

Justyna Kosz-Szumaska\*

## Siła czy wytrwałość? – pytania o czynniki warunkujące poczucie sprawstwa. Rozważania w świetle wyników badań własnych

### Wstęp

Kategoria *poczucia sprawstwa* stanowi przedmiot naukowych poszukiwań badaczy reprezentujących różne dziedziny – pedagogów, psychologów, socjologów czy filozofów. W artykule zaprezentowane zostanie ujmowanie sprawstwa w dwóch perspektywach teoretycznych:

1. Socjokulturowej perspektywie J.S. Brunera;
2. Społeczno-poznawczej teorii A. Bandury.

Cennych wyjaśnień dla pogłębienia rozumienia tejże kategorii pojęciowej dostarczają również analizy prowadzone przez psychologa Z. Juczyńskiego (2001), który wyróżnia dwa składniki *uogólnionego poczucia własnej skuteczności* – *siłę* oraz *wytrwałość*.

Inspirację do uczynienia *poczucia sprawstwa* przedmiotem badań<sup>1</sup> stanowiła dla autorki Brunerowska idea edukacji wspierającej rozwój, traktującej uczenie się jako proces aktywny (Brzezińska, 2006, s. XIV–XV). Mimo dokonywanych –

---

\* ORCID: 0000-0002-9295-9184. Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

<sup>1</sup> Rozprawa doktorska „*Poczucie sprawstwa uczniów gimnazjum w procesie tworzenia projektów edukacyjnych*”, przygotowana pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak, Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Na podstawie rozprawy przygotowywana jest monografia *Tworzenie projektów edukacyjnych a poczucie sprawstwa* – złożona do druku w Wydawnictwie UKW.

również na polu badań pedagogicznych – prób zgłębienia tematu, *sprawstwo* stanowi wciąż kategorię zaniedbaną badawczo, a wymagającą szerszego zainteresowania ze względu na wpisywanie się w edukacyjny dyskurs na temat kierunków rozwoju edukacji.

M. Dudzikowa (2001, s. 146–147) zauważa, że kiedy człowiek stwierdza, iż w istotnych dla niego sprawach jest poddany wpływom czynników zewnętrznych, a nie wewnętrznemu sprawstwu, może doświadczyć poczucia uprzedmiotowienia. *Poczucie sprawstwa* to uzyskany przez ucznia poziom pewności co do tego, że jest on zdolny do odniesienia sukcesu w określonym zadaniu. Wiąże się ono z samodoskonaleniem i stawianiem się uczniem samosterownym, z nastawieniem na ciągłe poszerzanie repertuaru skutecznych strategii uczenia się, takich jak na przykład: zarządzanie czasem, planowanie i monitorowanie własnego uczenia się (Filipiak, 2012, s. 111–112). W tę myśl wpisują się tak popularne obecnie badania uwzględniające dziecięcą perspektywę w procesie przyswajania wiedzy. Jak wskazuje E. Filipiak (2018, s. 60–61), „w studiach nad dziecięcym poznawaniem, uczeniem się i rozwojem widoczne jest zainteresowanie ukierunkowane na rozumienie, jak dziecko myśli, w jaki sposób dochodzi do własnych przekonań, jak strukturyzuje własne uczenie się, myślenie”.

### **Poczucie sprawstwa w świetle wybranych perspektyw teoretycznych**

W podjętym projekcie badawczym zarówno ramę teoretyczną, jak i badawczą, interpretacyjną stanowiła perspektywa socjokulturowa J.S. Brunera, pogłębiona o stanowiska teoretyczne A. Bandury oraz Z. Juczyńskiego.

J.S. Bruner określa ideę sprawstwa jako:

„zwiększenie stopnia zarządzania własną aktywnością umysłową; zdolność nie tylko do zainicjowania, ale i ukończenia czynności” (Bruner, 2006).

Autor, jako przedstawiciel tzw. trzeciej dydaktyki (Mieszalski, 2010, s. 260), promuje edukację usamodzielniającą i upodmiotawiającą ucznia. Założenia wynikające z teorii socjokulturowych zakładają zmiany postrzegania ucznia i przemianę jego roli w procesie uczenia się. Uczeń ma stać się samosterowny i nabyć umiejętności korzystania ze wskazówek innych podmiotów edukacji (Bruner, 2006, s. 112; Mietzel, 2002, s. 407).

