

Izabella Maria Łukasik

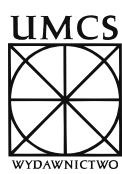
POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI WE WSPÓŁPRACY Z GRUPĄ

Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej



Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

**POCZUCIE WŁASNEJ
SKUTECZNOŚCI
WE WSPÓŁPRACY
Z GRUPĄ**



Izabella Maria Łukasik

POCZUCIE WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI WE WSPÓŁPRACY Z GRUPĄ

Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni adademickiej

RECENZENCI: dr hab. Bogusława Dorota Gotębniak, prof. dr hab. Augustyn Bańka

REDAKCJA: Krzysztof Gajowiak

REDAKCJA TECHNICZNA: Roman Fiut

PROJEKT OKŁADKI ORAZ SKŁAD I ŁAMANIE: Idealit | Robert Kryński, Katarzyna Mikołajka

© Wydawnictwo UMCS, Lublin 2013

ISBN 978-83-7784-338-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej

20-031 Lublin, pl. Marii Curie-Skłodowskiej 5

tel. 81 537 53 04

www.umcs.lublin.pl/wydawnictwo

e-mail: sekretariat@wydawnictwo.umcs.lublin.pl

Dział Handlowy

tel./fax 81 537 53 02, 81 537 53 03

e-mail: wydawnictwo@umcs.eu

DRUK I OPRAWA

Drukarnia Elpil

ul. Artyleryjska 11, 08-110 Siedlce

SPIS TREŚCI

WSTĘP	9
-------------	---

CZĘŚĆ PIERWSZA

Przeświadczenie o własnej skuteczności a specyfika pracy w małej grupie

ROZDZIAŁ 1. PRZEKONANIE O UMIEJĘTNOŚCI SKUTECZNEGO DZIAŁANIA	17
1.1. Oczekiwanie skuteczności	17
1.1.1. Wybrane przesłania społeczno-poznawczej teorii uczenia się ...	17
1.1.2. Poczucie własnej skuteczności	24
1.1.3. Poczucie skuteczności zespołowej	30
1.1.4. Skuteczny nauczyciel	36
1.2. Kształtowanie poczucia własnej skuteczności	45
1.3. Wiara w skuteczność a funkcjonowanie psychospołeczne	54
ROZDZIAŁ 2. PRACA W ZESPOLE	65
2.1. Współpraca i współdziałanie w grupie zadaniowej	65
2.1.1. Sprawczość i wspólnotowość	65
2.1.2. Elementy dynamiki małej grupy	70
2.1.3. Modele kształcenia oparte na współpracy i współdziałaniu ...	79
2.2. Wykonywanie zadania w małej grupie	83
2.2.1. Ocena własnej skuteczności i zaangażowanie a trudność zadania	83
2.2.1.1. Facylitacja społeczna i próżniactwo społeczne	88
2.2.1.2. Polaryzacja a porównanie społeczne	96
2.2.2. Praca w małej grupie jako forma zajęć w edukacji	100

CZĘŚĆ DRUGA

Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą a funkcjonowanie psychospołeczne studentów w świetle badań własnych

ROZDZIAŁ 3. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH	113
3.1. Problematyka badawcza	113
3.1.1. Paradygmat badawczy	113
3.1.2. Opis konstruktów <i>poczucie własnej skuteczności</i> <i>we współpracy z grupą</i>	117
3.1.3. Przedmiot, cel, teoretyczny model badań	122
3.1.4. Problemy, zmienne i hipotezy badawcze	129
3.1.5. Metoda i narzędzia badawcze	135
3.1.6. Konstruowanie Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą	141
3.1.7. Procedura badawcza	151
3.1.8. Metody analizy danych	158
3.1.9. Charakterystyka badanych grup	159
ROZDZIAŁ 4. RÓŻNICE WYNIKÓW OSIĄGNIĘTYCH W BADANIU POCZUCIA WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI WE WSPÓŁPRACY Z GRUPĄ (GRUPA EKSPERYMENTALNA I KONTROLNA) – WERYFIKACJA HIPOTEZY PIERWSZEJ	163
4.1. Różnice między wynikami badania końcowego w grupach eksperymentalnych i kontrolnych dokonanego za pomocą Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą	164
4.2. Różnice w osiągniętych wynikach między pierwszą grupą eksperymentalną i drugą kontrolną w badaniu początkowym (pretest) i końcowym (posttest)	168
ROZDZIAŁ 5. ZALEŻNOŚCI MIĘDZY UOGÓLNIONYM POCZUCIEM WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI, KOMPETENCJAMI SPOŁECZNYMI A POCZUCIEM WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI WE WSPÓŁPRACY Z GRUPĄ (WERYFIKACJA HIPOTEZY DRUGIEJ I TRZECIEJ)	187
5.1. Zależność między uogólnionym poczuciem własnej skuteczności a przekonaniem o własnej skuteczności we współpracy z grupą	187
5.2. Zależność między deklarowanymi kompetencjami społecznymi a przekonaniem o własnej skuteczności we współpracy z grupą	190

5.3. Porównania grup, w których przeprowadzono pretest w poszukiwaniu przyczyny zaistniałej różnicy w zakresie skuteczności we współpracy między badaniem początkowym i końcowym	196
ROZDZIAŁ 6. OCENA WYBRANYCH WYMIARÓW PRACY WŁASNEJ I ZESPOŁOWEJ JAKO SKUTEK REFLEKSJI, DO KTÓREJ SKŁANIANO BADANE GRUPY EKSPERYMENTALNE, A POCZUCIE SAMOSKUTECZNOŚCI WE WSPÓŁPRACY Z GRUPĄ.....	201
6.1. Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą a ocena zaangażowania i trudności zadania	202
6.2. Ocena pracy grupy przez lidera zespołu	213
6.3. Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą a czynności wykonywane w związku z realizacją zadań w zespole w grupach eksperymentalnych	219
ZAKOŃCZENIE	237
PIŚMIENNICTWO	257
SPIS SCHEMATÓW	281
SPIS TABEL	283
SPIS RYSUNKÓW	287
ANEKSY	289

WSTĘP

Ludzkimi zachowaniami kierują różnorodne preferencje i potrzeby – z jednej strony odrębności, indywidualności, dostrzegania niepowtarzalności, z drugiej zaś mają miejsce próby identyfikacji z grupą, szukania tożsamości narodowej, współbycia z innymi. Obecny kształt kultur indywidualistycznych nie utwierdza obserwatorów w przekonaniu, że ludzie potrafią ze sobą współpracować. Jednakże wielkie odkrycia, przełomowe wynalazki, a także codzienne, złożone zadania wymagają obecności zespołu, którego członkowie wzajemnie się inspirują, wspierają, uzupełniają. Skuteczność w wymiarze indywidualnym, przełożona na współdziałanie z innymi, daje gwarancję odniesienia sukcesu.

Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą to przekonanie jednostki o posiadaniu zdolności do mobilizowania zasobów poznawczych i wyznaczania kierunków działania potrzebnych do sprostania określonym wymaganiom sytuacyjnym we współdziałaniu z innymi członkami zespołu.

Skuteczność we współpracy z grupą lub zespołem stanowi rodzaj szczególnych umiejętności społecznych. Kompetencje społeczne mogą być określane jako dyspozycje (Oppenheimer; Spitzberg, Cupach – za: Rosiński, 2007, s. 62) lub – częściej – jako zdolności (tak pojmują kompetencje społeczne: Argyle, 1998, 1999 oraz Matczak, 2001). W literaturze przedmiotu stosuje się niekiedy zamiennie określenia „umiejętności” i „kompetencje”. Nie jest to słuszne, choć wygodne. Kompetencję określa się jako „zdolności do reagowania oraz efektywnego działania, do odpowiedniego planowania i wykorzystania zasobów koniecznych w danej sytuacji. Zgodnie z takim pojęciem, specyficzne umiejętności mogą być niezbędną częścią kompetencji stanowiących czynnik ją uruchamiający. Sama zaś kompetencja jest potencją do działania” (Haste – za: Rosiński, 2007, s. 62). Friedrich W. Kron (2012, s. 255) podkreśla, że kompetencje powstają na styku działania i myślenia. Dopuszcza refleksję nad działaniem, która przeobraża się w konstrukty dające pole do powstania koncepcji następnego działania.

Cele edukacyjne wyznaczają kierunek pracy także w tym obszarze. Szacuje się, że uczniowie nie zawsze prezentują odpowiedni poziom kompetencji społecznych. Wielu z nich potrzebuje wsparcia w tym zakresie z powodu braku takich umiejętności (Sogai, Horner, 2002; Walker i in., 1998). Tymczasem zdrowy rozwój to również zdobywanie kompetencji (Cheung, Lee, 2010, s. 255). Społeczne kompetencje uczniów odnoszą się przede wszystkim do ich zdolności utrzymania sprzyjających interpersonalnych relacji przez współpracę oraz chłonność (zaangażowanie, przy zachowaniu społecznej odpowiedzialności i ciepła w kontaktach międzyludzkich). Skuteczność jednostki we współpracy z grupą należy uznać za rodzaj umiejętności wchodzących w zakres kompetencji społecznych¹.

Własna skuteczność we współpracy z grupą stanowi wyzwanie dla edukacji. Jak pisze Karol Orłowski (2009, s. 6), samoskuteczność oparta na samoocenie wpływa na myślenie człowieka o jego dalszym rozwoju, sposobach motywowania do podejmowania nowych wyzwań, koncentrowania się na celu, wytrwałość i determinację w obliczu trudności i wrażliwość na stres.

Istnieje bardzo bogata literatura dotycząca badań nad poczuciem skuteczności. Warto wymienić takie nazwiska jak: Bandura (1982, 1998, 2007), Bandura, Schunk (1981), Bańka (2005), Cantor, Mischel (1979), Chowdhury, Lanis (1999), Clark i in. (1999), Connolly (1989), Gist i in. (1992), Llorens i in. (2007), Łuszczynska (2004), Mischel (1973), Mischel, Shoda, Peake (1988), Pajares (1996), Pervin, John (2002), Poprawa (1996), Schunk, Meece (2005), Schwoerer i in. (2005), Wood, Bandura (1989), Zajacova i in. (2005). Trwają również badania nad skutecznością zespołową (Bandura, 1997; Goddard, 2001; Maddux, 1999; Pajares, 1997; Stajkovic i in., 2009; Tasa i in., 2007; Yeo i in., 2008; Zaccaro, Blair, Petersen, Zazanis, 1995).

Ważny jest również omawiany w literaturze przedmiotu problem skuteczności nauczycieli (Bembenutty i in., 2006; Goddard, Hoy, Woolfolk, 2000; Rubacha-Chomczyńska, Rubacha, 2007; Tobin i in., 2006; Tschannen-Moran i in., 1998). Tożsamość nauczyciela jest budowana w dialogu z innymi. Poprzez wzajemne porozumiewanie się jednostka poznaje opinie, poglądy, czasem bardzo odmienne od własnych, stara się je zaakceptować, tolerować. W ten sposób wzbogaca się o nowe perspektywy, unika uprzedzeń, nie zamyka się w ciasnym świecie stereotypów. Postmodernistyczny postulat wsłuchiwania się w odmienność pozwala na empatyczne wchodzenie w przestrzeń drugie-

¹ Problem kształtowania umiejętności współpracy podejmowali Karolczak-Biernacka (1981), Kruszewski (1992), Reid i in. (1996), Mietzel (2002), Niemierko (2007, 2009).

go człowieka. Nie znaczy to, że jednostka zaprzecza sobie, ale otwiera się na współpracę (Kwiatkowska, 2004, s. 197–200).

Problemy, z którymi człowiek boryka się w sferze osobistej i zawodowej, w dzisiejszych realiach niekiedy nie dałyby się rozwiązać bez wsparcia społecznego, współdziałania w grupie. Coraz częściej dochodzi do porozumienia między narodami, pokonywania zaściankowości. Szkoły z różnych krańców świata współpracują ze sobą, realizując projekty mające przynieść korzyść uczniom i nauczycielom. Są określane priorytety na poziomie Rady Europy, Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju, Organizacji do spraw Oświaty, Nauki i Kultury – UNESCO, Banku Światowego, Unii Europejskiej Narodów Zjednoczonych (Rumiński, 2004, s. 39). Znaczenia nabiera zbiorowa skuteczność, którą Albert Bandura odnosi też do większych grup, takich jak narody. Zwraca tym uwagę na to, że wejście różnych krajów w międzynarodowe struktury nie odbywa się bez strat. Dotyczy to narodowej autonomii, zmian stylu życia (Bandura, 2001, s. 17). Trzeba podporządkować się wspólnym interesom, wartościom, celom. Niemalą rolę w społecznych przemianach odgrywają nauczyciele.

Początkowe kształcenie przygotowujące do roli nauczyciela ma doprowadzić do opanowania rutynowych czynności: wzorów pracy, szybkiej intuicyjnej reakcji na sytuację i wydarzenia w klasie, przyjęcia reguł traktowanych jako nienaruszalne zasady kierujące życiem szkoły. Określone zostają zachowania niezbędne w pracy zawodowej nauczyciela. Lévi-Strauss mówi o „zaangażowaniu się w dialog z sytuacją”, co pozwala, jego zdaniem, na dostosowanie, a nie na zmianę (Day, 2004, s. 47–54). „Techniczna racjonalność” daje na wczesnym etapie pole do praktycznego wypróbowania umiejętności, kompetencji (wraz ze współtowarzyszami procesów edukacyjnych), chociażby w ramach mikro-nauczania. Nauczyciele często rozmawiają o swojej pracy, planują, dyskutują, zanim podejmą decyzje (Day, 2004, s. 57–58).

Umiejętności społeczne włącza się do zasobów osobistych. W 21-elementowym Inwentarzu Zasobów Osobistych, opracowanym przez Pracownię Psychologii Międzykulturowej UAM, umiejętności społeczne zajmują ważne miejsce (Orłowski, 2009, s. 13), a w pracy zespołu wydają się niezbędne.

Rozwój małych firm, własnego biznesu jest w obecnych warunkach najlepszym sposobem na mobilność i dostosowanie do warunków rynkowych. W małych grupach używa się różnorodnych określeń, opisując kształtowanie się relacji, np. pięć etapów plemiennych (Logan i in., 2010), piąta dyscyplina (Senge, 2000). Pojawiło się też wiele obszernych omówień tworzenia zespołów zadaniowych (Chrościcki, 1989; Adams, Galanes, 2008).

Przekonanie o własnej skuteczności i skuteczności zbiorowej badano w różnych relacjach, zależnościach (przegląd badań można znaleźć w pracach: Judge i in., 2007; Schyns, Collani, 2002). Moje badanie podnosi problem, który dotyczy skuteczności o charakterze specyficznym, odnoszącej się do wypełniania zadań w pracy z małą grupą. Interesującym zagadnieniem staje się poszukiwanie czynników mających znaczenie dla zwiększenia zasobu, jakim jest możliwość skutecznej pracy w kooperacji. Zwraca się uwagę na potrzebę refleksyjnego podejścia do swojej aktywności.

Wydaje się, że świadome spostrzeganie udziału swojego, a także współtowarzyszy w rozwiązywaniu zadań może być ważnym przyczynkiem do umacniania przekonania o własnej skuteczności w zakresie współpracy, o ile wspólny wysiłek zostanie zwieńczony sukcesem.

