

KATARZYNA KOZICKA

*Poczucie własnej skuteczności – czynnik sprawczy
i jego implikacje dla profilaktyki i terapii pedagogicznej*

The sense of own efficacy – the causative factor and its implications for prophylaxy
and pedagogical therapy

Wśród wielu dylematów oświatowych dotyczących procesu nauczania i uczenia znajduje się problematyka sfery motywacyjnej, która w perspektywie zmieniających się dziesięcioleci doczekała się szeregu rozwiązań. Mimo iż tematyka ta podejmowana była wielokrotnie w piśmiennictwie naukowym, to jednak nadal w jej granicach poszukuje się strategii, które sprawiałby, że uczniowie „chcieliby się nauczyć i chcieliby się uczyć” (Brophy 2002).

Współczesne prace poświęcone aspektom motywacyjnym koncentrują się głównie na czynnikach poznawczych, które odgrywają rolę sterowniczą w ludzkim zachowaniu. W realizacji celów edukacyjnych szczególnego znaczenia nabierają trzy nurty badań: nad ukrytymi teoriami zdolności, nad atrybucją przyczynową i nad poczuciem skuteczności.

Teoria społeczno-poznawcza Alberta Bandury jest próbą przedstawienia holistycznej perspektywy, w której poczucie własnej skuteczności jest czynnikiem sprawczym, oddziałującym na mechanizmy psychiczne i procesy w systemach społecznych. Wydaje się, że w kontekście motywacji uczenia się, dotyczącej subiektywnych doznań ucznia, zwłaszcza jego chęci zaangażowania się w lekcje i czynności uczenia, problematyka ta zasługuje na szczególną uwagę (Pintrich, Schunk 1996, Bandura 2001, Pajares, Schunk 2001, Brophy 2002).

Celem niniejszej publikacji jest przedstawienie poczucia własnej skuteczności i wpływu, jakie wywiera ono na zachowanie jednostki i jej osiągnięcia. Pierwsza część artykułu jest poświęcona pojęciu poczucia własnej skuteczności, z uwzględ-

nieniem poglądu A. Bandury na temat genezy i istoty tego zjawiska. Druga część obejmuje cztery uwarunkowania poczucia własnej skuteczności, które decydują o poziomie i sile przekonań jednostki. Owa charakterystyka (sposobu obserwacji własnych doświadczeń, obserwacji zachowań innych osób, odbioru komunikatów społecznych oraz interpretacji stanów emocjonalnych) zawiera w sobie również informacje dotyczące postępowania pedagogicznego dla prawidłowego kształtowania wiary uczniów w ich indywidualne możliwości.

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI

W roku 1977 ukazał się artykuł: *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, w którym A. Bandura po raz pierwszy wspomniął o poczuciu własnej skuteczności. Dwadzieścia lat później autor zdefiniował ten termin następująco: poczucie własnej skuteczności jest siłą przekonań o możliwości wykonania zadania, które posiada określony stopień trudności (Zakrzewski 1987, Gałdowa 1999).

Historyczność myśli ludzkiej wskazuje na to, że pojęcia, które pojawiają się wraz z rozwojem nauki, znacznie wcześniej ewoluują w ideach przedstawionych przez badaczy w różnych systemach teoretycznych. A. Bandura, wskazując na inspirację przedmiotową stanowiącą fundament poczucia własnej skuteczności, powołuje się na prace W. Jamesa, Ch. H. Cooley, Z. Freuda, A. Masłowa, N. Millera i J. Dollarda. Wydaje się jednak, że opisane przez autora zagadnienie działania i doznania zostało w dziejach filozofii podjęte znacznie wcześniej. Już Parmenides i Platon rozpatrywali pojęcia *actio* i *passio*, lecz wyprowadzali je poza prawdziwy byt. Rozumienie „właściwe” problematyki działania i doznania pojawia się wraz z filozofią Arystotelesa, który ukazywał źródło działania bytu i jego rację, odwołując się do wewnętrznej celowości bytów. U Arystotelesa *actio* (działanie) odsłania naturę bytu, kiedy działa. Byt, działając, aktualizuje się jako przyczyna sprawcza. Dlatego pytanie „czy i jak ktoś działa” jest pytaniem o naturę działającego bytu. Natomiast *passio* (doznawanie) jest jakościową modyfikacją podmiotu-substancji. Pytając, „jak ktoś odczuwa działanie”, odkrywamy tę nową jakość bytu. Źródłem *actio* w człowieku jest jego rozum i wola, pojęte jako rozumne działanie, a wyrazem *passio* (czyli internalizacja tego działania) są uczucia, afekty i wzruszenia (Martyniak 2001).