J.S. Bruner (2006) pisze o trzech warunkujących się zasadach, które pomagają umiejscowić edukację w kulturze wzajemnego uczenia się:

(1) *zasada interakcyjności* – podkreślająca, że nauczyciel nie posiada monopolu na przekazywanie wiedzy, a uczniowie winni „wnosić rusztowanie” dla siebie nawzajem;

(2) *zasada tożsamości i poczucia własnej wartości* – odnosząca się do kluczowych składników osobowości – sprawstwa i ewaluacji; w swoich poglądach na temat sprawstwa autor rozpatruje umysł jako proaktywny, zorientowany problemowo, selektywny i nastawiony na efekt końcowy; idea sprawstwa w edukacji dotyczy wzrastającej samodzielności myślenia i działania, odpowiedzialności za własne uczenie się;

(3) *zasada eksternalizacji* – korespondująca z budowaniem tożsamości, poczucia własnej wartości oraz z interakcyjnością w kontekście tworzenia w grupie społecznej (Bruner, 2006, s. 133, 58; Filipiak, 2008, s. 31–32).

Oparcie się na trzech wyżej wymienionych zasadach, w połączeniu z dostrzeganiem nie tylko rezultatów, ale też środków, za pomocą których podmioty edukacji zajmują się swoimi zadaniami w klasach szkolnych, stwarza warunki do budowania kultury wzajemnego uczenia się. Wewnętrzną perspektywę procesu kształcenia tworzą takie kategorie, jak: *poczucie sprawstwa, współpraca* oraz kształtowana, a zarazem scalająca poszczególne elementy – *kultura* (Bruner, 2006; Filipiak, Kosz, 2011, s. 66–67).

Pogłębione rozumienie kategorii sprawstwa umożliwia definicja A. Bandury, który w swojej teorii społeczno-poznawczej, *poczucie własnej skuteczności (self-efficacy)* określa jako:

„wiarę we własne zdolności organizowania i wprowadzania w życie takiego trybu postępowania, który jest wymagany do poradzenia sobie w przyszłych trudnych sytuacjach; oczekiwania wobec skuteczności swoich wysiłków nakierowanych na osiągnięcie celu w każdych okolicznościach” (Bandura, 1995, s. 2; Bandura, 1998; za: Ciccarelli, White 2015, s. 506).

Z. Juczyński (2001) pisze o *uogólnionym poczuciu własnej skuteczności* czy inaczej *poczuciu kompetencji osobistej*. Nawiązując do koncepcji woli J. Kuhla, odwołuje się do ważnych aspektów *poczucia własnej skuteczności*, jakimi są *siła* i *wytrwałość*. Autor definiuje uogólnione poczucie własnej skuteczności jako:

„właściwość odzwierciedlającą osobiste zasoby jednostki pomocne w radzeniu sobie z problemami w różnych dziedzinach życia, składającą się z dwóch elementów: (1) **przekonań dotyczących dysponowania siłą**, (2) **przekonań związanych z wytrwałością**” (Juczyński, 2001) (por. rys. 1).



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Z. Juczyński (2001).

Rys. 1. Składniki poczucia własnej skuteczności

Spośród wyżej wymienionych perspektyw teoretycznych szczególnie bliski jest mi socjokulturowy kontekst uczenia się, który stanowi bazę dla świadomego organizowania procesu kształcenia. Otwiera on przed uczniem szansę na odczucie własnych możliwości, własnego sprawstwa.

### Przyjęta metodologia badań własnych

Jednym z celów realizowanego projektu badawczego<sup>2</sup> była empiryczna weryfikacja hipotezy zakładającej możliwość podnoszenia poziomu *poczucia sprawstwa* uczniów gimnazjum przez wprowadzenie do procesu kształcenia metody projektów edukacyjnych.

Na potrzeby niniejszego artykułu przedstawione zostaną częściowe wyniki badań, uzyskane w procedurze ilościowej, która odnosiła się do zmiennej zależnej: *poczucie sprawstwa*. W tym obszarze badaniu poddano również składniki sprawstwa – *poczucie siły i wytrwałości*.