Jeśli jednostka pozytywnie ocenia poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą, to czy przekonanie, że sobie poradzi, umocni wiarę w kompetencje do podejmowania działań zespołowych? Czy sukces grupy, w której jednostka pracuje, jeśli jest ona przez tę osobę spostrzegana jako efektywna, mająca odpowiednie zasoby, przenosi się na odczucie własnej skuteczności? Czy podejmowanie świadomej oceny zaangażowania w pracę oraz wysiłku grupy, oceny dokonywanej systematycznie w formie pisemnej, może zmienić poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą? Hipotetyczne odpowiedzi na pytania zamieszczam w kolejnych rozdziałach.

Część pierwsza ma za zadanie przybliżenie teoretycznych rozważań dla wyjaśnienia zasadności tworzenia nowego konstruktu *poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą*.

W rozdziale pierwszym podjęłam próbę zaprezentowania problemu poczucia własnej skuteczności i skuteczności zespołu, sytuując pojęcia w społeczno-poznawczej teorii uczenia się. Dokonałam charakterystyki funkcjonowania psychospołecznego osób o różnym poziomie własnej skuteczności. Omówiłam terminy bliskie pojęciu samoskuteczności. Wskazałam na sposoby kształtowania poczucia własnej skuteczności, nazywane przez Alberta Bandurę źródłami informacji – osiągnięcia w wykonaniu zadań/doświadczeń, doświadczenia zastępcze/modelowanie, perswazja słowna/autokoncentracja, fizjologiczny stan przeżywania.

Dokonałam przeglądu badań, odwołując się również do badań nad konstruktorem zespołowej skuteczności wskazujących na współzależność poczucia własnej skuteczności z innymi wymiarami ludzkiego funkcjonowania.

W rozdziale drugim skupiłam się na współpracy i współdziałaniu, kładąc akcent na sprawczość i wspólnotowość. Przywołałam badania, w których na

zachowanie człowieka wpływa obecność innych – jest to problem facylitacji i próżniactwa społecznego, porównań społecznych. Zwróciłam uwagę na walory pracy w małej grupie zadaniowej i dynamikę grupy, szczególnie na tzw. role pełnione w zespole. Podjęłam problem skutecznego nauczyciela i skutecznej szkoły.

W części drugiej przedstawiłam wyniki własnych badań.

Charakter metodologiczny ma rozdział trzeci, w którym zaprezentowałam teoretyczny model badań oraz konstrukt *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą*. Standardowo przedstawiłam przedmiot i cel badań, problemy badawcze, zdefiniowałam zmienne i sformułowałam hipotezy. Opisałam również grupę badanych. Przedstawiłam też narzędzia oraz procedurę badawczą. Podstawową metodą badań własnych był eksperyment pedagogiczny przeprowadzony według planu Solomona z zastosowaniem pomiaru wstępnego (pretest) i końcowego (posttest) w dwóch grupach – eksperymentalnej i kontrolnej – oraz tylko badania końcowego w dodatkowej grupie eksperymentalnej i kontrolnej. W grupach eksperymentalnych dokonywano samooceny zaangażowania, wskazywano na wykonywane w zespole zadania, oceniano pracę kolegów, co stanowiło przyczynek do rozbudzania świadomości wysiłku własnego i innych, wkładanego w rozwiązanie problemu. Starłam się określić, czy tego typu refleksja zmienia poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą zadaniową.

Wyniki badań własnych uzyskanych na podstawie analiz statystycznych opisałam w dalszej części pracy. W rozdziale czwartym umieściłam wyniki badań dotyczących różnic w poczuciu własnej skuteczności we współpracy z grupą między grupą eksperymentalną i kontrolną oraz różnic wewnątrzgrupowych (pretest–posttest).

W rozdziale piątym przedstawiłam omówienie predyktorów poczucia własnej skuteczności we współpracy oraz korelacji między wyodrębnionymi zmiennymi niezależnymi (uogólnione poczucie własnej skuteczności, kompetencje społeczne) a zmienną zależną.

W rozdziale szóstym skupiłam się na analizie wyników badań uzyskanych w czasie trwania eksperymentu, wskazując na trudność wykonywanych zadań oraz zależności między indywidualną oceną tej trudności a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą. Dokonałam analiz deklarowanych ocen dotyczących zaangażowania, wysiłku włożonego w pracę oraz efektywności i zasobów zespołu. Szukałam zależności między czynnościami wykonywanymi przez członków grupy w pracy nad zadaniem a poczuciem własnej skuteczności we współpracy.

W zakończeniu dokonałam podsumowania, wskazując na implikacje praktyczne danego zagadnienia. Argumentowałam potrzebę dalszych prób dookreślenia problemu z wykorzystaniem innej perspektywy badawczej, w odwołaniu do badań o charakterze jakościowym.

Praca zawiera wykaz bibliografii, spis schematów, tabel, rysunków, rycin oraz aneks z przywołaniem tabeli zbiorczej z istotnymi wskaźnikami skali narzędzia autorskiego – Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą, kartami pracy, tablicami z materiałem fotograficznym dokumentującym pracę nad zadaniem.

Obecne badania stanowią przyczynek do włączenia nowego konstruktów *poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą* do teorii odnoszących się do specyficznego ujęcia własnej skuteczności. Opracowane narzędzie badawcze dotyczące skuteczności we współpracy może być wykorzystane w badaniach naukowych odnoszących się do tego problemu. Opisywany eksperyment pedagogiczny daje możliwość przyjrzenia się warsztatowi badacza, co ułatwi seminarzystom i doktorantom uruchomienie podobnego sposobu myślenia w poznawaniu rzeczywistości. Odwołanie do różnorodnych rodzajów działania we współpracy poszerza wachlarz strategii, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli czy uczniów, nie tylko w murach szkoły.

W temacie dysertacji umieściłam słowo „przestrzeń”. Nie uczyniłam tego przypadkowo. Henryka Kwiatkowska (2001, s. 27) pisze, że jej zdaniem „przestrzeń wiąże się z otwarciem, ekspansją, wolnością; jest podatna na metaforyczność ujęć”, stanowiąc przecież także wycinek rzeczywistości szkolnej. Metafora stanowi narzędzie poznania i działania, wpływając na nasz sposób myślenia, „racjonalność wzbogaconą wyobraźnią” (Biłos, 2000, s. 88).

Przestrzeń nieodparcie kojarzy się z nieskończoną liczbą perspektyw. Inspiruje do wzlotu, chyba że ktoś cierpi na agorafobię, wówczas może budzić lęk. Używając określenia „w przestrzeni akademickiej”, pragnę umiejscowić dokonywanie penetracji naukowej, a zarazem wskazać na aktywność, którą cechuje dobrowolność, brak przymusu działania. Każda osoba pracująca w zespole sama ma zdecydować, w jakim stopniu ujawni i wykorzysta swoje zasoby osobiste. Sama też dokona oceny własnego zaangażowania. Czy takie postępowanie przełoży się na wzrost kompetencji w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą?

CZĘŚĆ PIERWSZA

Przeświadczenie o własnej skuteczności a specyfika pracy w małej grupie

ROZDZIAŁ I

Przekonanie o umiejętności skutecznego działania

I.1. Oczekiwanie skuteczności

I.1.1. Wybrane przesłania społeczno-poznawczej teorii uczenia się

Przygotowując projekt badawczy, należy sobie uzmysławić, czy uzyskane wyniki mają potwierdzić „prawdy zastane”, czy też otworzyć szeroko (a może tylko z lekka uchylić) drzwi dla nowej idei. Badacz z pokorą pochyła się nad dokonaniem w danej dziedzinie, śledzi doniesienia z badań, aby uzyskać ogłód podejścia do danego problemu. Jeśli została stworzona możliwość dialogu z obecną w obszarze nauki teorią, to tropi wątki potwierdzające jej zasadność, odnosząc koncepcje do własnego pomysłu badawczego. Rzadko mamy do czynienia z rewolucją naukową. Jak twierdzi Thomas Samuel Kuhn (Kron, 2012, s. 291), czasami dochodzi do zmiany paradygmatu – dzieje się tak wówczas, gdy stara teoria nie wyjaśnia w pełni nowych zjawisk, gdy badania empiryczne stają się bodźcem do modyfikacji strategii rozwiązywania problemu, zmieniający się obraz świata ukazuje nowe zjawiska, które nie mieszczą się w dotychczasowych ramach oglądu rzeczywistości.

W pedagogice szczególnie mocno określone są dwa paradygmaty (Kron, 2012, s. 292–306): humanistyczny i związany z naukami społecznymi¹. Taki podział paradygmatów sytuuje moje poszukiwania badawcze w paradygmacie odnoszącym się do nauk społecznych, w którym staram się wyjaśnić pewien fragment rzeczywistości, odwołując się przede wszystkim do empirii, jako podstawowego sposobu poznania (Kron, 2012, s. 303). Doświadczenie, w tym przypadku, pracy w małej grupie, staram się uchwycić, prowadząc eksperyment pedagogiczny. Daje to możliwość śledzenia zmian wynikających z uru-

¹ Dariusz Kubinowski (2011, s. 107) wskazuje na wiele klasyfikacji paradygmatów obecnych w badaniach pedagogicznych i edukacyjnych. Do tego problemu powrócę.

chomienia procesów związanych z dokonywaniem refleksji nad działaniem i autoperswazją w razie niezadowolenia z własnej pracy. Ten wątek rozwinę w części metodologicznej pracy.

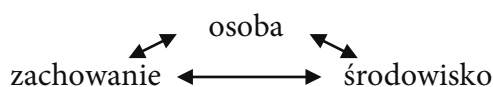
Powracając do sprawy pokornego zapoznania z tym, co zostało zbadane i zinterpretowane przez społeczność naukową, szczególnie skupiam się na pracach odwołujących się do teorii społeczno-poznawczej, ponieważ wymiar zachowania, który postanowiłam określić, jest wyprowadzony z teorii Bandury dotyczącej poczucia własnej skuteczności. Teoretyczna analiza przedmiotu badań pozwoliła stworzyć konstrukt pojęciowy *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą*, który zostanie omówiony w drugiej części pracy.

Teoria społeczno-poznawcza uczenia się, tzw. społeczno-poznawcze podejście do człowieka, skupia się na źródłach zachowania, procesach myślowych uruchamianych podczas różnych aktywności (motywacja, emocje, działania). W sposób szczególny do jej rozwoju przyczynili się Albert Bandura i Walter Mischel (Pervin, John, 2002, s. 468–469). Lawrence A. Pervin i Oliver P. John (2002, s. 469) wskazują na fakt, że obecny obraz teorii ma specyficzne cechy, ponieważ kładzie nacisk na ujmowanie człowieka jako kogoś aktywnie działającego, na społeczne źródła zachowania, poznawcze (myślowe) procesy, sytuacyjną specyfikę zachowania, systematyczne badania, uczenie złożonych wzorów zachowania bez gratyfikacji.

Wskazana teoria stała się przyczynkiem do uformowania paradygmatu teoretycznego współczesnej psychologii (Bandura, 2007, s. 15). W jej świetle interakcję należy rozumieć jako powiązane ze sobą i wywierające na siebie wpływ czynniki osobowe i środowiskowe oraz samo zachowanie (schemat 1). Wzajemny determinizm narzuca pewne ograniczenia, bo wolność jest człowiekowi dana w takiej mierze, w jakiej może on wpływać na warunki środowiska, na które sam będzie reagować. Wolność może być ograniczona przez innych, ale i przez własne obawy, opory, bariery wewnętrzne. Decyduje o zachowaniu człowieka, zależnym od osobistych procesów poznawczych powiązanych ze środowiskiem. Stąd człowiek wprowadza do swojego zachowania zmiany spowodowane kontrolą wewnętrzną i zewnętrzną. Albert Bandura uważa, że osobiste determinanty zachowania nie są cechami, bo wówczas byłyby statycznymi wymiarami. Przyznaje im status dynamicznych czynników poznawczych. Z jednej strony regulują one zachowanie i warunki środowiska, z drugiej same są przez nie regulowane (Hall, 2006, s. 583). Albert Bandura, opowiadając się za koncepcją wzajemnego determinizmu, podkreśla wagę dynamicznych zmian przyczynowości w czasie, w których to, co jeszcze przed momentem było skutkiem, może stać się potencjalną przyczyną, uruchamia-

jącą następne interakcje między kolejnymi zdarzeniami. Stwarza to szansę powstania potencjalnego środowiska, które może stać się rzeczywistym faktem decydującym o losie ich uczestników. Potencjalne środowisko zostaje zaktualizowane, czyli w praktyce zawężone do konkretnych bodźców odbieranych „tu i teraz” (Bandura, 2007, s. 13–14).

Determinizm staje się istotnym przesłaniem teorii społecznego uczenia się. Umożliwia wyjaśnienie zachodzących związków i wyodrębnienie czynników określających ich charakter.



Schemat 1. Interakcje i determinanty czynników osobowych i środowiskowych według A. Bandury

Źródło: Hall i in., 2006, s. 581–582.

Wyróżniając osobiste determinanty zachowania, Albert Bandura odwołuje się do kategorii *systemu Ja* i do poczucia własnej skuteczności. Uważa, że *system Ja* nie jest czynnikiem psychicznym kontrolującym zachowanie, ale stanowi struktury poznawcze pozwalające uruchomić mechanizmy odniesienia – także do takich elementów jak percepcja, ocenianie, regulacja zachowań.

Systemy Ja określają procesy biorące udział w autoregulacji zachowań. Podstawowym komponentem jest obserwacja własnego zachowania w konkretnych sytuacjach, często doprowadzająca do różnorodnych zakłóceń. Jeżeli tej obserwacji będzie towarzyszyć uwaga, można mówić o autokoncentracji na przebiegu działania, jego skutkach, osiągniętych efektach. Jeśli zostały przyswojone pewne standardy, czy to wymagania osobiste, czy grupy, to można się spodziewać, że dojdzie do oceniania. Autoregulacja nastąpi, gdy zostanie uruchomiony następny proces – ocena zgodności między standardami osobistymi a zachowaniem, poprzez porównanie społeczne, ocenę czynności. Oczywiście ważne jest to, z kim dana osoba porównuje osiągnięte wyniki – jeśli z osobami o mniejszych zdolnościach, wtedy samooceny są wyższe. Istotne jest też to, czy jednostka spostrzega dane zachowanie jako ważne oraz czy wzięła odpowiedzialność za wykonanie zadania, ponieważ wówczas będzie bardziej krytyczna. Samooceny cząstkowe wpływające z samoobserwacji, wartościowania zgodnego z normami, standardami doprowadzają do oceny zachowania. W psychologii używa się terminu „reakcje na siebie”, bo to one motywują ludzi do osiągnięcia właściwego rezultatu (Bandura – za: Hall i in., 2006, s. 585).

Możliwość autoregulacji zachowania poprzez świadomy wgląd we własne poczynania i autokoncentrację na działaniu oraz jego efektach to następną ważną przesłanką teorii społeczno-poznawczej uczenia się.

Dzisiaj bezsprzecznie uznaje się, że jednostka lepiej uczy się i zapamiętuje zachowanie, kiedy sama wytwarza strategie poznawcze, niż wtedy, gdy wzmacnia się jej zachowanie innymi zabiegami (Bandura, 2007, s. 27–28).