Czy zatem prawda Arystotelesa o wewnętrznym uprzedmiotowieniu bytów, dzięki któremu są one autonomicznym źródłem czynności i podmiotem zdolnym do przyjęcia w sobie tej czynności, nie jest doskonale odzwierciedlona w założeniach A. Bandury, dotyczących poczucia własnej skuteczności? *Actio* i *passio* aktualizują się w koncepcji badacza w postaci celowego zachowania się jednostki, które wynika z wewnętrznej przyczyny zwanej poczuciem. Bowiem to, co człowiek czuje i odczuwa, tworzy jego samoświadomość, w której poznanie jest zarówno źródłem, jak i celem aktu. Przykładem bezpośredniego doświad-

czania „ja” w relacji do jego środowiska zewnętrznego jest czucie. Jest to elementarna świadomość czystych wrażeń, pozbawionych interpretacji ze strony podmiotu. Poczucie zaś jest tym rodzajem faktów psychicznych, które określić można jako poznawcze odzwierciedlenie i przeżycie wewnętrznego „ja” wynikające ze zgromadzonych doświadczeń. Istnieje szeroka gama poczuć, na przykład: bezpieczeństwa, własnej wartości, winy, straty, skuteczności. Ich różnorodność wynika z rozległości relacji łączących „ja” z otaczającym światem (Zieliński 1983, Jarosiewicz 1992, Reber 2000).

Obecnie poczucie własnej skuteczności jest rozumiane jako doświadczane przez jednostkę poczucie własnej kompetencji, zdolności radzenia sobie z sytuacjami, wobec których stawia ją życie (Reber 2000).

Dla Bandury pojęcie to jest centralnym mechanizmem, który wpływa na ludzkie działanie. Istnieją również inne czynniki oddziałujące na zachowanie jednostki, są one jednak zakorzenione w wierze, która ma postać przekonania, że jest się w stanie organizować i realizować przebieg działania w taki sposób, by osiągnąć określony poziom wykonania (Bandura 1989, 1994, 2001, 2002; Zakrzewski 1987, Pervin 1999). Istotą podmiotowości w tym kontekście jest nie tylko poczucie „bycia podmiotem” w stanie samoświadomości, ale również w stosunku do rzeczywistości przedmiotowej, gdzie przez działanie człowiek staje się nie tylko uczestnikiem tego świata, ale także autorem. Jest również współautorem w kształtowaniu własnej osobowości (Popek 1990). Przekonanie, jakie jednostka posiada na temat własnego sprawstwa, wpływa na jej procesy psychiczne i zachowanie – poziom ludzkiej motywacji, stan emocjonalny i działanie są częściej opierane na tym, w co ludzie wierzą, niż na tym, co jest obiektywnie prawdziwe. Tutaj natura wiary tworzy filtr, przez który nowe zjawiska pojawiające się w życiu człowieka są interpretowane i uzasadniane. W każdym razie wiadomości napływające podlegają przetwarzaniu odpowiednio do „obrazu” już posiadanego, zwłaszcza podlegają one „interpretacji”, czyli nabierają określonego „znaczenia” (Łukaszewski 1974, Tomaszewski 1984, Pajares, Schunk 2001, Bandura 2002). Z tej przyczyny zachowanie ludzkie, powodzenie i osobiste dokonania mogą być trafniej prognozowane przez wiarę osoby w jej własne możliwości, niż przez to, czy jest ona faktycznie zdolna do wykonania określonych zadań. Nie oznacza to jednak, że jednostka może realizować podjęte czynności, wspierając się wyłącznie na wierzeniach, a pomijając własności i kompetencje niezbędne do osiągnięcia określonych celów. Poczucie skuteczności pomaga jedynie określić, jakiego użytku dokonuje jednostka z wiedzy i umiejętności, które posiada, czyli jak bardzo angażuje się w określony typ zadań, ile wysiłku wkłada w jego realizację i jak wytrwale nad nimi pracuje. Kto wierzy w siebie i posiada odpowiednie umiejętności, osiąga sukcesy, które prowadzą do zwiększenia wiary w siebie i w konsekwencji do dalszych sukcesów. Kto pozbawiony jest przekonania o możliwości skutecznego działania, pozbawiony jest również szans na znaczące osiągnięcia (Zakrzewski 1987, Bandura 1989, 1994, Buchnat 2000).

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI JAKO SPORNA DWOISTOŚĆ – PRZYCZYNA CZY SKUTEK LUDZKICH DZIAŁAŃ?

Podstawowe pytanie, które stawia sobie badacz, wnikając w istotę tego zjawiska, dotyczy zagadnienia rozstrzygającego o tym, czy poczucie sprawstwa, jakie posiada osoba, jest powodem jej sukcesów, czy może sukces stanowi komponent tworzący poczucie skuteczności danej osoby.