Posłużono się metodą eksperymentu, która w swym założeniu służy do odkrywania prawidłowości przyczynowo-skutkowych (Palka, 2006, s. 104). Jako narzędzie badawcze wykorzystano skalę szacunkową (Skala Kompetencji Osobistej

<sup>2</sup> Badanie przeprowadzone na potrzeby rozprawy doktorskiej „Poczucie sprawstwa” uczniów gimnazjum w procesie tworzenia projektów edukacyjnych, przygotowanej pod kierunkiem naukowym prof. dr hab. Ewy Filipiak, Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy.

*KompOs* autorstwa Z. Juczyńskiego). Działanie czynnika eksperymentalnego badano w warunkach naturalnych. Przeprowadzone badanie było zatem eksperymentem naturalnym (Zaczyński, 1995, s. 88), przebiegającym w rzeczywistości szkolnej. Posłużono się techniką grup równoległych, która zakłada uwzględnienie w czasie eksperymentu: (1) dwojakiego rodzaju grup porównawczych – eksperymentalnej i kontrolnej, (2) określonych czynników eksperymentalnych (zmienne niezależne), (3) badań początkowych i końcowych, służących kontroli i pomiarowi zmiennych zależnych.

Pytania ogólne – odnoszące się do wyników badania eksperymentalnego – dopełnienia oraz rozstrzygnięcia – sformułowano następująco:

$P_1$ : Jaki jest poziom *poczucia sprawstwa* uczniów gimnazjum?

$P_2$ : Czy realizacja projektu edukacyjnego przez uczniów gimnazjum, obowiązkowo wprowadzonego do procesu kształcenia, wpływa na poziom ich *poczucia sprawstwa*?

Na podstawie istniejących danych normalizacyjnych dla Skali *KompOs* przyjęto, że uogólnione *poczucie własnej skuteczności* dzieci w wieku od 13 do 15 lat kształtuje się na poziomie przeciętnym. Wobec powyższego pierwsza hipoteza przybrała brzmienie:

$H_1$ : Uczniowie gimnazjum cechują się średnim poziomem *poczucia sprawstwa*.

Zakładając (na podstawie literatury przedmiotu), że metoda projektów ma służyć rozwijaniu u uczniów *poczucia sprawstwa*, treść drugiej rozważanej hipotezy (kierunkowej) brzmi:

$H_2$ : Realizacja przez uczniów gimnazjum projektu edukacyjnego, obowiązkowo wprowadzonego do procesu kształcenia, podnosi poziom ich *poczucia sprawstwa*.

Z przyjętych problemów ogólnych wynikają problemy szczegółowe istotnościowe:

$P_{2a}$ : Czy realizacja projektu edukacyjnego przez uczniów gimnazjum, obowiązkowo wprowadzonego do procesu kształcenia, wpływa na poziom ich *poczucia sprawstwa* w odniesieniu do *poczucia siły*?

$P_{2b}$ : Czy realizacja projektu edukacyjnego przez uczniów gimnazjum, obowiązkowo wprowadzonego do procesu kształcenia, wpływa na poziom ich *poczucia sprawstwa* w odniesieniu do *poczucia wytrwałości*?

Na podstawie hipotezy kierunkowej  $H_2$  przyjęto następujące hipotezy szczegółowe:

$H_{2a}$ : Realizacja przez uczniów gimnazjum projektu edukacyjnego, obowiązkowo wprowadzonego do procesu kształcenia, podnosi poziom ich *poczucia sprawstwa* w odniesieniu do *poczucia siły*.

H<sub>2b</sub>: Realizacja przez uczniów gimnazjum projektu edukacyjnego, obligatoryjnie wprowadzonego do procesu kształcenia, podnosi poziom ich *poczucia sprawstwa* w odniesieniu do *poczucia wytrwałości*.

Badanie eksperymentalne według planu dwugrupowego z grupą eksperymentalną i kontrolną – z pretestem i posttestem w obu grupach (Brzeziński, 2000, s. 62) przebiegało w trzech etapach: 1: po losowym rozdzielaniu osób z próby do dwóch równoważnych grup porównawczych: eksperymentalnej (E) i kontrolnej (K) przeprowadzono pretest, dokonując pomiaru początkowego zmiennej zależnej (*poczucie sprawstwa*–PS) w obu grupach. Pretest (T<sub>1</sub>) stanowiła skala szacunkowa *KompOs*, poprzedził on wprowadzenie do grup eksperymentalnych zabiegu eksperymentalnego (zmienna niezależna – proces uczenia się metodą projektów edukacyjnych–PE); 2: grupy eksperymentalne zostały poddane oddziaływaniu eksperymentalnemu; 3: zaprzestanie oddziaływania eksperymentalnego na osoby z grup eksperymentalnych, przeprowadzenie posttestów w obu rodzajach grup (T<sub>2</sub>) (ponowne objęcie uczniów testem *KompOs*).