Uczenie następuje pod wpływem następstw własnych reakcji, które pełnią kilka funkcji:

- 1) przekazują informacje – obserwacja rezultatów działań doprowadza do szukania sposobów wiodących do działania skutecznego,
- 2) stają się motywatorami jako potencjalne źródło zachęt – człowiek potrafi przewidywać skutki swoich przedsięwzięć, a doświadczeniu towarzyszy oczekiwanie co do osiągnięcia celu, realizacji zadania (tę sytuację ułatwiają symboliczne reprezentacje, które doprowadzają do konkretnych zachowań w istocie zależnych od wytworzonych oczekiwań; przy czym odniesienie sukcesu działa ponownie jako wzmocnienie).

Reakcje mogą być automatycznie wzmacniane – dzieje się tak prawdopodobnie przy pośredniczącej roli świadomości w uczeniu. Wzmocnienie pozwala na dostarczenie informacji i motywowanie do zachowania, ale nie prowadzi do automatycznego nasilenia danej reakcji (Bandura, 2007, s. 37). Albert Bandura sugeruje, aby zamiast o wzmacnianiu zachowania przez jego konsekwencje mówić o jego regulowaniu. Teoria społeczno-poznawcza jest pomocna przy opisywaniu kształtowania umiejętności. Dostarcza wskazówek, jak doskonalić się, by osiągnąć pomyślność i właściwy rezultat (Wood, Bandura, 1989, s. 380). Zgodnie z teorią społecznego uczenia się niezastąpioną rolę w nabywaniu umiejętności odgrywa modelowanie. Oznacza, że na uczenie się zachowań wpływ mają nie tylko warunkowanie reaktywne i sprawcze, ale również obserwowanie zachowań innych ludzi. Doprowadza to do uczenia się poprzez realizację funkcji informacyjnej. Jednakże determinacja do działania jest zależna od uwarunkowań środowiskowych. Jeżeli funkcjonowanie psychologiczne człowieka polega na permanentnej, wzajemnej interakcji determinant osobowych i środowiskowych, należy zwrócić uwagę na znaczące dla przebiegu tych interakcji procesy symboliczne, zastępcze uczenie, a także procesy samoregulacyjne (Bandura, 2007, s. 9). Za podstawową formę uczenia uznaje się modelowanie społeczne, pozwalające oszczędzić czas, który – dążąc do celu – należy poświęcić na eksperymentowanie. Modelowanie umożliwia przyjęcie zasad porozumiewania się i nabywania kompetencji komunikacyjnych. Stwarza możliwość rozpoznania

oczekiwań partnerów interakcji i ewentualnego wywierania wpływu na ich zachowania.

Obserwacja kierująca uczeniem się wykorzystuje procesy typu (Bandura, 2007, s. 39–43):

- ▶ uwaga – tu znaczenie ma bodziec modelowany (jego wyrazistość, wartościowość afektywna, złożoność, częstość występowania, wartość funkcjonalna) oraz cechy obserwatora (zdolności sensoryczne, poziom pobudzenia, nastawienie percepcyjne, przeszłe wzmocnienie),
- ▶ procesy przechowywania/zapamiętywania – opierają się na kodowaniu symbolicznym organizacji poznawczej, powtórkach symbolicznych, powtórkach motorycznych,
- ▶ procesy odtwarzania motorycznego – pozwalają na przekształcenie symbolicznych reprezentacji w odpowiednie działanie – istotne stają się zdolności fizyczne, opanowanie reakcji składowych, obserwacji własnego odtwarzania, informacje zwrotne dotyczące dokładności odtwarzania,
- ▶ procesy motywacyjne – w teorii społecznego uczenia się dokonano rozróżnienia na nabywane zachowania (*acquisition*) i ich wykonanie (*performance*). Można mówić o wzmocnieniu zewnętrznym, zastępczym i samowzmacnianiu.

Modelowanie stwarza możliwość wprowadzenia nowego zachowania, którego wzory będą podpatrzone i udoskonalane w miarę nabywania doświadczenia.

Wyniki licznych eksperymentów wskazują na to, że ludzie uczą się przez obserwację przed odtworzeniem danego zachowania (Bandura, 2007, s. 49). Zachowanie opiera się na przekonaniu, iż możliwe jest osiągnięcie celu. Jednak zdaniem Russela M.F. Hawkinsa (Hall, 2006, s. 595) poczucie własnej skuteczności lepiej traktować jako konsekwencję zachowań, a nie jego przyczynę. Moim zdaniem obie tezy są prawdziwe. Pozytywne doświadczenia budują przekonanie o posiadanych kompetencjach i umiejętnościach, między innymi o własnej skuteczności, co motywuje do podjęcia dalszych działań. Zaczyna działać samonapędzający się mechanizm, mający jednak liczne uwarunkowania. Jednym z nich mogą być zmienne osobowe.

Wyróżnienie zmiennych osobowych poznawczego uczenia się społecznego zaproponował Walter Mischel, który uznał, że dotyczą one przede wszystkim kompetencji, czyli zdolności jednostki do konstruowania (inaczej mówiąc – generowania) różnych zachowań w odpowiednich warunkach. Jednostka koduje i kategoryzuje zdarzenia na swój indywidualny sposób. Aby można było przeprowadzić analizę zachowania, trzeba uwzględnić oczekiwania jed-

nostki dotyczące wyników, ich subiektywną wartość, a także, co niezmiernie ważne, systemy autoregulacyjne i plany działania (Hall i in., 2006, s. 599–600).

Podjęcie działania wymaga odpowiedniego poziomu sprawczości – dotyczy to poziomu kompetencji, umiejętności, skuteczności w realizacji zadań – przy obecności kontroli, zwłaszcza wewnętrznej. Sprawczość stanowi wyzwanie. Jest to widoczne w koncepcji *homme capable* (człowiek zdolny do działania): jednostka może mówić – oceniając swoje zdolności; może to zrobić – mając siłę sprawczą; opowiadać o sobie – budując tożsamość indywidualną/„narracyjną”; można na niej polegać – jest zdolna do działania (Marynowicz-Hetka, 2007, s. 558).

Nieodzwonne jest zwrócenie uwagi na to, że filtry percepcyjne każdej osoby dopuszczają niejednakowe spostrzeganie sytuacji, zdarzeń, rzeczy. Można mówić o charakterze zindywidualizowanych procesów poznawczych i motywacyjnych (Bandura, 2007, s. 11). Albert Bandura nie szuka przyczyn zachowania w środowisku, ale raczej w osobie, w jej poznawczej reakcji. Dowodzi istnienia zakłóceń w uczeniu się, oczekiwań doprowadzających do zaburzeń emocjonalnych czy psychicznych. Uczenie się przez obserwację prowadzi do wykrywania siły związku między określonymi sytuacjami a wzmocnieniami, mającymi często, jak wskazuje autor, charakter konfiguracyjny. Niewątpliwie dużego znaczenia nabiera kontekst, co szczególnie podkreślają specjaliści w zakresie porozumiewania.

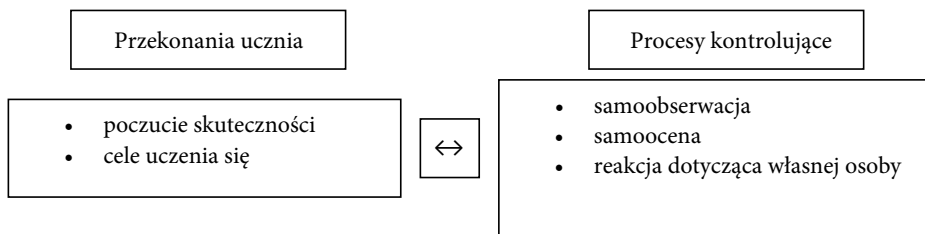
Jeśli jednostka obserwuje zachowanie, to prawdopodobnie o tym, czy będzie je powielać, zadecydują jego następstwa. W teorii społecznego uczenia się istotne są zarówno wzmocnienia zewnętrzne, jak i zastępcze (*vicarious*) – wynikające z obserwacji działania innych osób oraz samowzmocnienia. Podkreśla się znaczenie funkcji informacyjnej modelowania, która ostatecznie pozwala na tworzenie nowych wzorów zachowania. Nośnikami pożądanej informacji mogą być: fizyczne demonstracje, reprezentacje obrazowe lub opis słowny (Bandura, 2007, s. 51–52).

Według badań Mehrabiana nad systemem porozumiewania najistotniejsza w komunikacji interpersonalnej jest mowa ciała – 55%, w drugiej kolejności brzmienie głosu – 38%, a tylko 7% przypada na treść przekazu werbalnego (Borg, 2011, s. 25–26; Bocheńska-Włostowska, 2009, s. 17). Za pomocą słów można opisać bardzo skomplikowane zachowania, które niezwykle trudno byłoby zademonstrować. Do tego jednak, aby w pełni je wykorzystać, potrzebny jest odpowiedni aparat pojęciowy, posługiwanie się bogatym słownictwem oraz wyobraźnia pozwalająca na myślową wycieczkę, która zmieni słowa w przejrzysty obraz.

Albert Bandura w uczeniu przez obserwację wskazuje na cztery ważne elementy:

- ▶ zwrócenie uwagi przede wszystkim na cechy modelu lub istotność zachowania, szczególnie ważna może być zdolność do wzbudzania podziwu,
- ▶ utrwalanie w pamięci najpierw w formie obrazowej, a potem językowej (zasadniczą rolę może tu odgrywać powtarzanie – przeprowadzone w wyobraźni albo w rzeczywistości),
- ▶ reprodukcję,
- ▶ ujawnienie zachowania w przyszłości, zależne od motywacji (Mietzel, 2002, s. 191–193).

Albert Bandura uznaje, że możliwe jest kontrolowanie przez jednostkę wykonywania działania, zwłaszcza gdy wcześniej sama określiła cele i wierzy w posiadanie odpowiednich kompetencji, by mogła je osiągnąć.



Schemat 2. Model kontrolowania własnego procesu uczenia się wg Schunka (1989)

Źródło: Mietzel, 2002, s. 194.

Proces uczenia się, w który zaangażowane jest poczucie skuteczności pozwalające na ustalenie i realizację celów, może być kontrolowany poprzez skoncentrowanie na swoich działaniach, także przez samoocenę (schemat 2).

Proces uczenia oparty na modelowaniu okazuje się efektywny zwłaszcza przy modelowaniu uczestniczącym (tego typu modelowanie wykorzystuje się w terapii, np. lęków). Modelowanie nie dotyczy wyłącznie imitacji, dopuszcza twórcze realizowanie, o ile odbiorca odnajdzie i określi właściwe reguły oraz zasoby umożliwiające wykonanie zadania. Modelowanie abstrakcyjne jest oderwane od konkretności i nie wymaga obecności identycznych warunków (Bandura, 2007, s. 53). Albert Bandura oddziela pojęcie modelowania od naśladowania. Przekonuje o twórczym zaangażowaniu w proces modelowania, zwłaszcza abstrakcyjnego, w którym dokonywana jest próba określania reguł, prawidłowości, poszukiwanie wyznaczników i konsensusu. Trzeba podkreślić, że modelowanie nigdy nie polega na bezmyślnym powielaniu cudzych zachowań,

przyjmowaniu przekonań i wartości, ponieważ każdy ma do zaproponowania coś niepowtarzalnego i unikatowego (Góralczyk, 2009, s. 10).

Albert Bandura (2007, s. 65) wskazuje na wyznaczniki, które ułatwiają przyjmowanie nowych zachowań: pojawiające się bodźce zachęcające; wiara, że zachowanie przyniesie określoną satysfakcję, korzyści. Rezygnacja z danego zachowania może nastąpić wówczas, gdy jego podjęcie będzie wiązać się z dużym ryzykiem, gdy jednostka dokona samooceny zachowań (*self-evaluative derivatives*) i wskaże na zagrożenia. Ujawniają się tu bariery społeczne i ograniczenia ekonomiczne, trudne do pokonania.

Istotny wpływ na zastępcze uczenie się emocjonalne (modelowanie) ma podobieństwo doświadczeń. W teorii społecznego uczenia się zwraca się uwagę na to, że reakcje warunkowe jednostka aktywuje na bazie wyuczonych oczekiwań (nie są wywoływane automatycznie). Człowiek uczy się przewidywać zdarzenie na podstawie bodźców je zapowiadających, a ponadto wywołuje odpowiednie reakcje antycypacyjne. Okazało się, że stopień, w jakim zachowanie antycypacyjne podlega kontroli poznawczej, w pewien sposób zależy od tego, czy zostało ono wytworzone symbolicznie, czy przez bezpośrednie doświadczenie (Bandura, 2007, s. 74–77).

Oczekiwanie, że ktoś sobie poradzi z daną sytuacją, a ponadto osiągnie właściwy rezultat, prowadzi do modelu „emergentnej interpretacji sposobu działania” (Bandura – za: Hall i in., 2006, s. 592). Jeszcze raz trzeba przywołać ideę determinizmu – wzajemnego oddziaływania osoby–środowiska–zachowania. Oczekiwanie skuteczności działania prowadzi do podjęcia aktywności, ale zależy to od warunków środowiskowych, które w jakiś sposób kształtuje. Jednostka uruchamia zasoby osobiste, ale trzeba je raczej traktować jako dyspozycje, a nie stałe cechy, bo w toku działania w środowisku ulegają modyfikacji. Albert Bandura, szukając wytłumaczenia dla przejawów odmiennych zachowań, wskazuje na *schematy Ja*, ale również na poczucie własnej skuteczności. Termin ten wymaga bliższego określenia.

1.1.2. Poczucie własnej skuteczności

Konstrukt własnej skuteczności osadzony w modelu teorii społeczno-poznawczej (*social cognitive theory*), triadowym, obustronnie przyczynowym, wskazuje na dynamikę współzależności zachowania, poznania i środowiska. Robert Wood i Albert Bandura (1989, s. 408; por. Bandura, 1998) poczucie własnej skuteczności określają jako „wiarę w czyjąś zdolność do mobilizo-

wania motywacji, zasobów poznawczych i kierunków działania potrzebnych do sprostania określonym wymaganiom sytuacyjnym”. Jednostka ma przekonanie o tym, że jest w stanie uruchomić wszystkie dyspozycje, by sobie poradzić z trudnością. Albert Bandura (Gist i in., 1992, s. 184) uznaje, że samoskuteczność odzwierciedla proces złożony i generatywny, który swoim zasięgiem obejmuje konstruowanie i organizację działań przyczyniających się do adaptacji do zmieniających się warunków. Szczególnie eksponowany jest kontekst (uwarunkowanie) mający wpływ na sposób przystosowania do okoliczności i przyjęcia właściwych strategii postępowania.

„Poczucie własnej skuteczności (*self-efficacy*) jest wiarą człowieka w jego zdolności kontrolowania wydarzeń, które go dotyczą, oraz wiarą w jego możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania jego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań” (Bańka, 2005, s. 12–13). Poczucie samoskuteczności kieruje myślami, uczuciami, wpływa na motywację i zachowanie. Aby przekonania mogły uczestniczyć w wytwarzaniu tych efektów, uruchamiane są różne procesy: poznawczy, motywacyjny, afektywny i selekcyjny. W ten sposób samoskuteczność staje się podstawą zmiany zachowania (Clark i in., 1999, s. 72–89).