A. Bandura w teorii społeczno-poznawczej wyjaśnia przyczyny i skutki ludzkiego działania, odnosząc się do założeń wzajemnego determinizmu. Zgodnie z tym modelem, przyjęty zostaje dwukierunkowy rodzaj interakcji, w którym każdy z czynników środowiskowych, behawioralnych i osobowych może oddziaływać na inne i zmieniać je. Osoba, stając się zarówno twórcą, jak i tworzywem powyższych systemów, wpływa na sytuację przez swoje zachowanie, a sytuacja wpływa zwrotnie, kształtując myśli, uczucia oraz zachowanie jednostki. Widziana z perspektywy natura ludzka niesie ze sobą rozległe możliwości i może być rozwijana za pomocą trójwartościowej relacji: człowieka, jego otoczenia i zachowania. Autor związując w taki sposób determinanty uwarunkowań wewnętrznych jednostki i zewnętrznych okoliczności, umożliwia zrozumienie istniejących adaptacyjnych form zachowania i wyjaśnienie nowych właściwości pojawiających się w strukturze jednostki i jej środowisku (Zalewski 1991, Bandura 1989, 2001, 2002). Zaznaczyć jednak należy, że wkład poszczególnych elementów zależy jest od zadania, sytuacji i predyspozycji jednostki. Nie bez znaczenia jest także droga nabywania tego rodzaju przekonań. Dlatego, aby w pełni zrozumieć ten samoregulacyjny mechanizm, należy poznać warunki, na podstawie których jest on kształtowany.

ŹRÓDŁA I IMPLIKACJE POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI

Jednostki kształtują przekonanie o poczuciu własnej skuteczności na podstawie informacji płynących z czterech źródeł: własnego i zastępczego doświadczenia, perswazji werbalnych oraz stanu fizjologicznego organizmu.

ŹRÓDŁO POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI – RZECZYWISTE OSIĄGNIĘCIA

Najistotniejszą rolę w tworzeniu poczucia skuteczności odgrywa aktywne wykonanie zadań i czynności. Jak twierdzi T. Tomaszewski (1984), główną zaletą informacji uzyskanych przez własne doświadczenie jest to, że są one zdobywane odpowiednio do własnego zapotrzebowania na nie, są też właściwie selekcjonowane i organizowane, a przez to łatwiej włączane do systemu już posiadanego i konstruowanego na tej samej zasadzie. Na podstawie wyników wcześniejszych doświadczeń, jakie jednostka posiada w danej kategorii zadań, kształtuje

ona wiedzę o swoich możliwościach, buduje poziom oczekiwań i motywację. Tak więc rezultat działań zakończony pomyślnie bezpośrednio prowadzi do doświadczania siebie jako sprawcy czynności i buduje pozytywny aspekt przyszłego prognozowania. Porażka powoduje utratę wiary w swoje możliwości, a w konsekwencji przyjmowanie przez osobę postawy unikającej lub biernej w podobnej sytuacji (Łukaszewski 1973, Sokołowska 1984, Dębska 1992, Bandura 1994, Buchnat 2000). Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy zmysł poczucia skuteczności osoby w danym zadaniu nie został jeszcze mocno osadzony w rzeczywistych osiągnięciach. Aby ukształtować trwale przekonanie o własnej efektywności, nie wystarczy doświadczać wyłącznie sukcesów stworzonych na podstawie szybkich efektów. Wyniki uzyskane na drodze prostych zadań przyczyniają się do rozwijania w jednostce tzw. „słomianego zapału”. Zmagając się z trudnościami w zmierzaniu do celu, osoba nabywa odporności i elastyczności w ich rozwiązywaniu oraz przyswaja sobie powszechne przekonanie, że „bez pracy niczego w życiu nie osiągnie” (Bandura 1989, 1994).

RZECZYWISTE OSIĄGNIĘCIA – POSTĘPOWANIE PEDAGOGICZNE

Najłatwiejszym sposobem na to, aby uczniowie w przyszłości ufali sobie i oczekiwali sukcesów, jest gromadzenie przez nich w toku nauki szkolnej wielokrotnych i pozytywnych rezultatów podejmowanych przez nich działań. Możliwe jest to wtedy, gdy zadania szkolne są przystosowane do możliwości rozwojowych uczniów, a cele dydaktyczne, które uczeń ma zrealizować, dotyczą niezbyt odległej perspektywy czasowej. Według Trapa i Gallimore'a planowanie sukcesu szkolnego polega na stawianiu uczniów wobec zadań leżących w „sferze ich najbliższego rozwoju”, tzn. w obrębie wiedzy i umiejętności, do których nauczania się uczniowie jeszcze nie dojrżeli, gdyby uczyć się mieli samodzielnie, ale które mogą opanować przy pomocy nauczyciela (Tharp, Gallimore 1988 za: Brophy 2002). Na podobne wnioski wskazują badania dotyczące teorii celów. Stawianie uczniów wobec celów bezpośrednich, konkretnych, a zarazem ambitnych, tzn. trudnych, lecz realistycznych, sprzyja uzyskiwaniu przez nich wartościowych wyników (Bandura, Schunk 1981, za: Pajares, Schunk 2001, Zalewski 1991, Bandura 1989, 1994, Brophy 2002). Nauczyciel zwiększy zatem prawdopodobieństwo powodzenia, jeśli jego uczniowie podejmą trud kształcenia polegający na realizowaniu celów nauki:

– w kategoriach konkretnych wiadomości i umiejętności, np. „zagraj ten utwór jeszcze pięć razy, nie zatrzymuj się częściej niż raz w poszczególnych próbach”.

– w kategoriach zadań, które sami przed sobą mogą stawiać.

Uczniowie chętniej podejmują i żarliwie oddają się zadaniom, które sami określają, kiedy mają swój wkład w postawieniu zadania, traktują i odbierają je jako własny zamiar. Jednostka im więcej wie o postawionym jej zadaniu i im

więcej ma wolności w zastosowaniu dostępnych metod, tym łatwiej zaakceptuje narzucony jej standard (Poppek 1990, Zalewski 1991, Brophy 2002). Przykładem takiej formy pracy nauczyciela z dziećmi jest zawieranie kontraktów z uczniami lub sporządzanie przy ich pomocy listy potencjalnych celów, które zostaną wykonane na lekcji. Dzięki organizacji zajęć zorientowanej na stawianie i realizację celów, nauczyciel zyskuje dogodniejsze warunki do wspierania ucznia, dostarczania mu informacji zwrotnych i wskazywania związku między włożonym przez niego wysiłkiem a efektem jego pracy.

Szczególnie przydatną i pozytywną strategią postępowania nauczyciela wydaje się przekazywanie natychmiastowej informacji zwrotnej uczniowi (fenomen gry komputerowej). Oprócz walorów merytorycznych, takich jak na przykład wyznaczanie kierunku kolejnych działań, instruowanie co do poprawności i efektywności podjętych starań, posiada ona pozytywną moc regulacyjną. Informacja zwrotna ukierunkowana jest bowiem na postępy ucznia w relacji do zadania, a nie – jak to najczęściej bywa w wypadku porównań dotyczących efektów ucznia – w relacji do wyników innych członków klasy. Zatem, akcentując przede wszystkim „przyrost” w uczeniu się, ilustruje, iż zdolności mają właściwości prorozwojowe i przy odpowiednim wysiłku i wytrwałości zaowocują opanowaniem określonej wiedzy i umiejętności. Dodatkowo znaczenie informacji zwrotnej wynika z tego, że ma ona szczególną wartość psychologiczną – dotyczy pozytywnego rezultatu działania, uruchamia myślenie atrybucyjne, za pomocą którego dziecko dokonuje autowzmocnień. Uczeń, słysząc optymistyczne komentarze nauczyciela na temat wykonywanych przez niego czynności, uczy się dostrzegania i doceniania własnych osiągnięć. Pozwala mu to „tłumaczyć” wyniki własnej pracy za pomocą przyczyny, którą uczeń umiejscowia wewnątrz siebie (Zalewski 1991, Dębska 1992, Pintrich, Schunk 1996, Bandura 1997, Brophy 2002, Łukaszewski 2002). Podsumowując za J. Brophy (2002) najlepsze wzorce motywacyjne – jeżeli chodzi o wpływ atrybucji na sukces wykonania – trzeba zaznaczyć, że wiążą się one z umiejętnością przypisywania sukcesu własnym zdolnościom połączonym z odpowiednim wkładem pracy.

ŹRÓDŁO POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI – DOŚWIADCZENIE ZASTĘPCZE

Doświadczenia zastępcze są to doświadczenia, które zdobywa człowiek przez obserwowanie, jak inni ludzie skutecznie radzą sobie z sytuacjami i sprawują kontrolę nad zdarzeniami. W procesie uczenia się przez obserwację człowiek czerpie strategie postępowania od osób je modelujących. Efektywność obserwacji dokonywanej przez podmiot jest zależna od podobieństwa, jakie jednostka spostrzega między własnościami modelu, a tymi, które ona posiada, oraz jaką wartość przypisuje osobie, którą obserwuje. Jeżeli znaczący model posiada zalety, do których jednostka zmierza, wtedy transmituje ona jego wiedzę i strategie postępowania w celu korzystniejszego zarządzania własnym losem.