Przedstawione poniżej wyniki badań odnoszą się do zmiennej zależnej *poczucie sprawstwa* oraz jej wskaźników:

(1) Przekonania dotyczące dysponowania siłą, konieczną do zainicjowania działania (*poczucie siły*);

(2) Przekonania związane z wytrwałością niezbędną do kontynuowania działania (*poczucie wytrwałości*).

## Wyniki badań

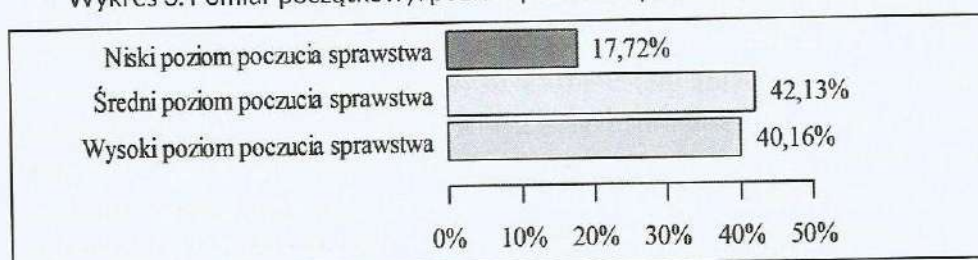
Zrealizowane badania odniesiono do:

(1) poziomu *poczucia sprawstwa* uczniów szkół gimnazjalnych;

(2) przedstawienia skuteczności manipulacji eksperymentalnej: efektywności wprowadzenia metody projektów edukacyjnych do procesu kształcenia w kontekście *poczucia sprawstwa*, w tym w odniesieniu do *poczucia siły* i *wytrwałości*.

Analiza wyników wskazuje na potwierdzenie przyjętej hipotezy: 107 spośród 254 badanych (42,13%) uzyskało wynik średni, 102 badanych (40,16%) wysokie, zaś 45 uczestników badania (17,72%) cechuje niski poziom *poczucia sprawstwa* (por. wykres 3).

Wykres 3. Pomiar początkowy: poziom poczucia sprawstwa – wynik łączny



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Wyniki wskazują wyraźnie na odrzucenie hipotez 2., 2<sub>a</sub> i 2<sub>b</sub>. Wprowadzenie w grupie eksperymentalnej metody projektu do procesu kształcenia nie podniosło u badanych poziomu *poczucia sprawstwa*.

Średni wynik dla wskaźnika Ps (*poczucie siły*) wyniósł w badanej grupie 17,94 punktu (SD=3,04). Jest to wynik wyższy niż uzyskany przez autorów kwestionariusza na grupie 13-latków (tam średnia [M] wynosiła 16,66 dla 13-latków i 17,08 dla 15-latków).

Średni wynik dla wskaźnika Pw (*poczucie wytrwałości*) wyniósł w badanej grupie 17,04 punktu (SD=3,43). Jest to wynik niemal identyczny z uzyskanym przez autorów kwestionariusza na grupie 13-latków (tam średnia wynosiła 17,03) i nieco wyższy niż u 15-latków (16,66).