Poczucie własnej skuteczności różni się od pewności siebie. Potencjalnie zmusza do postawienia pytania: Czy mogę to zrobić? Ważny staje się aspekt zdolności do czegoś. Pewność siebie wymaga postawienia pytania innego rodzaju: Kim jestem? W jaki sposób to odczuwam? Odwołuje się do oceny poznawczej, przywołującej jedynie ocenę poczucia własnej wartości.

Samoskuteczność nie jest tożsama z samooceną, uważaną za cechę indywidualnej charakterystyki, afektywną ewaluacją siebie. Samoskuteczność jest sądem, który nie ma wymiaru oceniającego samą osobę, a wiąże się ze specyficzną zdolnością wykonania zadania.

Od poczucia własnej skuteczności może zależeć, jakie człowiek podejmuje decyzje i jakie stawia sobie cele. Stwierdzono, że czas poświęcony na wykonanie zadania, determinacja i upór, trwanie przy rozwiązaniu w obliczu trudności, a nawet poziom napięcia w dużej mierze zależą od poczucia własnej skuteczności. Może mieć ono charakter uogólniający albo specyficzny, a to zależy od wykonywanego zadania.

Pojęcie poczucia własnej skuteczności odwołuje się do sądów formułowanych na temat swoich umiejętności działania w określonej sytuacji lub wobec określonego zadania (Pervin, John, 2002, s. 478). Te sądy implikują wybór zadania do wykonania, decydują o wkładanym wysiłku i wytrwałości oraz emocjonalnych reakcjach na wymagania sytuacji potencjalnej/rzeczywistej.

Jeśli jednostka jest pewna swoich kompetencji, to zachowa się inaczej niż w stanie niepewności. Spostrzeganie własnej skuteczności określa myślenie, które motywuje, kieruje wykonaniem oraz emocjonalnym pobudzeniem.

W pracach Alberta Bandury (1997), Franka Pajaresa (1996), Dale'a H. Schunka (1975) można odnaleźć wyraźne wskazanie, iż własna skuteczność jednostki wpływa na konkretne obszary ludzkiego postępowania: motywację do nauki, osiągnięcia, elastyczność (*resilience*), samopoczucie, wytrwałość przy wykonywaniu zadań (kiedy pojawiają się trudności), wielkość wysiłku, dokonywane wybory².

Teoria Alberta Bandury najczęściej jest uważana za model motywacyjny, niefazowy, w kontekście bieżącego zachowania, a nie procesów zmian w nim zachodzących. Oczekiwanie własnej skuteczności powinno być rozpatrywane w kilku wymiarach. Pierwszy z nich to zasięg oczekiwań, wielkość (*magnitude*), która wskazuje na zależność między poczuciem własnej skuteczności a trudnością zadania. Może być tak, że człowiek czuje się skuteczny w obszarze prostych zadań, ale zupełnie niekompetentny, gdy napotyka zadania złożone. Różny też jest poziom ogólności (*generality*), która decyduje o względnej stabilności tego przekonania. Oczekiwania mogą odnosić się do konkretnej sytuacji, ale mogą być generalizowane na podobne, a nawet rozciągnięte na doświadczenia mało zbliżone do konkretnego. Specyfika oczekiwań dotyczy również siły (*strength*) dającej wgląd w odporność na występujące niepowodzenia. Czasami nawet niewielka porażka przekreśla oczekiwanie co do skuteczności (Bandura, 2007, s. 90; por. Kościelak, 2010, s. 61–62).

Ja nie jest jednolitym konstruktem, odnosi się do różnorodnych przekonań co do swojej osoby i procesów samokontroli, zmieniających się w czasie i w określonych sytuacjach (Pervin, John, 2002, s. 477).

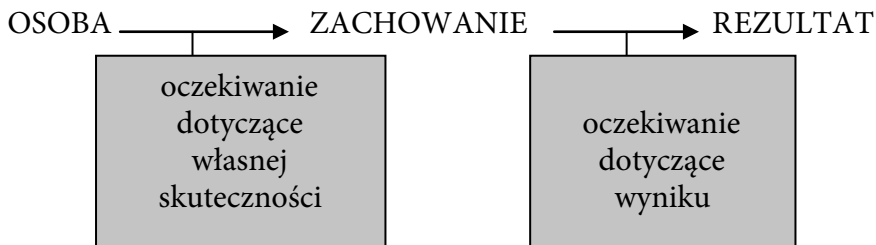
Społeczno-poznawcza teoria osobowości w sposób szczególny eksponuje takie pojęcia strukturalne jak: oczekiwania–przekonania, kompetencje–umiejętności, cele. Oczekiwanie dotyczy zdarzeń, zachowań innych ludzi, a ponadto przeświadczenia co do gratyfikacji za swój czyn, przekonania dotyczącego własnego funkcjonowania – zwłaszcza radzenia sobie z różnego typu zadaniami w określonych sytuacjach. Spostrzeganie sytuacji jest idiosynkratyczne, a sama istota osobowości tkwi w różnorodności spostrzegania zdrzeń i budowania w związku z tym różnych wzorów zachowania (Pervin, John, 2002, s. 474–475).

Kompetencje rozpoznawane jako umiejętności, szczególnie poznawcze, odnoszą się do zdolności rozwiązywania zadań, radzenia sobie z codziennymi

² <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efficacy6.html> (22.10.2011).

mi trudnościami. Nieistotne są możliwości potencjalne, ale te zastosowane w praktyce (Pervin, John, 2002, s. 469; Argyle, 1998, s. 77). Sytuacje przybierają różną postać, wyznaczając odmienne warunki przy realizacji nawet podobnych zadań. Stąd prowadzone w tym zakresie badania skłoniły Waltera Mischela i innych (Pervin, John, 2002, s. 477, 492) do sprecyzowania określenia „podpisy behawioralne” jako charakterystycznych dla jednostki profilów związków: sytuacja–zachowanie.

Albert Bandura definiuje dwa rodzaje oczekiwań dotyczących własnej skuteczności. Pierwszy to oczekiwanie wyniku, a więc sytuacja, gdy osoba dokonała oceny zachowania jako tego, które doprowadzi do rezultatu. Drugi rodzaj to oczekiwanie skuteczności jako przekonanie osoby, że przejawia zachowanie, które jest konieczne dla osiągnięcia rezultatu/wyniku/celu (Bandura, 2007, s. 85). Tak więc oczekiwanie skuteczności dotyczy indywidualnego przekonania, iż osoba potrafi zharmonizować działania, by zadanie zostało wykonane. Oczekiwanie rezultatu jest osobistą oceną prawdopodobnych konsekwencji zrealizowania tego zadania na oczekiwanym poziomie kompetencji (Bandura, 1977, s. 201).



Schemat. 3. Różnica między oczekiwaniami dotyczącymi własnej skuteczności a oczekiwaniami dotyczącymi wyniku zachowania

Źródło: Bandura, 2007, s. 85.

Można bowiem określić sposób osiągnięcia celu, ale nie mieć przekonania co do tego, że jest się w stanie podjąć odpowiednie kroki, aby się do niego przybliżyć (schemat 3).

W sytuacjach trudnych jednostka nie podejmuje działania, jeśli nie towarzyszy jej przekonanie, iż sobie poradzi. To właśnie oczekiwanie własnej skuteczności sprawia, że wkładamy odpowiedni wysiłek w dążenie do wykonania zadania i przejawiamy wytrwałość, co staje się przyczynkiem do pokonania barier i doświadczeń awersyjnych. Można powiedzieć, iż oczekiwanie własnej skuteczności/biegłości wprost proporcjonalnie przekłada

się na włożony wysiłek i kontynuowanie działania mimo piętrzących się trudności/problemów (Bandura, 2007, s. 86). Dzięki osiągnięciu celu człowiek umacnia się w przekonaniu, że jest skuteczny w danym obszarze zachowań, a to przekonanie może generalizować się i przekładać na pokrewne dziedziny. Przyczyną zmiany oczekiwań co do własnych kompetencji mogą być warunki sytuacyjnej niepewności (Bandura, 2007, s. 89).

Trzeba zaznaczyć, że przekonanie o własnej skuteczności kieruje myśleniem, nadaje koloryt emocjom, co w efekcie umożliwia podjęcie działania. Działanie wymaga konkretnego wysiłku, aby cel został osiągnięty. Czasami należy pokonać wiele przeciwności losu, przekroczyć bariery, zahamowania i kontrolować sytuację.

Uogólniona własna skuteczność (*general self-efficacy*) jest definiowana jako cecha osobowości wyznaczająca zachowanie (Juczyński, 1998; Schwarzer, Sherer i in. – za: Łuszczynska, 2004, s. 33).

Na podstawie literatury przedmiotu ludzi o odmiennym poziomie własnej skuteczności można scharakteryzować jako podejmujących działania różnego typu (Bandura, 1998, s. 1; Bandura, 1993, s. 144–145; Łuszczynska, 2004, s. 31; Pervin, John, 2002, s. 483–484).

1. Osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności:

- trudne zadania odbierają jako wyzwanie, które trzeba podjąć, a nie sytuację, której trzeba się lękać,
- są zaangażowane w wykonanie zadania,
- same ustanawiają cele i dążą do ich zrealizowania,
- mają przekonanie, że sprawują kontrolę nad tym, co się dzieje,
- porażka, komplikacja nie doprowadza u nich do obniżenia poczucia własnej skuteczności, bo jest przypisana niewystarczającemu wysiłkowi lub brakom w zakresie wiedzy i umiejętności, a to da się zmienić,
- wierzą, że są w stanie kontrolować czynniki środowiskowe mające wpływ na ich zachowanie,
- wierzą, że możliwe jest spełnienie, redukują pojawiający się stres, co obniża podatność na depresję,
- mają lepszy nastrój.

2. Osoby charakteryzujące się niskim poczuciem własnej skuteczności:

- wykazują wycofanie się z trudnych zadań, bo te stanowią osobiste zagrożenie,
- mają niskie aspiracje i niechętnie identyfikują się z celami, które mają osiągnąć,

- gdy pojawi się trudność, zamiast mobilizować siły, szukają usprawiedliwienia, wskazując na przeszkody wewnętrzne lub własne niekompetencje,
- nie wkładają dostatecznego wysiłku i szybko rezygnują z wykonania zadania spostrzeganego jako trudne,
- niezbyt łatwo odzyskują wiarę we własne możliwości po poniesionej porażce,
- szybko ulegają stresowi i popadają w depresję (Bandura, 1998, s. 1), gdyż przygnębieni ludzie są bardziej podatni na porażkę, co obniża potencjalną wiarę we własne siły (Chowdhury S., Lanis Th., 1999³).

Odwołując się do przeglądu literatury, można stwierdzić, że przekonanie o własnej skuteczności tworzy się dzięki doświadczeniu związanemu z kształtowaniem umiejętności odraczania gratyfikacji, wierze we własne siły, motywacji rozwojowej, wytrwałości w działaniu (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007, s. 29). Jest logiczne, że gdy jednostka wyznacza cele, które ma realizować, konieczne staje się planowanie, w jaki sposób, przy użyciu jakich strategii będzie w stanie osiągnąć oczekiwany wynik. Jeśli ma w tym zakresie dużo doświadczeń pozytywnych, prawdopodobnie zwiększy zasoby motywacyjne, co przełoży się na pragmatykę działania i stanie się przyczynkiem do zwiększenia wiary w swoje możliwości⁴.

³ <http://www.sbaer.uca.edu/Research/1999/ASBE/99asb073.htm> (21.07.2011).

⁴ Założenia teorii społecznego uczenia się i koncepcja samoskuteczności Bandury przenoszą się na bardzo odległe obszary. Model akceptacji technologii (*Technology Acceptance Model*, TAM) stanowi teorię, która objaśnia wykorzystanie i akceptację systemów informacyjnych (SI). Model został wyprowadzony z uzasadnień psychologii społecznej i odwołuje się do dwóch znaczących teorii: uzasadnionego działania Icka Ajzena i Martina Fishbeina (*Theory of Reasoned Action*, TRA) oraz teorii planowanego działania (*Theory of Planned Behaviour*, TPB). W teorii uzasadnionego działania uznaje się, że działanie poprzedza intencja. Intencja tworzy się pod wpływem dwóch czynników: subiektywnej normy oraz postawy względem tego zachowania. Martin Fishbein, Icek Ajzen (Przechlewski, b.d.w., s. 1) subiektywne normy (*subjective norms*) definiują jako przekonania jednostki do akceptacji jej działań przez ważne dla niej osoby. Postawa względem zachowania (*attitude toward behaviour*) to przekonanie odnoszące się do konsekwencji zachowania oraz oceny konsekwencji dla jednostki. Postawy wynikają z przekonań (*beliefs*). Teoria planowanego działania zakłada, że działanie kształtuje subiektywne normy, postawy, a ponadto postrzeganie kontroli behawioralnej (*perceived behavioural control*), co – jak określa Icek Ajzen – jest przekonaniem co do możliwości wykonania działania. Właśnie ten czynnik, zdaniem Ajzena, wykazuje podobieństwo do samoskuteczności w pojęciu Alberta Bandury (Przechlewski, b.d.w., s. 1). Fred D. Davis (Przechlewski, b.d.w., s. 1) uważa, że kluczową rolę odgrywają dwa przekonania. Nazwał je postrzeganą użytecznością (*perceived usefulness*), którą wskazuje jako odpowiednik koncepcji samoskuteczności, oraz postrzeganą łatwością użytkowania (*perceived easy of use*) – jako odpowiednik czynnika ocena wyniku (*outcome judgment*).

Poczucie skuteczności oprócz poziomu indywidualnego ma również poziom zbiorowy. Stąd przyjęło się rozróżnienie poczucia własnej skuteczności oraz poczucia skuteczności zespołowej, będącej cechą grupy.

1.1.3. Poczucie skuteczności zespołowej

Poczucie skuteczności zespołowej nie jest czymś namacalnym, ale stanowi ideę, abstrakcję, dlatego definicja wskazuje tylko na pewne zarysy. Psychologiczne konstrukty nie istnieją w tym samym sensie co artefakty odkryte przez archeologów czy wirusy. Jak wszystkie abstrakcje – piękno, prawda, sprawiedliwość – nie mają oddzielnego bytu, zależą od naszego zaangażowania w ich tworzenie. James E. Maddux (1999, s. 223–226) twierdzi, że szukanie prawdziwej definicji lub prawdziwej natury psychologicznego pojęcia jest nie-realne i bezowocne.

Poczucie zbiorowej skuteczności, w literaturze przedmiotu często określane jako zespołowa skuteczność, buduje się na drodze kontroli doświadczeń. Doświadczenie jest jednym z najpotężniejszych czynników wpływających na percepcję zespołowej skuteczności (Bandura, 1997; Pajares, 1996; por. Goddard, 2001, s. 469) i silnie wiąże się z różnicami w osiągnięciach uczniów różnych szkół.