Mimo iż siła doświadczeń zastępczych jest słabsza niż rzeczywistych osiągnięć, to jednak ludzie odwołują się do nich, kiedy są niepewni własnych zdolności lub ich doświadczenie dotyczące określonego typu zadań jest ograniczone. Z literatury naukowej wynika, że modelowanie może sprzyjać budowaniu lepszej samooceny oraz wyrównywaniu braków w zakresie kontaktów międzyludzkich i zdolności poznawczych (Bandura 1989, 1994, 2001, Pervin 1999).

DOŚWIADCZENIE ZASTĘPCZE – POSTĘPOWANIE PEDAGOGICZNE

W terapii w ujęciu społeczno-poznawczym pierwszy etap postępowania to modelowanie, w którym pożądane działania są demonstrowane przez różne osoby–modele doświadczające pozytywnych konsekwencji swoich działań lub przynajmniej niedoświadczające konsekwencji negatywnych (Pervin 2002). W odniesieniu do tego nauczyciel, funkcjonujący jako wzorzec (świadomy lub nieświadomy), może za pomocą modelowania:

- przekazywać dzieciom umiejętność wykorzystania wiadomości i pojęć zdobytych podczas nauki,
- prezentować własną ciekawość poznawczą i zainteresowania w określonych dziedzinach,
- podsunąć strategie: przetwarzania informacji (np. głośno komentując kolejne myśli, towarzyszące mu podczas zadania), wykonawcze (np. sposób, w jaki sam się uczy), przewycięzania porażki (np. nie odstępować od zadania, szuka lepszych sposobów rozwiązania, tropi błąd).

Ponadto głównym kluczem do korekty zachowania ucznia może stać się wzór rówieśnika, który nie tylko stanowić będzie odniesienie w wypadku nabywania nowych umiejętności i kompetencji, ale również pomoże mu na przykład w eliminowaniu strachu egzaminacyjnego, lęku społecznego czy fobii szkolnej (Bandura 1989, Harwas-Napierała 1998, Brophy 2002, Pervin 2002).

Należy jednak pamiętać, że modelowanie w szkole to coś więcej niż pokaz właściwego postępowania. Proces obserwacji dokonujący się w placówce oświatowej odbywa się w naturalnych warunkach, tzn. stymuluje rozwój dziecka poprzez swobodny, a często niezamierzony wpływ. Toteż konsekwencje takiego oddziaływania mogą nie kończyć się na nabywaniu aprobowanych zachowań. Pod wpływem obserwacji rówieśników dziecko może przyswoić sobie wiele form patologicznego zachowania. Ponadto przywiązanie do kolegi czy więź uczuciowa łącząca ucznia z przyjaciółmi w sposób istotny może dynamizować siłę odbioru obserwowanego przez niego zachowania. Dlatego czasami znacznie łatwiejsze będzie stosowanie profilaktyki pedagogicznej niż zmiana interpretacji niewłaściwych przekonań czy zachowań dysfunkcyjnych.

ŹRÓDŁO POCZUCIA SKUTECZNOŚCI – PERSWAZJE WERBALNE

Na poczucie własnej skuteczności wpływają także perswazje werbalne, które stosują inni ludzie, określając podmiot przez jego zachowanie i uzyskiwane przez niego wyniki. Przekonanie A. Bandury, że sądy wyrażane przez innych ludzi wpływają na jakość myślenia o sobie, ma teoretyczne i empiryczne uzasadnienie. Jedną z pierwszych koncepcji, która opisuje znaczenie oceniania w kształtowaniu własnego wizerunku, jest teoria Ch. H. Cooleya. Autor wprowadza metaforę lustra do ilustracji pojęcia „ja”, wskazując, że jednostka kształtuje poczucie siebie na podstawie tego, jak inni ją spostrzegają. Otoczenie podmiotu jest jak odbicie zwierciadła, które dostarcza jednostce subiektywnej informacji na jej temat (Pajares, Schunk 2001). Dowodem empirycznym potwierdzającym tę formułę jest werbalizacja małych dzieci, które nie są w stanie sprawnie oceniać własnego postępowania i dlatego opisując siebie, wspierają się na opiniach znaczących dla nich osób. Narzucając dziecku pewien rodzaj oceny, np. „bałaganiarza”, „lenia” czy „gapy”, nieświadomie zmuszamy je do odegrania roli, którą mu przypisujemy. Dziecko stale upominane poddaje się sugestiom i zaczyna myśleć o sobie tak, jak je oceniono. Dlatego też rodzice i nauczyciele nie powinni stosować ostrych słów krytyki, „etykietkowania” w stosunku do dzieci, gdyż w sposób niebagatelny przyczyniają się do kształtowania w nich negatywnego obrazu siebie (Bandura 1989, Faber, Mazlish 1992).