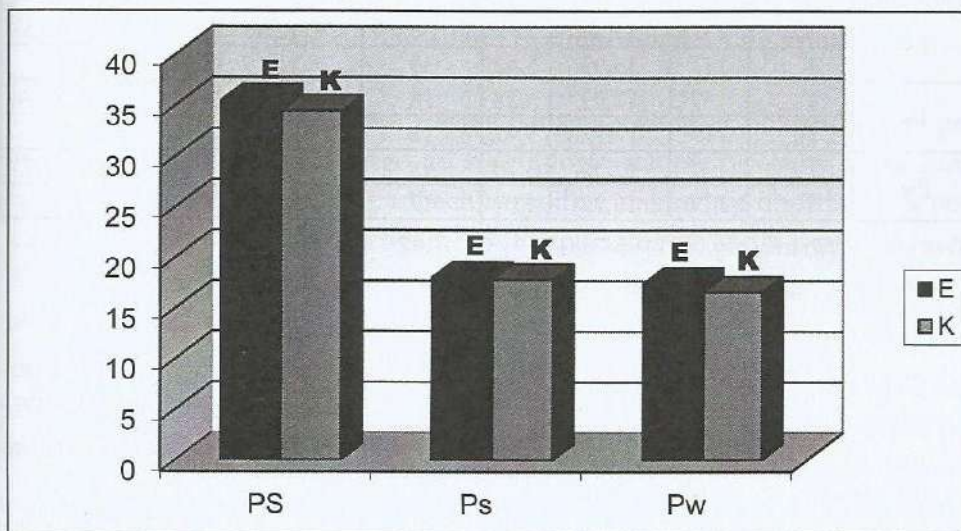
Średnie uzyskane w pomiarze początkowym w grupie kontrolnej i eksperymentalnej – zarówno dla *poczucia sprawstwa*, jak i *poczucia siły* i *wytrwałości* – przedstawia wykres 4.

Pomiar końcowy w grupie eksperymentalnej ukazał, że obligatoryjne wprowadzenie do procesu kształcenia metody projektów nie wpływa na poziom *poczucia sprawstwa* u uczniów gimnazjum. Wszystkie wartości *p* są większe od 0,05, a więc zmiany wyniku badania Skala *KompOs* nie były istotne statystycznie.

Wykazano tym samym, że nie została spełniona zależność: Posttest  $T_{2(e)} >$  Pretest  $T_{1(e)}$ .

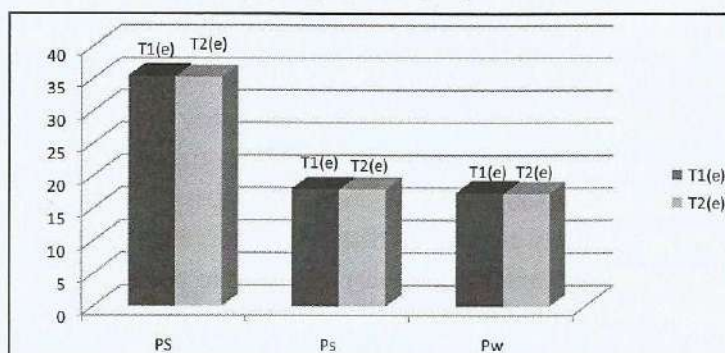
Porównanie średnich wyników uzyskanych w pomiarze początkowym i końcowym w grupie eksperymentalnej – zarówno dla *poczucia sprawstwa*, jak i *poczucia siły* i *wytrwałości* ilustruje wykres 5.

Wykres 4. Statystyki badanych grup (E i K): średnie dla *poczucia sprawstwa*, *poczucia siły* i *poczucia wytrwałości*



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Wykres 5. Średnie wyniki PS, Ps i Pw w pomiarze początkowym i końcowym: grupa eksperymentalna



Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Na podstawie otrzymanych wyników wnioskuje się, że wprowadzenie metody projektu edukacyjnego do procesu kształcenia uczniów szkół gimnazjalnych nie wpłynęło w badanej grupie na podwyższenie poziomu *poczucia sprawstwa* (PS) – zarówno w czynniku siły (Ps), jak i wytrwałości (Pw) (por. tab. 3).



Tabela 3. Porównanie międzygrupowe: wyniki z pomiaru końcowego dla PS, Ps i Pw w E i K

Parametr	Pomiar	N	Średnia	SD	Mediana	Min	Max	Q1	Q3	p*
PS	T <sub>2(e)</sub>	137	35,28	5,77	36	20	48	32	39	0,132
	T <sub>2(k)</sub>	117	33,99	6,42	35	2	45	31	38	
Ps	T <sub>2(e)</sub>	137	17,99	3,28	18	10	24	17	20	0,776
	T <sub>2(k)</sub>	117	17,72	3,72	18	1	24	16	20	
Pw	T <sub>2(e)</sub>	137	17,30	3,73	18	8	24	15	20	0,075
	T <sub>2(k)</sub>	117	16,27	4,01	17	1	23	14	19	

\* Test Manna-Whitney'a

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych.