Zbiorową skuteczność Steven J. Zaccaro, Virginia Blair, Christopher Peterson, Michelle Zazanis (Goddard, 2001, s. 469) definiują jako „poczucie zespołowych kompetencji podzielanych przez członków, kiedy wyznaczają, koordynują i integrują ich zasoby jako pomyślną, wspólną odpowiedź na wymagania określonej sytuacji”. Nie jest to definicja identyczna z sformułowaną przez Alberta Bandurę. Pytanie, co sądzę o przekonaniach mojej grupy co do jej zdolności, nie jest tym samym, co pytanie kierowane do poszczególnych członków zespołu mających wyrazić opinię, którą później uśrednimy, aby odpowiedzieć na to pytanie. Albert Bandura (Tasa i in., 2007, s. 17) stwierdza, że zbiorowa skuteczność zależy od tego, jak ludzie zarządzają swoimi zasobami, planują i tworzą strategie pozwalające na realizację zadania. Wynika ponadto z tego, jak dużo wysiłku wkładają w dążenia grupy oraz czy szybko się zniechęcają, gdy pojawiają się trudności, brak sukcesu. Wiara w skuteczność pozwala na podniesienie poziomu motywacji do osiągnięć (Bandura, Locke – za: Tasa i in., 2007, s. 70; por. Yeo i in., 2006). Albert Bandura (Tasa i in., 2007, s. 17) twierdzi, że na poczucie samoskuteczności indywidualnej i zbiorowej oddziałują te same czynniki: uzyskanie mistrzostwa przez doświadczenie,

modelowanie, słowna perswazja, stan fizjologiczny/uczuciowy. Niektórzy badacze uważają, że nie jest to do końca prawdą (Chen, Bliese, 2002b; Gully i in., 2002; por. Tasa i in., 2007, s. 17). Kształtowanie poczucia samoskuteczności i skuteczności zespołowej nie w każdym przypadku odwołuje się do tych samych źródeł.

Cristina B. Gibson (Tasa i in., 2007, s. 17) sądzi, że poczucie zespołowej skuteczności rozwija się częściowo dzięki wymianie informacji i obserwowaniu zachowań w grupie. Jednak efektywność zespołu jest zależna od stopnia trudności zadania. Lepiej określone zadania skłaniają do współpracy, zadania o dużym stopniu niepewności – do pracy obok siebie, co przekłada się na ostateczny wynik (Gibson, 1999, s. 138). Tak też Kevin Tasa, Simon Taggar i Gerard H. Seijts (2007, s. 17) przyjmują, iż na poczucie zespołowej skuteczności wpływa łączna suma zachowań osób pracujących w zespole. Indywidualne poczynania każdej osoby przenoszą się na reakcje grupy. W przyjętym modelu oczekiwano, że zespoły z wyższym poziomem łącznych zachowań poszczególnych członków będą miały wyższy poziom poczucia zespołowej skuteczności.

Alexander D. Stajkovic, Dongseop Lee i Anthony J. Nyberg (2009, s. 817) sporządzili listę dziesięciu definicji potencji/mocy grupy i dziesięć porównań potencji zespołowej i skuteczności zespołowej. Ich zdaniem definicje odnoszą się do podobnych desygnatów. Wprowadzone przez Alberta Bandurę do psychologii społecznej pojęcie poczucia zespołowej skuteczności ewoluowało. Definicja z 1986 roku podkreśla, że poczucie zespołowej skuteczności jest przekonaniem o posiadaniu zespołowych kompetencji, co pozwala wyznaczyć, koordynować i integrować własne zasoby osobiste z zasobami innych osób, aby poradzić sobie z sytuacją. Można przez to rozumieć, iż połączenie sił przyniesie w efekcie znaczny wzrost ogólnie pojmowanych kompetencji, a więc możliwe będzie poradzenie sobie z zadaniem o wyższym poziomie trudności. Definicja poczucia zespołowej skuteczności pojawiająca się w doniesieniach z 1997 roku mówi o podzieleniu przez grupy (a więc już nie przez pojedynczych członków) wiary w możliwość łączenia zdolności organizowania i realizacji cykli działań potrzebnych do wytworzenia wymaganego poziomu osiągnięć. Zwraca uwagę na potencjalność wykorzystania zasobów i mówi nie tyle o posiadaniu kompetencji, co o istnieniu możliwości podjęcia działań w celu doprowadzenia do oczekiwanego rezultatu.

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji poczucia potencji/mocy grupy (Shea, Guzzo; Guzzo, Dickson; Champion i in.; Sosik i in.; Gully i in.; Lester i in.; Pearce i in.; Hecht i in. – za: Stajkovic i in., 2009, s. 817), które znaczeniowo są bardzo bliskie pojęciu poczucia skuteczności grupy. Niektórzy

próbują jednak wskazać na istotne różnice między pojęciem poczucia zespołowej skuteczności a poczuciem potencji/mocy grupy:

- ▶ poczucie potencji grupy to raczej wiara grupy w jej efektywność, a nie – jak w poczuciu skuteczności zespołowej – w możliwość podjęcia działań dla pokonania trudności,
- ▶ poczucie potencji grupy to podzielana przez wszystkich członków grupy wiara w skuteczność, gdy przekonanie o zespołowej skuteczności grupy nie musi dotyczyć wszystkich osób (w ten sposób potencja jest cechą grup, podczas gdy zbiorowa skuteczność – osób),
- ▶ poczucie potencji odzwierciedla ogólne oszacowanie prawdopodobnej skuteczności zespołu konkretnych sytuacjach, podczas gdy poczucie zespołowej skuteczności zespołu oddaje podzielane oczekiwania co do wykonania zadania dla względnie określonej sytuacji,
- ▶ poczucie potencji odnosi się do obszerniejszej percepcji zdolności zespołu rozciągającej się na zadania i sytuacje, a poczucie skuteczność zespołu dotyczy percepcji zdolności zespołu do wykonania określonego zadania.

Wydaje mi się, że badacze próbują jednak rozgraniczyć pojęcie poczucia potencji od poczucia zespołowej skuteczności. Zakres poczucia potencji jest szerszy, odnosi się do złożoności sytuacji i zadań, a co najważniejsze – sugeruje obecność jakiegoś uśrednionego poziomu samego przekonania o możliwości osiągnięcia celu. Poczucie zespołowej skuteczności opiera się na indywidualnych oszacowaniach zdolności grupy mającej odpowiednie możliwości do poradzenia sobie z zadaniem. Nie wyklucza dyskusji na temat efektywności zespołu i wspólnych uzgodnień. Jednak w tym przypadku jednostki nie są zainteresowane wkładem pracy własnym czy pojedynczych osób. Interesuje je wynik pracy zespołu opisanego jako pewna całość.

Praca w grupie daje możliwość lepszego zrozumienia problemu. Przywołuje się efekt skali (*assembly effect*), gdy wynik osiągnięty przez zespół jest lepszy od uśrednionego wyniku pojedynczych członków oraz osiągniętego przez najbardziej kompetentnego członka grupy. Trzeba jednak wziąć pod uwagę także możliwe trudności w pracy grupowej. Ze względu na toczące się dyskusje zespoły pracują dłużej nad właściwym rozwiązaniem; są osoby, które się wycofują; może dochodzić do konfliktów, napięć (Adams, Galanes, 2008, s. 147). Grupy mają zwykle określony obszar swobody (*area of freedom*), który odnosi się do kompetencji oraz różnych ograniczeń zespołu (Adams, Galanes, 2008, s. 150). Każda procedura rozwiązania musi być zmodyfikowana i dostosowana do realiów danej sytuacji. Problem należy przeanalizować

pod kątem trudności zadania, złożoności rozwiązania, rodzaju motywacji, zażyłości członków oraz poziomu akceptacji (Adams, Galanes, 2008, s. 176).

Model umożliwiający badanie zespołu w przewidywanym okresie uwzględnia dwa poziomy: indywidualny i poziom grupy (Tasa i in., 2007, s. 18).

Jeżeli jednostka spostrzeża, że koledzy/koleżanki z jej zespołu zachowują się tak, iż pomagają to przybliżyć się do osiągnięcia celu, to buduje się w ten sposób zaufanie w zdolności tego zespołu. Można powiedzieć, że indywidualne zachowania wpływają na poczucie grupowej skuteczności. Zachowania poszczególnych członków są obserwowane. Michael J. Stevens i Michael A. Champion (Tasa i in., 2007, s. 18), po dokonaniu obszernego przeglądu literatury odnoszącej się do pracy zespołu, rozwinęli typologię ogólnej wiedzy, umiejętności i zdolności koniecznych dla pracy zespołowej, która skupia się szczególnie na indywidualnych członkach zespołu. Michael J. Stevens i Michael A. Champion wskazują na dwie kategorie pracy zespołowej: interpersonalną (rozwiązywanie konfliktów, rozwiązywanie problemów we współpracy, komunikacja interpersonalna) i samozarządzanie/samokierowanie (ustanawianie celu i kierowanie wykonaniem oraz planowanie i koordynowanie wykonania zadania). Angażowanie się w pracę zespołową jest związane z ważnymi czynnikami, takimi jak wiedza dotycząca zadania, poczucie samoskuteczności osób włączonych do pracy grupowej oraz poziom zbiorowej skuteczności w zespole.

Gilad Chen, Paul D. Bliese, Stephanie C. Payne, Stephen J. Zaccaro, Sheila Simsarian Webber, John E. Mathieu, Diana H. Bors (2002) przetestowali model wielopoziomowy, określając relacje na poziomie osobowym i grupowym, włączając do analizy doświadczenia, motywację do osiągnięć, wiarę w skuteczność i wykonanie. Znaleźli wiele podobieństw, ale również odmienności między tymi poziomami, sugerujących potrzebę dalszych badań.

Zdaniem Kevina Tasy, Simona Taggera i Gerarda H. Seijtsa (2007, s. 19) podczas współdziałania zespołu poszczególne osoby nie tylko zbierają informacje o swoich zdolnościach co do wypełniania zbiorowego zadania i przyjętych ról (lidera, facylitatora, krytycznego ewaluatora), ale też poznają kompetencje związane z wykonaniem zadania przez innych członków zespołu. Idąc za Cristin B. Gibson (Tasa i in., 2007, s. 19), uznającą możliwość formowania zespołowej skuteczności przez wymianę i asymilację informacji, Kevin Tasa i inni uznali, że gdy członek grupy obserwuje aktywność kolegów w działaniu zespołu przy koordynowaniu czynności, rozwiązywaniu problemu, przyjmowaniu roli przywódcy, wtedy jego wiara w zespołową skuteczność powinna się zwiększyć.

Stopień wiary w zdolności do osiągnięcia celów może oddziaływać na zasięg ich motywowania przez demonstrowanie zachowań, które są wymagane do wykonania zadania. Zdaniem Dany H. Lindsley, Daniela J. Brass a i Jamesa B. Thomasa (1995) jest to możliwe, ponieważ skuteczne zespoły tworzą kontekst, w którym oczekiwane są konstruktywne indywidualne zachowania.

Albert Bandura (Lent i in., 2006, s. 2) poczucie skuteczności zespołowej definiuje jako „wspólne przekonanie grupy o swoich możliwościach w zakresie organizowania i egzekwowania kierunków działania wymaganych do dojścia do określonych poziomów osiągnięć”. Można uznać, że reprezentuje to przekonanie do osiągnięcia zespołu traktowanego tu jako jedność. Moim zdaniem takie sformułowanie najlepiej oddaje istotę poczucia skuteczności zespołowej.

Dokonano pomiaru poczucia skuteczności zespołowej wśród studentów pracujących w zespołach projektów, na kierunkach inżynierskich. Skuteczność zespołowa okazała się silniejszym predyktorem wykonania zadania przez zespół niż osobiste postrzeganie własnej skuteczności przez poszczególnych członków zespołu (Lent i in., 2006, s. 1). Oznacza to, że w takim przypadku dochodzi do pełnej identyfikacji z grupą, a indywidualny wkład w wykonanie zadania nie jest brany pod uwagę. Pojawia się wspólnota, rodzaj społeczności uczących się.

Katerine Bielaczye i Allan Collins (Ware, Kitsantas, 2007, s. 304) sugerują, że rola społeczności uczących się jest częścią składową zbiorowej skuteczności. Sporządzili osiem wymiarów takiej społeczności:

- a) wspólnota ma cele,
- b) wspólnota zajmuje się różnorodną aktywnością uczenia się, dostarczając konstruktywnej wiedzy dla indywidualnego rozwoju i współpracy,
- c) rolą nauczyciela jest organizowanie działania i pomaganie uczniom w osiągnięciu zamierzonych celów,
- d) członkowie społeczności podejmują różne role w różnym czasie i szanują różnice międzyosobowe,
- e) zasoby procesów uczenia dzielone są między członków wspólnoty,
- f) członkowie dostarczają informacji zwrotnej jeden drugiemu i rozwijają sposoby, by podzielić się pomysłem, wiedzą i umiejętnościami,
- g) członkowie rozwijają głębokie zrozumienie kluczowych pomysłów i dzielą wiedzę, która przyczynia się do wzrostu wspólnoty,
- h) członkowie wspólnoty tworzą produkty, które mogą później pomóc zrozumieć ideę wspólnoty.

Robert J. Chaskin (2008, s. 65) zwraca uwagę na rolę środowiska, które zawiera w sobie czynniki ryzyka i czynniki ochronne, oraz jednostek, które

dzięki swoim zasobom w jakiś sposób odpowiadają na wyzwania otoczenia. *Resilience*⁵ daje możliwość pokonania przeciwności losu, poradzenia sobie z wyzwaniem, odszukania właściwych strategii, aby działać.

Ann Masten (Chaskin, 2008, s. 68–69) wskazuje na cztery podejścia do wspólnoty:

1. Wspólnota jako uczuciowa przynależność do społeczności, utożsamianie się z zamkniętymi relacjami między członkami, którzy dzielą wspólne normy i warunki (więzi pokrewieństwa, przyjaźni, współdziałania obramowane warunkami życia codziennego, zwyczajami).
2. Wspólnota jako część społeczności lokalnej, gdzie istnieje przestrzeń działalności produkcyjnej, handlowej, usługowej. Tu odzywają się mechanizmy socjalizacji, społecznej kontroli, obywatelskiego zaangażowania i wsparcia. Nie wymaga określonej bliskości. Może być tymczasowa, tworzona po to, by zrealizować cele.
3. Wspólnota jako sieć relacji, struktura wymiany między osobami. Sieć może być w różny sposób zamknięta, dotyczy to tego, czy wszystkie osoby we wspólnocie się znają. Działają tu nieformalne mechanizmy kontroli i wsparcia. Sieć o „słabym powiązaniu”, „budująca mosty” stwarza możliwość dostępu do informacji, zasobów.
4. Wspólnota jako część zbiorowego działania, w której każdy żyje, a bliskość eksponuje się w codziennym życiu (np. sąsiedztwo)⁶.

Albert Bandura (Ware, Kitsantas, 2007, s. 304) sugeruje, że aby zmierzyć poczucie zbiorowej skuteczności, badacze powinni przetestować wiarę osób w ich zdolności możliwości grupy. Skuteczność zespołu jest traktowana jako wiara grupy w jej zdolność do efektywnego osiągnięcia (Gibson, 1999, s. 138). Badacze, posługując się obserwacją i technikami samoopisu, ustalili, że skuteczność grupy stanowi jej znaczącą i wymierną cechę.