PERSWAZJE WERBALNE – POSTĘPOWANIE PEDAGOGICZNE

Perswazją werbalną powszechnie zalecaną w szkolnictwie jest pochwała. Jej walorem jest to, że jako forma nagradzająca równocześnie wzmacnia poczucie „ja” w określonej dziedzinie wiedzy. Zalecenia dotyczące skutecznej pochwały odnoszą się do jej aspektu informacyjnego i treści. Pochwała następuje po osiągnięciu celu i wskazuje konkretne zalety wykonania zadania. Nagradza ucznia za sprostanie odpowiednim kryteriom, za jego pracowitość i wysiłek. Wygląda wiarygodnie, jeśli jest spontaniczna i różnicowana. Perswazja werbalna w postaci nagradzania nie odnosi skutku, jeżeli ogranicza się do ogólnej pozytywnej reakcji, nie dostarczając uczniowi żadnej informacji dotyczącej wykonania czynności i uzyskanego przez niego wyniku. Zasadniczo należy chwalić na osobności – uniknie się wtedy dwuznaczności i podejrzania, że chodzi o przykład dla innych (Bandura 1989, Brophy 2002).

ŹRÓDŁO POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI – POBUDZENIE EMOCJONALNE

Odrębną naturę mają dane pochodzące z doznawania przez jednostkę somatycznych i emocjonalnych stanów własnego organizmu. Według A. Bandury w objawach fizjologicznych i stanach emocjonalnych nie chodzi jedynie

o zwykłą intensywność reakcji. W kształtowaniu poczucia własnej skuteczności ważny jest sposób ich spostrzegania i interpretacji. Ludzie przekonani o własnym sprawstwie wnioskować będą o stanie pobudzenia jako facylitatorze osiągnięcia, podczas gdy inni, otaczani własnymi wątpliwościami, obserwują swoje rozbudzenie jako debilitator, tzn. poziom pobudzenia fizjologicznego jest odbierany przez jednostkę jako sygnał przeszkadzający i utrudniający realizację zadań. Zaburza to sprawne wykonanie czynności i powoduje dalszy przyrost niepokoju, którego doświadczanie staje się dla jednostki wskaźnikiem braku kontroli nad sytuacją i własną skutecznością. Tak więc postrzeganie pobudzenia fizjologicznego, a nie wyłącznie jego natura czy intensywność wpływają na stroniczość konstruktów (Sokołowska 1984, Tomaszewski 1984, Jarosiewicz 1992, Bandura 1994, 1997).

POBUDZENIE EMOCJONALNE – POSTĘPOWANIE PEDAGOGICZNE

Zgodnie z teorią społeczno-poznawczą ludzie z przekonaniem o niskim poczuciu sprawstwa w sytuacjach potencjalnych zagrożeń odczuwają wysokie pobudzenie związane z lękiem. To nie zdarzenie jest powodem obawy, lecz poczucie własnej nieskuteczności w radzeniu sobie z sytuacją jest kluczowe dla lęku. Ludzie boją się, że są zbyt słabi, by poradzić sobie z daną sytuacją i dlatego już na wstępie za pomocą „spełniającego się proroctwa” skazują stojące przed nimi czynności na fiasko wykonawcze (Kielbińska 1993, Harwas-Napierała 1998, Pervin 1999, Bandura 2001). Czynią tak uczniowie z syndromem porażki, z wyuczoną bezradnością oraz tacy, których cechuje niepewna samoocena. Odwołując się do terapii społeczno-poznawczej, nauczyciel może dokonać zmiany:

- poprzez zaproponowanie strategii metapoznawczych i wykonawczych, np. przemyślenie początkowych działań, aby praca od początku potoczyła się właściwie, a następnie rozwijanie i jej kontrolowanie krok po kroku,
- poprzez wprowadzenie i zastosowanie przez uczniów wsparcia emocjonalnego, którego celem będzie dodawanie sobie otuchy w obliczu lęku wobec porażki lub wobec utraty wiary we własne zdolności,
- poprzez modelowanie doprowadzające do osłabienia lub zwiększenia siły reakcji emocjonalnej, które dana osoba posiada w swoim repertuarze.

Efekt hamowania może pojawić się w rezultacie obserwowania modelu, który doświadcza negatywnych konsekwencji określonych zachowań. Efekt odhamowania, częściej występujący w terapii, może być wynikiem obserwacji modelu, który wykonuje działania, bez negatywnych konsekwencji lub z pozytywnymi konsekwencjami (Rosenthal, Bandura 1978, za: Pervin, John 2002). Według Bandury z wymienionych tu źródeł poczucia własnej skuteczności największe znaczenie ma wykonywanie zadań i odbierany przez jednostkę stan jej organizmu.

