanych jako zasoby osobiste badanych: poznawczo-działaniowe i motywacyjne. Na pierwsze składały się takie zasoby, jak: umiejętność przekładania celów na programy działania, wewnątrzsterowność oraz odporność na frustrację i stres. Zasoby motywacyjne natomiast utworzyły: umiejętność odrzucania gratyfikacji, wiara we własne siły, motywacja rozwojowa, wytrwałość w działaniu i poczucie sprawstwa. Wymienione zasoby zostały wyłonione empirycznie przy użyciu analizy czynnikowej i analizy skupień. Test składa się 17 pozycji, których moc dyskryminacyjna, mierzona współczynnikiem dwuseryjnym, waha się od 0.26 do 0.86. Rzetelność obliczona przy pomocy alfy Cronbacha wynosi dla poszczególnych pozycji od 0.87 do 0.89. Trafność teoretyczna była weryfikowana, opisaną powyżej metodą analizy czynnikowej i skupień. Test ma także obliczone, dla polskiej populacji, normy ste-

nowe (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013). Słowacka wersja nie jest tak szeroko zweryfikowana empirycznie. Powstała jako tłumaczenie wersji polskiej z korektą kulturową. Moc dyskryminacyjna pozycji mieści się przedziale 0.34–0.75 – według formuły korelacji dwuseryjnej. Rzetelność, obliczona współczynnikiem Spearmana-Browna, wynosiła 0.84 dla całego testu. Analiza czynnikowa potwierdziła trafność teoretyczną narzędzia. Niestety nie obliczono jeszcze norm stenowych. Wynik surowy jednak znormalizowano, dla potrzeb omawianego badania, przy pomocy średniej i odchylenia standardowego.

Poczucie skuteczności wychowawczej operacjonalizowano do postaci trzech pytań z czterostopniową skalą odpowiedzi. Pytania zawierały opisy sytuacji wychowawczej, w której trzeba rozwiązać problem pedagogiczny w bezpośredniej interakcji z dzieckiem i młodzieżą. Pytanie dotyczyło oszacowania stopnia w jakim badany/a poradzi sobie z takim zadaniem. Wynik – wskaźnik poczucia skuteczności wychowawczej obliczano jako średnią z trzech zadań. Test ten został opracowany pierwotnie w polskiej wersji, słowacka powstała poprzez tłumaczenie. Obie wersje były zweryfikowane pod względem trafności diagnostycznej przez sędziów kompetentnych.

Badaniami objęto studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia kierunków humanistycznych i społecznych z UMK w Toruniu i UCM w Trnawie. Grupy były równoliczne, po 109 osób, z przewagą kobiet (ok. 62%) nad mężczyznami.

Wyniki

Tabela 1 prezentuje statystyki opisowe dotyczące wyników w obu pomiarach poczucia skuteczności, w obu grupach badanych. Uogólnione poczucie skuteczności można opisywać jako ponadprzeciętne w obu badanych grupach, może nie tak bardzo wysokie (przedział 0–3), ale znaczące. Obie grupy ujawniają też nieco większe, niż przeciętne wewnętrzne zróżnicowanie. Tak więc na średnią składają się raczej rozproszone, niż skupione wokół niej wyniki. Odchylenie standardowe nie jest jednak na tyle duże, by podważyć wartość średniej. Z kolei poczucie skuteczności wychowawczej można uznać za wysokie w grupie polskiej z również nieco większym, niż przeciętnym wewnętrznym zróżnicowaniem, i minimalnie ponadprzeciętne w grupie słowackiej, lecz już bardziej jednolite wewnętrznie, niż w grupie polskiej. Generalnie można powiedzieć, że badani studenci legitymują się nieco wyższym, niż przeciętnym poczuciem skuteczności, w obu badanych konceptualiza-

cyjach. Przed wykonaniem właściwej analizy wariancji sprawdzono jej homogeniczność. Jeśli wariancje będą jednorodne, można wykonać Anowę, jeśli nie, trzeba będzie użyć testu *t*. W tabeli 2 widać, że wariancje są homogeniczne, co pozwala wykonać właściwe analizy.

Tab. 1. Statystyki opisowe

		sp	spuog	pswych
p	Średnia		1,9266	2,1927
	N		109	109
	Odchylenie standardowe		,79006	,71333
s	Średnia		1,8716	1,6881
	N		109	109
	Odchylenie standardowe		,77101	,68984
Ogółem	Średnia		1,8991	1,9404
	N		218	218
	Odchylenie standardowe		,77928	,74433

Źródło: badania własne

oznaczenia: p – grupa polska; s – grupa słowacka; spuog – uogólnione poczucie skuteczności; pswych – poczucie skuteczności wychowawczej; sp – grupa; N – liczba badanych

Tab. 2. Test jednorodności wariancji

	Test Levene'a	df1	df2	Istotność
spuog	,012	1	216	,914
pswych	,076	1	216	,783

Źródło: badania własne

oznaczenia: spuog – uogólnione poczucie skuteczności; pswych – poczucie skuteczności wychowawczej; df – liczba stopni swobody