Należy stwierdzić, że realizacja projektu edukacyjnego nie wpłynęła na poziom *poczucia sprawstwa* uczniów gimnazjum. Zmiany nie zaszły ani w obszarze poziomu ogólnego (PS), ani w odniesieniu do wskaźników *poczucia siły* (Ps) i *poczucia wytrwałości* (Pw). Porównania międzygrupowe pomiaru końcowego (T<sub>2(e)</sub> i T<sub>2(k)</sub>) wskazują, że wszystkie wartości *p* (PS, Ps i Pw) są wyższe od 0,05, a więc różnica jest nieistotna statystycznie – PS: *p* = 0,132; Ps: *p* = 0,776; Pw: *p* = 0,075.

Analiza wyników badań ilościowych ujawniła, że obowiązkowe wprowadzenie projektu edukacyjnego do szkół gimnazjalnych może stanowić kolejny pozór funkcjonujący w systemie edukacji.

## Dyskusja i wnioski

Interpretacja uogólnionych wyników stanowi próbę ich wyjaśnienia. Wydają się one być zaskakujące, gdyż dowodzą, że wprowadzenie do procesu kształcenia metody projektu nie wpłynęło na podniesienie poziomu *poczucia sprawstwa* uczniów gimnazjów. Ponadto zastanawiający jest fakt, że cechujący uczniów średni poziom *poczucia sprawstwa* (42,13% badanych) oraz wysoki (40,16%) nie stanowi w systemie oświaty cennego potencjału dla rozwijania uczniowskiego poczucia skuteczności.

Porównanie wyników grupy kontrolnej i eksperymentalnej wykazało brak wpływu działania czynnika eksperymentalnego, co świadczy o braku wpływu realizowanego projektu edukacyjnego na wzrost poziomu *poczucia sprawstwa* u uczniów. Kwestia ta wymagała dalszego rozważenia, badań i analiz, podjęcia próby wyjaśnienia takiego stanu rzeczy. Dlaczego realizacja długofalowego zadania problemowego (lub wytwórczego), ukierunkowanego na rozwijanie własnych

zainteresowań i samodzielność uczniów, nie jest efektywna w odniesieniu do ich *poczucia sprawstwa*, czyli ugruntowanej świadomości, że są oni w stanie samodzielnie zainicjować (*poczucie siły*) i doprowadzić do końca zadanie (*poczucie wytrwałości*), wymagające od nich wysiłku i być może wiążące się z pokonywaniem trudności?

Analiza wyników przeprowadzonych badań ujawniła, że obligatoryjne wprowadzenie projektu edukacyjnego do szkół mogło stanowić kolejny pozór funkcjonujący w systemie edukacji. Obecnie, zgodnie z aktualnie obowiązującą podstawą programową kształcenia ogólnego (Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej, Dz.U.2017, poz. 356), uczniowie nie przystępują już do realizacji projektów edukacyjnych w takiej formie, w jakiej czynili to ich starsi koledzy, ale strategia projektu wciąż ma zajmować kluczowe miejsce w systemie edukacji. Nauczyciele, nawet jeśli realizują z uczniami zadania projektowe, to nie zawsze stają się autentycznymi uczestnikami i współtwórcami szkolnego środowiska uczenia się, które zgodnie z założeniami teorii socjokulturowej J.S. Brunera (2006) ma opierać się na przemianie szkoły w kulturę uczenia się, opartą na współpracy, kulturze, refleksji i sprawstwie. Tymczasem rola nauczyciela w tworzeniu warunków do rozwijania uczniowskiego *poczucia sprawstwa* jest kluczowa. Podejmowane przez niego zadania, a przede wszystkim postawa, może sprzyjać budowaniu autonomii uczniów, a w konsekwencji *poczucia sprawstwa* lub hamować owe procesy. H. Kwiatkowska zauważa, że polski system edukacji raczej blokuje kształtowanie niezależności człowieka niż je wspiera. Dotyczy to nie tylko uczniów, ale i nauczycieli (Kwiatkowska, 2005, s. 227). Drogę wyjścia z tak niekorzystnych schematów działania może stanowić realna, głęboka zmiana mentalna dokonująca się wśród nauczycieli. Jednak, jak zauważa M. Wiśniewska-Kin (2015, s. 13), *nie może ona zajść ani szybko, ani masowo*. Wymaga pracy nad sobą i musi stanowić wynik długotrwałych procesów, które mają z kolei skutkować wzrostem poczucia odpowiedzialności. Nauczyciele będą (świadomie lub nieświadomie) kierować rozwojem ucznia w sposób podnoszący ich poziom *poczucia sprawstwa* tylko wówczas, gdy sami będą odczuwali własne sprawstwo zawodowe (Kwiatkowska, 2005, s. 218–232).