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI W FUNKCJONOWANIU

Według Bandury podstawowe założenia dotyczące pojęcia zdolności nie powinny ograniczać się wyłącznie do poszukiwania odpowiedzi na pytanie, jakimi możliwościami dysponuje człowiek, gdyż przyjęcie takiej tezy znacznie ogranicza spojrzenie na rezultat możliwości ludzkich. Powyższe pytanie według autora należy rozszerzyć o kwestię, „jaką wiarę posiada on w swoje zdolności i umiejętności”. Dla autora tej koncepcji przekonanie o poczuciu własnej skuteczności jest kluczowym czynnikiem wyjaśniającym zachowanie jednostki i wyniki jej działań. Odwołując się do szerokiego spektrum badań, które dowodzą bezpośredniego i pośredniego wpływu poczucia sprawstwa na funkcjonowanie jednostki, Bandura przedstawia cztery argumenty, za pomocą których można ocenić znaczenie tego zjawiska dla jakości życia człowieka.

Po pierwsze, diagnostyczna wartość swoich możliwości wpływa na cele i aspiracje dążeń ludzkich. Spostrzegana skuteczność wyzwala wyższe cele i silne zaangażowanie ludzi w zadanie, które sobie wyznaczyli. Określenie wysokiego standardu mobilizuje w jednostce większą energię i zapewnia pełniejsze wykorzystanie przez nią posiadanych właściwości osobowych (Bandura 1994, 2001, Locke, Latham, za: Bandura 2002, Zalewski 1991).

Po drugie, poczucie własnej efektywności oddziałuje na spostrzeganą trudność zadania oraz wysiłek, jaki podejmuje jednostka, by osiągnąć cel. Osoby cechujące się niską efektywnością ogniskują swój odbiór zadania na kosztach, które muszą ponieść, i ryzyku, jakie niesie określona czynność. Taki sposób myślenia, koncentrujący jednostkę na przeszkodach, utwierdza ją w przekonaniu o daremności podejmowanego przez nią wysiłku i powoduje, że osoba nie wykorzystuje nadarzających się i sprzyjających warunków sytuacyjnych. Osoby z wysokim poziomem poczucia skuteczności działania oceniają trudności jako wyzwanie, któremu są w stanie sprostać. W konsekwentnym zmierzaniu do celu pomaga im świadomość, że dzięki elastyczności i odpowiedniemu nakładowi pracy uporają się z trudnościami i pomyślnie zakończą zadanie (Kiełbińska 1993, Bandura 1994, 2001).

Po trzecie, poczucie sprawstwa, jakie jednostka posiada, wpływa na wybór zadania, w który skłonna jest się zaangażować. Człowiek częściej podejmuje działalność, w której czuje się kompetentny i efektywny, a rzadziej tę, która w przeszłości zakończyła się dla niego porażką (Bandura 1994, 1997, 2001).

Po czwarte, przekonanie o własnej skuteczności wpływa na rodzaj interpretacji, którą stosuje jednostka wobec odczuwanego pobudzenia emocjonalnego. Stan emocjonalny może być przez nią oceniany jako dopingujący do działania lub jako hamujący je. W razie wiary we własną efektywność odczucie odbierane jako stymulator osiągnięcia wyzwala w jednostce przekonanie o możliwości sprawowania kontroli zachowania oraz uczucie opanowania i spokoju w realizowaniu nawet złożonych i skomplikowanych zadań. Inaczej

przebiega odczytanie reakcji emocjonalnych u jednostki z niskim poczuciem skuteczności. Tutaj brak wiary narzuca wyjaśnienie pobudzenia jako czynnika informującego o zbliżającym się zagrożeniu. Odczucie w postaci niepokoju, stresu czy depresji staje się bodźcem ograniczającym w tworzeniu pozytywnej wizji korzystnego zakończenia podjętej pracy (Bandura 1994, 1997, 2001).

ZAKOŃCZENIE

Według Z. Zakrzewskiego (1987) poczucie skuteczności przestaje być złudzeniem, a staje się rzeczywistością w sytuacjach typowych, stanowiących codzienne doświadczenie jednostki.

Od otoczenia społecznego w dużym stopniu zależy, jaka będzie „ta rzeczywistość”. Jeżeli szkoła ze względu na swoje pierwszoplanowe miejsce w okresie intensywnego rozwoju dziecka będzie spełniała pozytywną funkcję regulacyjną w budowaniu wiary uczniów w ich możliwości, to wtedy dziecko zyska poczucie własnej skuteczności, które umożliwi mu wykorzystanie posiadanych predyspozycji i pełen emocjonalno-poznawczy rozwój. Przed szkołami stoi zatem dodatkowa odpowiedzialność, która polega na takim wyposażeniu uczniów w poczucie własnej skuteczności, by w przyszłości byli oni zdolni do pobudzania aspiracji i podejmowania wyzwań, które stawia przed nimi los. W takich warunkach poczucie skuteczności będzie rzeczywiście podlegać mechanizmowi samospełniającego się proroctwa, że „wiara czyni cuda” lub „chcieć to móc”.