Michelle A. Marks (1999, s. 306), zbadawszy zespoły czołgistów, stwierdziła, że w nowych sytuacjach zespoły przekonane o swojej skuteczności częściej dopuszczały zmianę planów, strategii, wkładając w to więcej wysiłku, w przeciwieństwie do zespołów czołgistów przekonanych o niskiej skuteczności swego zespołu. Można tu również mówić o większej kreatywności zespołu.

⁵ *Resilience* (ang.) – sprężystość, elastyczność, zdolność zdrowienia, odporność, wytrzymałość.

⁶ Robert J. Chaskin (2008, s. 69) zaproponował pojęcie sprężystości/elastyczności wspólnotowej (*resilient communities*) – są to zasoby wspólnoty mogące wesprzeć członków w walce z przeciwnościami, chronić i wypromować ich dobrostan, przy czym same społeczności są uwarunkowane polityką, często przemocą, złymi warunkami ekonomicznymi.

Przygotowano dziewięcioczynnikową skalę⁷, za pomocą której badano poczucie skuteczności zespołowej, analizując odpowiedzi na pytanie: „Jak bardzo jesteś pewny tego, że twoja grupa mogłaby:

- a) osiągnąć porozumienie na temat tego, co powinno zostać zrobione na każdym spotkaniu,
- b) znaleźć sposoby, by zlikwidować indywidualne różnice pomiędzy członkami grupy (np. różnice wieku, specjalizacji albo osobowości),
- c) pomagać członkom, którzy mają problemy z niektórymi zadaniami,
- d) rozwinąć wykonalny wzór projektu w rozsądnym przedziale czasowym,
- e) komunikować się dobrze ze sobą pomimo różnic pochodzenia kulturowego,
- f) dostosować się do zmian w zadaniach lub celach grupy,
- g) pracować dobrze razem nawet w sytuacjach stanowiących wyzwanie,
- h) radzić sobie z krytyką instruktora kursu,
- i) znaleźć sposoby wyciągnięcia korzyści z mocnych stron każdego członka grupy?”.

Przebadano dwie grupy $N_1 = 165$, $N_2 = 312$, wskaźnik Kaisera–Meyera–Olkina wynosił odpowiednio 0,95 i 0,93. Z badań wynika, że poczucie skuteczności zespołowej w stopniu umiarkowanym zależy od samoskuteczności ($r = 0,35$; $p < 0,001$) oraz silnie od spójności grupy ($r = 0,66$; $p < 0,001$) (Lent i in., 2006, s. 8–9).

Nowy problem to społeczne poczucie skuteczności (*perceived collective efficacy*), czyli „zbiorowe przekonanie osób tworzących grupę społeczną o jej umiejętności skutecznego planowania i realizacji zadań zgodnie z założonymi celami” (Bandura – za: Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 268).

Specyficzność przekonania o byciu skutecznym odnosi się również do nauczycieli, a przekonanie o skuteczności zespołowej w tym przypadku stanowi sąd nauczycieli pracujących w gronie nauczycielskim o zdolności ich zespołu do wykonywania szkolnych zadań związanych z nauczaniem, kierowaniem procesem uczenia uczniów, występowaniem w roli wychowawcy.

1.1.4. Skuteczny nauczyciel

Rola zawodowa nauczyciela wymaga, aby ten uwierzył we własną skuteczność. Jego osobiste przekonanie przełoży się na sukces ucznia, który dotyka nowej

⁷ Prawa autorskie: R.W. Lent, J. Schmidt, L. Schmidt, 2004.

rzeczywistości. Współczesny świat stawia przed młodymi ludźmi wyzwania wymagające dużej kreatywności i samodzielności. Jeśli spotkają oni na swojej drodze profesjonalistów podejmujących się nauczania i kierowania pracą ucznia jak misji, z sercem i pasją, może to zaważyć na ich przygotowaniu do poradzenia sobie z życiowymi zadaniami (Aleccia, 2011, s. 87).

Uczniowie angażują się w realizację celów tylko wówczas, gdy cele nadają sens ich przyszłym osiągnięciom. Głównym zamiarem formalnej edukacji nie jest przekazywanie wiedzy, ale nauczanie właściwych strategii samodzielnego uczenia się, budowanie pewności siebie i zdolności do samokontroli, przygotowanie do uczenia się trwającego całe życie. Istotne z punktu widzenia odnoszenia sukcesu jest spostrzeganie siebie jako osoby skutecznej w zarządzaniu własną nauką, aspiracjami, dochodzeniem do osiągnięć (Bandura, 2006, s. 10–11).

Skuteczność ucznia jest uwikłana w „ukryty program szkoły” (Turska, 2006). Oczekiwania wobec uczniów są dosyć niskie, raczej skupione na pogłębianiu wiedzy. Bycie dobrym uczniem to odpowiadanie na pytania zgodnie z tym, co chce usłyszeć nauczyciel, i bycie zdyscyplinowanym. Tę sytuację próbuje się zmienić.

W wielu krajach zdefiniowano edukację w nowy sposób. Uczeń musi poczuć się odpowiedzialny za własne osiągnięcia, ma podejmować niezależne działania, opierając się na twórczym myśleniu. Przykładem takich zmian może być *study-home* zastosowany w Holandii. Nie dla wszystkich nauczycieli zmiany okazały się łatwe, gdyż wymagały nowego spojrzenia na swoje zadania, wykazania się umiejętnościami i kompetencjami interpersonalnymi. Ewaluacja programu opierała się również na zbadaniu funkcjonowania nauczycieli, na których nałożono obowiązek przeprowadzenia zmian, w nowej przestrzeni szkoły. W kręgu szczególnego zainteresowania znalazły się poziom wypalenia zawodowego, samoskuteczność w zakresie kierowania grupami uczniów zgodnie z zasadą różnicowania wymagań w zależności od potrzeb edukacyjnych uczniów, przez włączanie ich do pracy nad stawianymi, przemyślanymi zadaniami. Badano stosowanie przez nauczycieli nowatorskich praktyk w zakresie metod i form pracy. Za ważny element pracy uznano samo nastawienie do skuteczności systemu *study-home*. Najważniejszym przesłaniem w związku z podjętym przeze mnie problemem jest stwierdzenie, wyprowadzone z analizy wyników badania 490 nauczycieli, że ci z wysokim poczuciem własnej skuteczności byli bardziej chętni do prowadzenia eksperymentów i nowej praktyki edukacyjnej niż ci, którzy poczucie własnej skuteczności mieli niskie (Evers i in., 2002, s. 227–228).

Badania Loran E. Carleton, Jenelle C. Fitch i Geralda H. Krockovera (2008, s. 47) potwierdzają tę zależność. Wysokie poczucie własnej skuteczności jednostki było skorelowane z większą gotowością do stosowania nowych metod nauczania i technologii. Osoby o wysokim poziomie przekonania o własnej skuteczności więcej czasu poświęcały na nauczenie się nowych technik, na dochodzenie do wiedzy. Chętniej słuchały rozmówców i dyskutowały, przyjmowały odpowiedzialność za naukę uczniów, szukały skutecznych sposobów nauczania. Były ponadto mniej podatne na wypalenie zawodowe.

Samoskuteczny nauczyciel wprowadza w życie nowe pomysły, czasami ryzykowne technicznie, do kontroli dopuszcza uczniów. W zarządzaniu klasą jest autonomiczny (Ross, Bruce, 2007, s. 50).

Otwartość na nowe wyzwania, wypróbowanie swoich możliwości na różnych polach zawodowej działalności współwystępuje z koniecznością posiadania przekonania, że jednostka sobie poradzi.

Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego skuteczność dotyczy „siły przebicia społecznego”, czyli uzyskania odpowiedniej pozycji, statusu, które ułatwią realizację planów, pokonanie trudności i uzyskanie dobrych relacji z otoczeniem. Ogólne pojęcie skuteczności autor definiuje „jako zgodność między stanem założonym w zadaniu i stanem uzyskanym” (Obuchowski, 1985, s. 128).

Bandura (1977) dokonał konceptualizacji pojęcia skuteczności, zwracając uwagę na proces poznawczy, w którym ludzie tworzą przekonania o swoich kompetencjach do wykonania zadania na określonym poziomie. To przekonanie decyduje o skali wysiłku, wytrwałości (czyli pracy nad problemem mimo piętrzących się przeszkód), elastyczności, zapewne odporności na stres (Tschannen-Moran i in., 1998, s. 2–4).

Tak spostrzegana skuteczność nie tylko wynika z cech osobowości, ale zależy od zastosowanych technik postępowania, warunków, sytuacji. Zapewnia też wgląd w poziom funkcjonowania. Poziom skuteczności jednak niekoniecznie daje się łatwo odnieść do właściwości psychicznych. Obuchowski uważa, że pojęcie skuteczności należy uzupełnić pojęciem efektywności, określającym „stopień wykorzystania możliwości funkcjonującego układu” – stąd istotna różnica w mierzeniu poziomu funkcjonowania. Przy skuteczności uruchamiane są kryteria zewnętrzne, przy efektywności – wewnętrzne, określające poziom funkcjonowania z punktu widzenia potencjalnych możliwości układu, który w jakiś sposób wiąże się z problemem osobowości.

W wyniku badań, jakie Obuchowski przeprowadził ze swoimi współpracownikami, wyodrębniono skuteczność bliską (oznaczającą sprawną organizację określonych zadań w danym czasie) i daleką (przewidującą realizację

złożonych, wieloetapowych celów przy dużym zaangażowaniu) (Obuchowski, 1985, s. 129–131).

Poczucie własnej skuteczności nauczyciela (*teacher self-efficacy*) można zdefiniować jako przekonanie, że jego wysiłek będzie miał pozytywny wpływ na rozwój zdolności uczniów i jego wiarę, iż można oddziaływać na podniesienie osiągnięć nawet tych uczniów, którzy mają trudności w nauce lub są słabo zmotywowani. Poczucie skuteczności nauczania określa się jako ogólne przekonanie ludzi o tym, że nauczanie odgrywa ważną rolę w motywowaniu i wpływaniu na uczniów, w porównaniu do innych zmiennych obecnych w środowisku uczniów (Tobin i in., 2006, s. 313–315; Guskey, Passaro – za: Baka, Cieślak, 2010, s. 8).

Jak można krótko scharakteryzować nauczyciela o wysokim poczuciu własnej skuteczności? Po pierwsze, cechuje się on zaangażowaniem w pracę, wytrwałością w działaniu, motywacją i przekonaniem o własnej skuteczności w sensie uogólnionym. Jeśli dostrzega wsparcie ze strony szkoły, organizacji, do której należy, wysoko ceni swoją profesję, to częściej angażuje się w działanie, lepiej radząc sobie z dyscypliną w klasie. Podejście do sposobu dyscyplinowania wiąże się z zaangażowaniem w pracę szkoły, na rzecz klasy czy pojedynczego ucznia (Ware, Kitsantas, 2007, s. 304). Wyróżnia się:

- 1) zaangażowanie uczuciowe – nauczyciel czuje wsparcie ze strony szkoły, np. istnieje wspólny system dyscyplinowania, jasne reguły i wymagania przestrzegane przez wszystkich, czuje się emocjonalnie związany ze szkołą i z zawodem – co daje mu poczucie bycia na swoim miejscu; łatwo wtedy o właściwe, wyraźnie określone zachowanie;
- 2) trwałość zaangażowania – gdy nauczyciel pracuje w zawodzie, bo nie widzi innej perspektywy albo inne przyczyny przymuszają go do tego, to zapewne często będzie jawnie lub ukrycie demonstrował swoje rozczarowanie, traktując pracę w tym zawodzie jako porażkę albo lekceważąc swoich podopiecznych; w pracy z klasą nie wyznacza granic albo zachowuje się agresywnie i w wielu sytuacjach prawdopodobnie narusza godność ucznia;
- 3) zaangażowanie normatywne – nauczyciel ma poczucie, że powinien pracować w tym zawodzie, ma moralne zobowiązanie – wówczas zwraca uwagę na aksjologiczną stronę nauczania-wychowania; stara się przekazywać wartości, częściej perswaduje, poucza, jest mentorem;
- 4) zaangażowanie organizacyjne – nauczyciel nie opuszcza lekcji z błahych przyczyn, nie spóźnia się, pracuje systematycznie i prawdopodobnie oczekuje od swoich uczniów obecności i systematycznego wysiłku,

skupienia na rzetelnej pracy, jednak zapewne trudniej mu radzić sobie z tzw. wygłupami⁸.

Skuteczny nauczyciel pomaga słabszym i źle zmotywowanym uczniom (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, s. 783). Wkłada w tę pracę dużo wysiłku. Jest to bardzo istotne ze względu na wyrównanie szans edukacyjnych. Obserwuje się, że zwykle nauczyciele częściej kierują uwagę na uczniów, których uważają za zdolnych. Chętniej tłumaczą im trudny materiał i stawiają przed nimi bardziej złożone zadania, częściej też wywołują do odpowiedzi, przydzielając dłuższy czas na wykonanie zadania. Co ciekawe, na podstawie mimiki i ruchów ciała uczniowie łatwo rozpoznają, jaki stosunek ma do nich nauczyciel (Myers, 2003, s. 142). Nauczyciele z wysokim poziomem poczucia własnej skuteczności rzadziej myślą się co do zdolności uczniów, dostrzegając zmiany rozwojowe lub spowodowane wysiłkiem ucznia. Dostrzeżono, że nauczyciele o niskim poziomie poczucia własnej skuteczności skupiają uwagę na pojedynczych cechach uczniów, stąd prawdopodobnie wolą się posługiwać schematem dobry-źły uczeń, nie starając się zauważyć, że w niektórych dziedzinach uczeń mający trudności w nauce może okazać się nawet lepszy od tego, którego ogólnie uznaje się za dobrego. Słabiej uzdolnionych uczniów tacy nauczyciele odbierają jako element zakłócający pracę (Ross, Bruce, 2007, s. 51). Nauczyciele spostrzegający siebie jako samoskutecznych wyznaczają z reguły trudniejsze cele do osiągnięcia zarówno sobie, jak i swoim uczniom (Tournaki, Podell, 2005, s. 299–300).

Nauczyciel o wysokim poczuciu własnej skuteczności wierzy w to, że może kontrolować sytuację i wpływać na motywację oraz osiągnięcia uczniów (Tschannen-Moran i in., 1998, s. 2; Bembenuddy, D.Ph., 2006, s. 2). John Ross i Catherine Bruce (2007, s. 51) przedstawili model nauczycielskiej samooceny jako mechanizm dokonywanej zmiany mającej wpływ na osiągnięcia uczniów. Samoocena, obserwacja skutków własnych zachowań, dostrzeganie efektywności działania i reakcja jako odpowiedź na dokonane zmiany uruchamiają proces stanowienia celów i włożenia odpowiedniego nakładu pracy. Jeśli nauczyciele mają wątpliwości co do swoich umiejętności kierowania edukacją, nie pomagają swoim uczniom odnaleźć się w sytuacji szkolnej, a jeśli są przekonani o własnej skuteczności – wręcz przeciwnie (Bandura, 2006, s. 11). Nauczyciel przekonany o własnej skuteczności wpływa na zachowania swoich uczniów poprzez:

⁸ Więcej na temat dyscyplinowania uczniów – Robertson (1998); Edwards (2006); Rogers (2006); Łukasik, Pankowska (2010).