Osadzenie procesu realizacji projektu w kontekście *poczucia sprawstwa* przybliży rozumienie obu kategorii, ale też odsłania mankamenty realizowania metody projektów. Wydaje się, że obligatoryjność uczestniczenia uczniów w tworzeniu projektu, z którą mieliśmy do czynienia w polskich gimnazjach, przyczyniła się do zatracenia wartości tejsze, jakże skutecznej w swoich założeniach, strategii nauczania-uczenia się.

## Bibliografia

- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. W: A. Bandura (eds.), *Self-efficacy in changinig societies*. Cambridge.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura Edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków.
- Brzezińska, A. (2006). Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój. W: J.S. Bruner, *Kultura edukacji*. Kraków.
- Brzeziński, J. (2000). *Badania eksperymentalne w psychologii i pedagogice*. Warszawa.
- Ciccarelli, S. K., White, J. N. (2015). *Psychologia*. Poznań.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*. Kraków.
- Filipiak, E. (2008). Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej. W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz.
- Filipiak, E. (2012). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Sopot.
- Filipiak, E. (2018). Badanie potencjału możliwości uczenia się dzieci – eksperyment nauczający. *Problemy wczesnej edukacji*, nr 3(42).
- Filipiak, E., Kosz, J. (2011). The transformation of the contemporary school into a *mutual learning* culture. Possibilities – limits – necessity? The context of J.S. Bruner's socio-cultural theory. W: E. Kubiak-Szymborska (eds.), *Multidimensionality of Educational Contexts*. Bydgoszcz.
- Juczyński, Z. (2001). Testy psychologiczne. *Skala kompetencji osobistej – KompOs*. Warszawa.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk.
- Mieszalski, S. (2010). Orientacje dydaktyczne. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*, tom 4. Gdańsk.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia*. Gdańsk.
- Palka, S. (2006). *Metodologia, badania: praktyka pedagogiczna*. Gdańsk.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 roku w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356).
- Wiśniewska-Kin, M. (2015). Kompetencje kluczowe uczniów w społeczeństwie wiedzy – konieczność mentalnych przewartościowań. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna*. Warszawa.
- Zaczyński, W. (1995). *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa.

## Siła czy wytrwałość? – pytania o czynniki warunkujące poczucie sprawstwa. Rozważania w świetle wyników badań własnych

Słowa kluczowe: poczucie sprawstwa, poczucie siły, poczucie wytrwałości, teoria socjokulturowa, teoria społeczno-poznawcza, eksperyment naturalny.

Streszczenie: Artykuł przybliża kategorię *poczucia sprawstwa* w perspektywie socjokulturowej J.S. Brunera oraz w świetle społeczno-poznawczej teorii A. Bandury. Autorka dzieli się wynikami badań ilościowych, w których działaniu eksperymentalnemu poddano *poczucie sprawstwa* oraz jego składniki – *poczucie siły* i *poczucie wytrwałości*. W konkluzji znalazła się próba odpowiedzi na pytanie, czy możliwe jest podniesienie poziomu *poczucia sprawstwa* uczniów przez obligatoryjnie wprowadzane rozwiązania systemowe, czy konieczna jest głębsza, realna zmiana mentalna dokonująca się wśród nauczycieli?

## Strength or perseverance? – questions concerning the factors influencing the self-efficacy. Reflections in the light of own research results

Keywords: self-efficacy, sense of strength, sense of perseverance, socio-cultural theory, social-cognitive theory, natural experiment

Abstract: The paper discusses the category of a self-efficacy from the socio-cultural perspective of J.S. Bruner and in the light of social and cognitive theory of A. Bandura. The author shares the quantitative research results, in which a sense of causation and its components – a sense of strength and a sense of perseverance were subjected to experimental activity. In conclusion, an attempt to answer the question whether it is possible to raise the level of students' self-efficacy by means of obligatory systemic solutions, or whether a deeper, real mental change taking place among teachers is necessary?