Zaprezentowane w tabeli 3 dane pokazują, że nie istnieją istotne statystycznie różnice między grupą polską i słowacką w zakresie uogólnionego poczucia skuteczności. Być może jest to rys pokoleniowy, który pozwala charakteryzować współczesnych studentów jako badanych z dość wysokim poczuciem skuteczności, bez względu na kraj zamieszkania. Zresztą nie należało spodziewać się w tym przypadku poważnych różnicowań wobec raczej niewielkich różnic kulturowych między oboma krajami. Z kolei różni-

ce między Polską i Słowacją w zakresie systemów kształcenia nauczycieli są już dość wyraźne. I one zresztą wygenerowały istotne statystycznie różnice w poczuciu skuteczności wychowawczej pomiędzy studentami z Polski i Słowacji. Jednak kierunek tych różnic nie jest zgodny z przewidywaniami teoretycznymi. Wyższe średnie poczucia skuteczności wychowawczej mają polscy studenci, niż słowaccy. Tak więc duża liczba godzin zajęć, obecność w programie szczegółowych i zróżnicowanych przedmiotów oraz prowadzenie kształcenia przez pięć lat studiów, nie generują wyższego, a niższe poczucie skuteczności wychowawczej studentów słowackich, niż polskich. Pierwsza interpretacja może próbować kwestionować twierdzenie teorii społeczno-poznawczej, że na poczucie skuteczności mają wpływ osobiste doświadczenia osoby badanej. W naszym badaniu to twierdzenie nie zweryfikowało się pozytywnie, zakładając oczywiście, że grupa słowacka powinna mieć lepsze doświadczenia edukacyjne, niż grupa polska. Jednak badania Bandury i innych autorów zdają się potwierdzać omawiane twierdzenie (Bandura 1994, Bussey, Bandura 1999, Pervin, John 2002), a nasze badanie jest zbyt wycinkowe by kwestionować wpływ doświadczenia na poczucie skuteczności. Warto wobec tego zajrzeć do struktury wyników, szczególnie do tabeli 1. Grupa słowacka uzyskała minimalnie wyższą średnią poczucia skuteczności wychowawczej, niż uogólnionego poczucia skuteczności. Może to oznaczać pozytywne oddziaływanie systemu kształcenia nauczycieli na postrzeganie przez studentów swoich możliwości sprostania zadaniom wychowawczym. Jednak różnica jest niewielka, można by rzec śladowa. Z kolei polska grupa ma wyraźnie wyższą średnią poczucia skuteczności wychowawczej, niż uogólnionego poczucia skuteczności. Gdyby zastanawiać się nad tym, co wynika z bardziej ograniczonego systemu kształcenia nauczycieli dla samych nauczycieli, to można sądzić, że niższe kompetencje, mniejszy zasób wiedzy, mniejsze doświadczenie praktyczne. I być może te właściwości w połączeniu z ponadprzeciętnym uogólnionym poczuciem skuteczności, dają właśnie wzrost poczucia skuteczności wychowawczej. Słowem, takie „dobre samopoczucie” może wynikać z niewiedzy. Z drugiej strony, jeśli studenci słowaccy mają bardziej wydolny i rozbudowany system kształcenia, prawdopodobnie mają także o tyle więcej wiedzy, kompetencji i doświadczenia, by być świadomym potencjalnych trudności, jakie mogą ich spotkać w przyszłej pracy wychowawczej. A to z kolei nie pozwala im zbyt „windować” poczucia skuteczności wychowawczej. Może jest to raczej problem adekwatności poczucia skuteczności, niż jego mocy?

Tab. 3. Jednoczynnikowa ANOVA

		Suma kwadratów	df	Średni kwadrat	F	Istotność
spuog	Między grupami	,165	1	,165	,271	,603
	Wewnątrz grup	131,615	216	,609		
	Ogółem	131,780	217			
pswych	Między grupami	13,876	1	13,876	28,183	,000
	Wewnątrz grup	106,349	216	,492		
	Ogółem	120,225	217			

Źródło: badania własne
 oznaczenia: spuog – uogólnione poczucie skuteczności; pswych – poczucie skuteczności wychowawczej; df – liczba stopni swobody

Bibliografia

- Bandura A. (1994), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, in: R.F. Baumeister (ed.), *The self in Social Psychology*, Ann Arbor Press.
- Bussey K., Bandura A. (1999), *Social cognitive theory of gender development and differentiation*, "Psychological Review", No. 4.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013), *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*, „Przegląd Badań Edukacyjnych”, nr 16(1).
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007), *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Impuls, Kraków.
- Michel W., Schoda Y., Peake P. (1988), *The Nature Adolescent Competencies Predicted by Preschool Delay of Gratification*, "Journal of Personality and Social Psychology", No. 54.
- Pervin L. A., John O. P. (2002), *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków, Wyd. UJ.