SUMMARY

The aim of the paper is presentation of the sense of own efficacy and the influence it exerts on the individual's behaviour and his achievements. The first part of the article focuses on the sense of own efficacy, with regard to the opinion of Albert Bandura on the genesis and core of this phenomenon. The second part comprises four types of conditioning of the sense of own efficacy, determining the level and power of an individual's convictions. The above characteristics (of perceiving one's own experience, observation of other people's behaviour, perception of social communications and interpretation of emotional states), includes also information related to pedagogical behaviour for correct projection of students' belief in their own abilities. It seems that in terms of motivation for studying, which pertains to subjective feelings of a student, these problems deserve special attention.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1989). Social cognitive theory. W: R. Vasta (red.). *Annals of Child Development, Six Theories of Child Development*, t. 6 (s. 18–33). Greenwich: CT: JAI Press.
- Bandura A. (1994). *Self-efficacy*. W: V. S. Ramachaudran (red.). *Encyclopedia of Human Behavior*, t. 4 (s. 71–81). New York: American Press.
- Bandura A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control* (s. 212–258). New York: Freeman.

- Bandura A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 121–153.
- Bandura A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Journal of Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–275.
- Brophy J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki* Warszawa: PWN.
- Buchnat M. (2000). *Wpływ poczucia sukcesu na rozwój dziecka*. W: L. Gapik (red.). *Postępy w psychoterapii*, t. 3. Poznań: Wyd. UjAM.
- Dębska U. (1992). *Informacja zwrotna o wynikach działania a dalsze postępowanie w toku realizacji decyzji sekwencyjnych (eksperymentalne badania dzieci i młodzieży)*. Wrocław: Acta UW.
- Faber A., Mazlish E. (1992). *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*. Poznań: Wyd. Media Rodzina.
- Galdowa A. (1999) (red.). *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości*. Kraków: UJ.
- Harwas-Napierała A. (1998). *Psychoterapia jako uczenie się. Możliwości jej zastosowania w przypadkach łęki społecznej*. W: L. Gapik (red.). *Postępy w psychoterapii*, t. 1. Poznań: UAM.
- Jarosiewicz H. (1992). *Doświadczalne wskaźniki ukierunkowania życiowego. Realność przeżyć zwanych „poczuciami”*. W: B. Janda-Dębek (red.). *Psychologia ukierunkowania życiowego*. Wrocław: Wyd. UW.
- Kiełbińska G. (1993). Wytworzona niepewność szczególnych przekonań o sobie a aktywizacja strategii antycypacyjnego samoutrudniania. *Przegląd Psychologiczny*, 3.
- Łukaszewski W. (1973). *Ocena działania a wykonanie nowych zadań*. Wrocław: Ossolineum.
- Łukaszewski W. (1974). *Osobowość: struktura i funkcje regulacyjne*. Warszawa: PWN.
- Łukaszewski W. (2002). *Zwrotne informacje o wyniku czynności*. W: I. Kucz, D. Kądziaława (red.). *Psychologia czynności*. Warszawa: Wyd. Nauk. Scholar.
- Maryniarczyk A. (2001) (red.). *Powszechna encyklopedia filozofii*. Lublin: PTTZA.
- Pajares F., Schunk D. H. (2001). *Self beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement*. W: R. Riding, S. Rayner (red.). *Perception*. Londyn: Ablex Publishing.
- Pervin L. A. (1999). *Psychologia osobowości*. Gdańsk: GWP.
- Pervin L. A., John O. P. (2002). *Osobowość: teoria i badania*. Kraków: UJ.
- Pintrich P., Schunk D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, Research and Application* (ch. 3). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Reber A. S. (2000). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wyd. Nauk. Scholar.
- Popek S. (1990). Istota i uwarunkowania psychospołeczne podmiotowości uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. *Annales, sectio J*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Sokołowska J. (1984). *Geneza i konsekwencje rozbieżności między celami życzeniowymi a realistycznymi w sytuacji zadaniowej*. Wrocław: Ossolineum.
- Tomaszewski T. (1984). *Ślady i wzorce*. Warszawa: WSiP.
- Zalewski Z. (1991). *Psychologia zachowań celowych*. Warszawa: PWN.
- Zakrzewski J. (1987). Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 662–675.
- Zieliński R. (1983). *Koncepcja poczucia podmiotowości na tle teorii i badań psychologii społecznej*. W: K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki (red.). *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław: Ossolineum.