- 1) procesy kognitywne (specjalnie ustanawiane cele),
- 2) procesy motywacyjne (związane z oczekiwaniem sukcesu lub niepowodzeń),
- 3) procesy uczuciowe (kontrolowanie negatywnych emocji),
- 4) procesy selekcyjne (Bandura – za: Ross, Bruce, 2007, s. 50).

Możliwy jest pomiar poczucia skuteczności nauczycieli. Badaniem własnej skuteczności nauczycieli zajmowało się wielu badaczy (Orłowski, 2009, s. 8). Przy tym najbardziej znane są skale TES (Teacher Efficacy Scale) S. Gibsona i M. Dembo (1984); skala A.E. Woolfolk, W.K. Hoy TES22 (1990) (Woolfolk, Hoy, 1990), hiszpańska CTSES (College Teaching Self-Efficacy Scale) Leonor Prieto (2006). Ciekawym narzędziem okazała się Ohio State Teacher Efficacy Scale (OSTES), która ma 24 itemy w trzech czynnikach: skuteczność instrukcyjnych strategii (*instructional strategies*), zarządzanie klasą (*classroom management*) i angażowanie uczniów (*student engagement*) (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001, s. 800). Skala została wykorzystana przez Lay See Yeo i in. (2008, s. 192) do badania skuteczności nauczycieli w Singapurze uczących młodzież z niskimi osiągnięciami. Wzięto pod uwagę trzy wymiary. Ujawniono znaczące różnice między nauczycielami nowicjuszami i doświadczonymi. Wyższą skuteczność w skali otrzymywali ci bardziej doświadczeni. Jedynie w przypadku klas azjatyckich szacunek dla starszych ułatwia dyscyplinowanie uczniów. Badacze postulują większe uwrażliwienie nauczycieli, aby mogli okazać więcej serca szczególnie uczniom potrzebującym wsparcia.

Sami badani nauczyciele najczęściej rozumieją potrzebę kontroli nad tym, czy osiągnęli zamierzone cele, przy jednoczesnym samomonitoringu swego naukowego postępu i ocenie ukończenia zadań, tak jak w badaniach osób zdobywających wyższy certyfikat w nauczaniu (Bembenuddy, D.Ph., 2006, s. 8).

Helenrose Fives, Michelle M. Buehl (2010, s. 118) testowały długą i krótką formę Teachers' Sense of Efficacy Scale (TES; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2001) wśród 270 nauczycieli, tzw. *preservice*, którzy nie zdobyli jeszcze doświadczenia w pracy szkolnej, ale byli przygotowywani dydaktycznie do podjęcia roli zawodowej, oraz 102 nauczycieli pracujących w szkołach. W przypadku nauczycieli praktykujących ważne stały się trzy czynniki: skuteczność w zarządzaniu klasą, podawanie własnych instrukcji kierujących wykonaniem oraz zaangażowanie uczniów. Nauczyciele z dziesięcioletnim (i dłuższym) stażem na elementarnym poziomie nauczania zgłaszali znacząco wyższy poziom skuteczności niż początkujący albo z innych poziomów nauczania. Nauczyciele z dużym stażem mieli najsilniejszą wiarę w skuteczność wykonania zadań związanych z zarządzaniem klasą, najniższą zaś w angażowaniu

ucznia do wykonania zadania. Jednakże nauczyciele szkół elementarnych mieli wyższy poziom skuteczności w zakresie angażowania uczniów do pracy niż ci z wyższych poziomów nauczania (Fives, Buehl, 2010, s. 133).

Znaczący spadek poczucia własnej skuteczności nauczycieli obserwuje się podczas pierwszego roku pracy na skutek nierealnych oczekiwań wobec zachowań uczniów (Mottet, 2004, s. 160–161). Nie potwierdzają tego inne badania, wskazujące na sytuacje odwrotne (Fives, Looney, 2009). Skłonna jestem przychylić się do sądu, że w wyniku socjalizacji antycypowanej⁹ absolwenci szkół pedagogicznych, opuszczając mury uczelni, mają przekonanie, że bez trudu poradzą sobie z problemami w szkolnych sytuacjach. Rzeczywistość okazuje się przykrą niespodzianką, zwłaszcza utrzymanie w klasie ładu i porządku sprawia wiele trudności. Praca z dziećmi i młodzieżą rodzi wiele problemów związanych z motywowaniem do nauki czy wychowawczych (np. uzależnienia) (Kawczyńska-Butrym, 2009) – często młodzi nauczyciele czują się w takich sytuacjach bezradni.

Frank Pajares (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 267) wyróżnia trzy podstawowe kierunki studiów nad poczuciem skuteczności zawodowej nauczycieli: 1) badanie związku między poczuciem skuteczności uczniów a ich osiągnięciami szkolnymi i jakością procesu uczenia się, 2) poczucie skuteczności zawodowej nauczycieli, jego uwarunkowania oraz konsekwencje dla sposobu funkcjonowania w zawodzie i dla osiągnięć uczniów, 3) związek poczucia skuteczności zawodowej nauczycieli z wyborami i postawami edukacyjnymi uczniów i studentów. Najczęściej podejmowane tematy związane z badaniami TSE (*teacher self-efficacy*) to:

- ▶ zachowania i postawy nauczycieli wobec uczniów, także tych z trudnościami edukacyjnymi, problemami z zachowaniem,
- ▶ skłonność do pozbywania się z klasy uczniów sprawiających kłopoty,
- ▶ zachowania nauczycieli podczas lekcji i dominujące sposoby prowadzenia zajęć,
- ▶ jakość nauczania oraz zaangażowanie w wykonywaną pracę, skłonność do wprowadzania innowacji dydaktycznych i otwartość na nowe strategie,
- ▶ zachowania i postawy nauczyciela wobec innych pedagogów i środowiska profesjonalnego,
- ▶ cel i aspiracje zawodowe,

⁹ W okresie formalnego kształcenia, także podczas praktyk nauczycielskich, rozwijają się oczekiwania co do roli zawodowej, umocowane w świeżo nabywanych umiejętnościach. Oczekiwania te można określić jako idealne, dlatego w zderzeniu z rzeczywistością mogą wzbudzić niepokój dotyczący posiadanych kompetencji (Arends, 1994, s. 441).

- ▶ umiejętności organizacyjne,
- ▶ gotowość do pozostawania w zawodzie i satysfakcja zawodowa.

Należy zauważyć, że na wyniki pracy nauczycieli wpływa również poczucie zespołowej skuteczności. Nauczyciele pracują w gronie kolegów/koleżanek, a szkolny klimat decyduje o sposobie pracy i obowiązujących zasadach.

Przekonanie o skuteczności zespołowej pozwala również na większe zaangażowanie w nauczanie (Ware, Kitsantas, 2007, s. 303), efektywniejszą współpracę w gronie nauczycielskim w celu polepszenia wyników uczniowskich (Stanley, 2011, s. 71).

Zespołowa skuteczność przenosi się na budowanie indywidualnego poczucia skuteczności i większego zaangażowania, wykorzystania własnych umiejętności dla realizowanego w grupie zadania, często o wysokim stopniu trudności (Brinson, Steiner, 2007, s. 2). Dlatego dyrektorom i liderom dystryktu proponuje się podjęcie pewnych kroków w celu polepszenia zespołowej skuteczności:

- 1) zbudowanie instrukcyjnej wiedzy i umiejętności,
- 2) tworzenie okazji do współpracy,
- 3) interpretowanie wyniku i dostarczanie związku z osiągnięciami,
- 4) włączanie nauczyciela w podejmowanie szkolnych decyzji (Brinson, Steiner, 2007, s. 2).

Stwierdzono znaczącą korelację między poczuciem własnej skuteczności nauczyciela a zespołową skutecznością (Fives, Looney, 2009, s. 182). Roger D. Goddard i Yvonne L. Goddard (Fives, Looney, 2009, s. 183) wykazali, że osobiste poczucie skuteczności nauczycieli było wyższe w szkołach bardziej efektywnych zespołowo.

Badani z wyższym poziomem spostrzegania nauczycielskiej skuteczności uważali, iż funkcjonują w grupach o wyższym poziomie zespołowej skuteczności (Fives, Looney, 2009, s. 189). Prawdopodobnie osoby czujące się pewnie w przestrzeni szkolnej, radząc sobie ze spoczywającymi na nich obowiązkami, postrzegają również innych z otoczenia jako samoskutecznych.

Właściwie można mówić o wzajemnej interakcji między poczuciem własnej skuteczności, poczuciem zespołowej skuteczności nauczycieli a osiągnięciami uczniów.

Poczucie zespołowej skuteczności u nauczycieli jest związane także z klimatem szkoły. Wpływa z doświadczenia sukcesu w przeszłości i obserwacji sukcesu innych grup, a także zależy od zachęty pochodzącej od osób wpływowych (Goddard, Goddard – za: Klassen, 2010, s. 342). Craig Jerald (Brinson, Steiner, 2007, s. 2) odnotował, jak spostrzeganie przez nauczycieli indywidualnej i zespołowej skuteczności wpływało na osiągnięcia uczniów.

Gdy nauczyciele sami spostrzegali się jako samoskuteczni, wkładali więcej wysiłku w planowanie lekcji, byli bardziej otwarci na nowe pomysły i podejmowali śmiało nowe wyzwania. Craig Jerald zauważył, że spostrzegana samoskuteczność nie pozostawała na tym samym poziomie. Wskazał też na wartość zespołowej skuteczności nauczycieli spostrzeganej jako przekonanie, że wysiłek całego oddziału będzie miał pozytywny skutek dla ucznia, przy czym zespołową skuteczność mierzono jako przeciętną odpowiedź z wyrażanej przez każdego nauczyciela opinii (pytania w kwestionariuszu). Jeżeli nauczyciele jako zespół są przekonani o swojej skuteczności, sprawiają, że uczniowie mają lepsze osiągnięcia. Badania przeprowadzone w grupie 2 170 nauczycieli ze 141 szkół podstawowych potwierdziły tę zależność (Ross i in., 2004, s. 163; podobnie Tobin i in., 2006, s. 301–302).

Dyrektorzy i liderzy powinni zwrócić uwagę na istotę zespołowej skuteczności, bo lista konsekwencji wzrastającej siły zespołowej skuteczności jest imponująca. Zaobserwowano:

- ▶ polepszenie osiągnięć uczniów,
- ▶ poprawę negatywnego skutku niskiego społeczno-ekonomicznego statusu (CES),
- ▶ poprawę relacji rodzic–nauczyciele,
- ▶ tworzenie środowiska pracy, w którym rośnie oddanie nauczyciela dla szkoły (Brinson, Steiner, 2007, s. 2).

Nauczyciel zaangażowany w pracę, podnoszący kwalifikacje ma w obecnych realiach oświatowych wiele nowych zadań do wykonania. Musi być przygotowany na przeobrażenia dokonywane w szkolnictwie. Albert Bandura podkreśla, że zmiany dotyczą systemu edukacyjnego, który wcześniej był przygotowany do kształcenia szybko i tanio rzeszy pracowników niewymagających dużej liczby umiejętności. Dzisiejsze realia to lawinowy przyrost informacji, konieczność sprawnego ich zdobywania i stosowania w zakresie samokształcenia, motywowania do pracy samodzielnej i w grupach, przy poczuciu samoskuteczności, umiejętności panowania nad stresem (Bandura; Pajares i Schunk – za: Bandura, 2006, s. 10). Kiedyś wykształcenie zależało od jakości szkół, dzisiaj Internet umożliwia wejście do bibliotek, wirtualnych muzeów (osobiście czekam na interaktywną widownię teatralną).

Okazuje się, że najlepiej z internetowej bazy kształcenia korzystają osoby o wysokim poziomie własnej skuteczności uaktywnionej w samokontroli kształcenia (Bandura, 2006, s. 11). Kształcenie ustawiczne to również szansa podtrzymywania i przekształcania skuteczności. Wskazuje się na korzyści, jakie płyną z większej pewności siebie jako wyniku udziału w nauce dorosłych.

Korzyści indywidualne, które można tu wymienić, to zastosowanie własnych doświadczeń, przedstawianie poglądów, przyznawanie się do błędów, radzenie sobie z problemami, kształtowanie zdania na temat innych, w razie potrzeby proszenie o pomoc, akceptowanie punktu widzenia innych, wyobrażanie sobie siebie w nieznanych sytuacjach, skuteczniejsze komunikowanie, efektywniejsze porozumiewanie z rodziną i przyjaciółmi, udostępnianie swoich zasobów innym, niesienie pomocy przyjaciołom, sąsiadom, rodzinie, osiągnięcie większej skuteczności w pełnionych rolach społecznych, podwyższanie własnych kompetencji, przyjmowanie na siebie nowych ról i obowiązków w rodzinie i społeczności (Hammond, Feinstein, 2005, s. 265–287).

Wykazano, że dorośli z niższym poczuciem własnej skuteczności, mający na wcześniejszych etapach nauki niższe osiągnięcia mniej chętnie uczestniczą w kształceniu w późniejszym okresie. Powinni być do tego zachęceni, bo pozytywny skutek takich działań to właśnie wzrost poczucia własnej skuteczności, które chroni przed depresją, wykluczeniem społecznym.

Poczucie własnej skuteczności może być kształtowane przez całe życie, dlatego warto przyjrzeć się, co szczególnie wpływa na jej poziom.

1.2. Kształtowanie poczucia własnej skuteczności

Albert Bandura wskazuje na cztery podstawowe źródła informacji służące budowaniu własnej skuteczności: 1) sukces w wykonaniu zadań (co można osiągnąć, uruchamiając procedury treningowe takie jak modelowanie uczestniczące, odwróżliwianie wykonaniowe, ekspozycja wykonaniowa, wykonanie pod wpływem autoinstrukcji), 2) doświadczenie zastępcze (procedury treningowe: modelowanie na żywo, modelowanie symboliczne), 3) perswazje słowne (procedury treningowe: sugestia, namawianie, zachęcanie, samoinstruowanie, oddziaływanie interpretacyjne); 4) pobudzenie emocjonalne (procedury treningowe: atrybucja, relaksacja i biologiczne sprzężenie zwrotne, odwróżliwianie symboliczne, ekspozycja symboliczna) (Bandura, 2007, s. 87; Petrovich, 2004).

Dokonom krótkiej charakterystyki źródeł kształtowania poczucia własnej skuteczności:

- 1) Sukces w wykonaniu zadań/doświadczenie/osiągnięcia w wykonaniu zadań

Istotą problemu są doświadczenia prowadzące do sukcesu bądź porażki. Jeśli już na początku podjętych działań jednostka ponosi klęskę, poważnie

zagroziła to jej poczuciu własnej skuteczności. Jeśli natomiast doświadcza ona satysfakcji z osiągnięcia i w dłuższym okresie zaczyna nabierać pewności co do swoich kompetencji, to chwilowe porażki mobilizują do wytrwałego wysiłku, nie przynoszą szkody w budowaniu przekonania o swoich możliwościach (Bandura, 2007, s. 86). Praktyczne doświadczenie, czyli odniesienie sukcesu, wzmacnia poczucie własnej skuteczności, porażka natomiast zagrozi przekonaniu o własnej skuteczności, zwłaszcza gdy wiara w swoje możliwości zaczyna się dopiero kształtować. Sukces nie może przychodzić zbyt łatwo, bo wówczas droga do jego uzyskania nie uczy wytrwałości. Można zauważyć, że ludzie pokonujący różne bariery i ograniczenia za każdym razem stają się silniejsi i bardziej zmotywowani do podjęcia następnego wyzwania (Bandura, 1998, s. 2).

Jeśli u danej osoby wysokiemu poczuciu własnej skuteczności towarzyszy wewnętrzne umiejscowienie kontroli, taka jednostka wierzy, że poradzi sobie w potencjalnie trudnej sytuacji (ma ku temu właściwe kompetencje), a ponadto jest przekonana, iż może regulować zachowanie, aby osiągnąć optymalny efekt. Dlatego umiejscowienie kontroli odgrywa poważną rolę w budowaniu przekonań jednostki co do własnej mocy sprawczej (Bańka, 2005, s. 10).

Podjęcie różnorodnych działań w celu osiągnięcia wytyczonych zamierzeń to ogromne pole do wypróbowywania swoich sił i możliwości. Im większą aktywność człowiek przejawia, tym bardziej staje się kompetentny. Jednostka jest narażona na popełnianie błędów, nie zawsze osiągnięcia są imponujące, ale jeśli ma właściwą motywację, to błędy można poprawić, ostateczne wyniki polepszyć, umiejętności wycwiczyć. Nawet drobnymi krokami można zbliżyć się do osiągnięcia mistrzostwa w danej dziedzinie, chyba że dana osoba nie ma w tym kierunku zdolności (ktoś, kto nie dysponuje słuchem, nie będzie śpiewakiem operowym).

Ludzie wchodzić w niezliczoną ilość interakcji, za każdym razem kontakt z drugą osobą pozostawia ślad, relacje uczą, jak się zachować. Nie zawsze drugi człowiek stanowi źródło pozytywnych doznań, nie w każdym momencie jednostka jest gotowa na komunikowanie ze względu na swój stan psychofizyczny. Istnieje wiele różnych ograniczeń w porozumiewaniu i nabywaniu właściwych kompetencji oraz umiejętności życiowych. Jednak, aby zdobyć odpowiednie kwalifikacje, człowiek musi podejmować działanie.

Dopóki ktoś nie wsiądzie na rower, dopóty nie nauczy się na nim jeździć. Jeśli nie wskoczy do wody, nie nauczy się pływać. Osoba, która chce być skuteczna w działaniach podejmowanych w danej dziedzinie, powinna próbować realizować zadania z tą dziedziną związane. Ewentualną porażkę należy trak-

tować jako wskazówkę, że coś trzeba udoskonalić, poprawić, czegoś trzeba się nauczyć, a nie jako powód do uznania siebie za nieudacznika. Im więcej sytuacji, w których dana osoba musi poradzić sobie z trudnościami, tym lepiej. Jeśli nic nie przyszło łatwo i trzeba było włożyć duży wysiłek w osiągnięcie celu, prawdopodobnie jednostka lepiej doceni własne możliwości pokonywania barier (Bańka, 2005, s. 10).

Sądzę, że uznanie doświadczenia za rodzaj źródła budowania poczucia własnej skuteczności jest dosyć oczywiste. Dlatego przejdę do rozważań, którym w teorii społeczno-poznawczej uczenia się poświęcono dużo miejsca – wpływowi modelowania na zachowania.

2) Doświadczenia zastępcze/modelowanie

Albert Bandura zwraca uwagę na następstwa zachowań własnych i innych ludzi – wzmocnienia zastępcze, które odgrywają znaczącą rolę w regulacji zachowania jednostki. Wzmocnienia zastępcze, będące następstwem kontaktu z otoczeniem, pełnią funkcję informacyjną, motywacyjną i emocjonalną uczenia się oraz nadawania wartości (*valuation*) i wywierania wpływu (Bandura, 2007, s. 12).

Jeśli człowiek ma ku temu właściwą motywację, obserwacja innych pozwala uruchomić mechanizmy samoregulacyjne:

- ▶ ustala standardy ewaluacyjne,
- ▶ dopuszcza porównywanie społeczne,
- ▶ dokonuje samokrytyki,
- ▶ buduje atrybucję przyczynową (Bandura, 2007, s. 12–13).

Monitorowanie i ocena własnego zachowania nie mogą naruszać struktur poznawczych. Kontekst społeczny determinuje podejmowane działania, a predyktywne sygnały społeczne (najpopularniejsze to po prostu postępowanie innych) mogą w dużej mierze regulować zachowanie. Wrażliwość na modelowanie zależy od tego, jakie cechy ma model, jakie właściwości charakteryzują obserwatora i jakie odczuwa on konsekwencje przy naśladowaniu modelu. Cechy modelu, które bierze się pod uwagę, to wysoka pozycja, status, kompetencje, władza. Najczęściej naśladowają ci, których charakteryzuje brak pewności siebie, mają niską samoocenę, osoby zależne i często wcześniej nagradzane za naśladowanie. Jeśli modelowanie dotyczy kompetencji, np. zawodowych, to najbardziej korzystają zdolni i spostrzegawczy (Bandura, 2007, s. 92–95).

Doświadczenia zastępcze pozwalają na „mentalne eksperymentowanie”. Obserwacja innych w działaniach, czasami dość ryzykownych lub ocenianych jako takie przez daną osobę, przyczynia się do wzmocnienia przekonania

o posiadaniu kompetencji – szczególnie gdy obserwowani są w jakiejś mierze podobni do obserwatora, borykają się z podobnymi problemami lub zachowują się zupełnie przeciwnie do jego preferencji, a jednak osiągają sukces. Jest wielu modeli działających podobnie i osiągających właściwy rezultat, a mogą być to osoby o bardzo różnych typach osobowości, charakteru, temperamentu (Bandura, 2007, s. 88). Pośrednie doświadczenie to wzory postępowania dostarczane przez społecznych modeli, zwłaszcza podobnych do osób biorących z nich przykład. Jeśli te jednostki obserwują osoby wkładające w wykonanie zadania dużo wysiłku i osiągające sukces, to przekładają to na swoje możliwości osiągnięcia celu, odpowiednio się starając. Jeśli osoba do nich podobna mimo ogromnego wysiłku poniosła porażkę, bardzo podkopuje to wiarę obserwatora w to, że w podobnej sytuacji sobie poradzi. Albert Bandura twierdzi, iż wpływ modelowania jest większy niż społecznych standardów, według których dokonuje się oceny własnych zdolności. Należy zwrócić uwagę na fakt, że model może być obserwowany w sytuacji aktywnego działania, ale istotne są również instrukcje werbalne, jakich udziela w trakcie tego działania. Efekt zastępczych doświadczeń może więc być zwiększony poprzez dodatkowe instrukcje (Lee i in., 2006, s. 66). Podpatrywanie strategii radzenia sobie w sytuacji trudnej umożliwia włączenie ich do własnego repertuaru zachowań (Bandura, 1998, s. 2).

Reasumując, znacznym ułatwieniem może stać się obserwowanie innych, bo osiągnięte przez nich cele, uzyskiwane efekty działań pozwalają na bezpieczne eksperymentowanie „pośredniczące”, bez własnego bezpośredniego udziału (*vicarious learning*) (Bańka, 2005, s. 9).

Jednostka, obserwując osoby podobne do siebie, które odnoszą sukces, wzmacnia wiarę w to, że poradzi sobie w podobnych sytuacjach i że warto w zadanie włożyć większy wysiłek. Jeżeli osoby podobne do niej mimo wysiłku nie odnoszą sukcesu, to działa to negatywnie na spostrzeganie własnych zdolności co do wykonania zadania (Wood, Bandura, 1989, s. 364).

Robert W. Stone, Jeffrey J. Bailey (2007, s. 263) w grupie osób uczestniczących w kursie biznesowym przetestowali model, w którym zastępcze doświadczenie i wsparcie członków zespołu wpływało na zamiar wykorzystania umiejętności zespołu. Zastępcze doświadczenie było traktowane jako źródło wiary w skuteczność grupy. W takich sytuacjach dużą rolę do odegrania mają również instruktorzy.

Kontakt z drugim człowiekiem to nie tylko obserwacja, ale również porozumienie werbalne. Informacje zwrotne stanowią istotny element w formowaniu przekonań o własnych zdolnościach, umiejętnościach, kompetencjach.

3) Perswazja/informacje zwrotne/autokoncentracja

Społeczna perswazja to już nie obserwacja, ale werbalny komunikat kierowany przez innych do jednostki, który ma jej uświadomić, że ma zdolności, aby poradzić sobie z problemem. Jeżeli jest to zachęta bezpodstawna, bo nie ma przesłanek do twierdzenia, że dana osoba pokona przeszkodę, nie spowoduje to mobilizacji. Jeśli jednak dana osoba miała wątpliwości, ale także nadzieję, że sobie poradzi, to tego typu informacja będzie mobilizowała do podjęcia wysiłku (Bandura, 1998, s. 2; por. Clark, Wegener, 2009).

Sugestywne mogą być komunikaty, które maskują swoją funkcję perswazyjną (Bralczyk, 2004). Tekst, który wydaje się informacją, działa silniej niż nakłanianie.

Andrzej Batko (2005, s. 59) podpowiada, że jeżeli jednostka chce się skutecznie komunikować z innymi, to powinna zacząć od mówienia o doświadczeniu, o przeżyciach interlokutora, a dopiero później zasugerować myśli, odczucia lub zachowania. Andrzej Batko twierdzi, iż jest to fundament każdej techniki wywierania wpływu.

Perswazja ma doprowadzić do zmiany postawy poprzez dostarczanie informacji zewnętrznej. Pozwala na wykorzystanie komunikacji do wzmacniania i transformacji postaw, wartości, przekonań, działań rozmówcy (Morreale i in., 2007, s. 39). Perswazja słowna, chociaż nadużywana w komunikacji interpersonalnej, przynosi tylko krótkotrwały efekt w budowaniu przekonania o własnej skuteczności. Jej ulotność wynika z braku poświadczenia odnoszenia sukcesu w rzeczywistości. Może zadziałać motywująco, ale jeśli osoba podejmująca starania, aby zrealizować zamierzenie, ponownie nie odniesie sukcesu, wiara we własną skuteczność zostanie po raz kolejny nadwątlona (Bandura, 2007, s. 88).

Aby zrozumieć proces perswazji, można przyjrzeć się stylowi myślenia, strategiom wpływania na proces myślowy innych (por. Hogan, 2000; Mortensen, 2006). Ważne w kształtowaniu zachowań są informacje zwrotne, ale dopiero po ich odpowiednim przetworzeniu i uogólnieniu – nie chwilowym, a po dłuższym okresie. Konsekwencje zdarzeń mogą wzmacniać przyszłe działania (Bandura, 2007, s. 99), przy czym należy zauważyć, że systemy regulacyjne bazują na konsekwencjach zewnętrznych, zastępczych i skutku naszych działań (Bandura, 2007, s. 100).

Trzy składniki rozwojowej hierarchii zachęty to, zdaniem Bandury, konsekwencje materialne, symboliczne oraz umowy w postaci kontraktu społecznego (Bandura, 2007, s. 105). Największą korzyść w kwestii regulacji zachowań samoocena przynosi osobom znajdującym się na wysokim poziomie samorozwoju.

Automotywacja (*self-motivation*) i samokierowanie są możliwe, gdy dojdzie do rozwoju pewnych podstawowych funkcji psychicznych przy obecności zachęt zewnętrznych (Bandura, 2007, s. 106).

Osiągnięcie pożądanego wyniku nie jest możliwe bez przedmiotowej świadomości (*self-awareness*) skoncentrowanej na sobie (Carver, Scheier – za: Zakrzewski, 1987). Można powiedzieć, iż utrzymujemy świadomość siebie w przestrzeni, która wkrada się do naszego wnętrza (Łukasik, 2011, s. 21). Każda sugerowana droga doprowadzająca do działania wymaga świadomości bycia „tu i teraz”.

Autokoncentracja stanowi rodzaj informacji, które mogą zadziałać podobnie jak perswazja słowna, i dotyka problemu samoświadomości traktowanej jako zdolność do monitorowania własnych myśli, uczuć i pragnień (Stemplewska-Żakowicz i in., 2010, s. 99; por. Doliński, Kofta, 2000). Pozwala na wyciągnięcie wniosków, można zatem powiedzieć, że spełnia funkcję regulacyjną w procesie utrzymania spójności Ja (Stemplewska-Żakowicz i in., 2010, s. 100). W pewien sposób przyczynia się do rozwoju inteligencji emocjonalnej (por. Goleman, 1997; Saarni, 1999).

Maurice Merleau-Ponty określił istnienie czterech poziomów świadomości:

1) podstawowa intencjonalność – spostrzeganiu nie towarzyszy świadomość, choć zawsze w jakiś sposób człowiek dostrzega swoje ciało, 2) świadome postrzeganie – skoncentrowanie na percepcji swego ciała, chociaż nie towarzyszy temu zdawanie sobie z tego sprawy, 3) poziom mentalny świadomości – człowiek jest świadomy i wyraźnie poinformowany o tym, co postrzega, 4) czwarty poziom refleksyjny – dotyczy samoświadomości lub samorefleksji percepcji ze zdawaniem sobie z tego sprawy (Shusterman, 2010, s. 83–86).

Wyróżnia się następujące stadia rozwoju działania refleksyjnego dorosłych: świadomość reprezentacji – poszukiwanie logiki istnienia; świadomość pragmatyczną – bardziej skoncentrowaną na praktyce; hermeneutyczną – wyjaśniającą; wreszcie świadomość dostrajania – polegającą na większej koncentracji umysłu na samym działaniu niż na jego skutkach (Ledzińska, 2000, s. 133).

Tadeusz Mądrzycki (1996, s. 182) wskazuje, że świadomość funkcjonuje na dwóch poziomach: jako dyspozycyjna świadomość prywatna i publiczna – ułatwiająca samoregulację zachowania. Problem świadomości jest w literaturze podnoszony często, i to z różnych perspektyw: filozoficznej, medycznej, psychologicznej (Cric, Koch, 2003; Chalmers, 2003; Zaborowski, 2000).

Jako ludzie mamy również zdolności symboliczne pozwalające chociażby na sprawne komunikowanie potrzeb i określanie realizowanych strategii. Towarzysząca temu procesowi samorefleksja (*self-reflective*) umożliwia pełną

świadomość zdarzenia i uruchomienie procesów myślowych niezbędnych do tego, aby właściwie ocenić słuszność drogi. Benjamin S. Bloom wskazuje na poziomy taksonomii dla określenia właściwych działań dotyczących sfery poznawczej; są to: wiedza, zrozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ocena (Mietzel, 2002, s. 438–439).

Samoskuteczność odgrywa istotną rolę w samoregulacji. Ma wpływ na poziom stawianego celu i zaangażowanie w jego realizację (Locke i in.; Taylor i in. – za: Gist, Mitchell i in., 1992, s. 186).

Przedstawiciele teorii społeczno-poznawczej znacznie rozwinęli koncepcję poczucia własnej skuteczności, dostrzegając znaczenie samorefleksji, samoregulacji. Dzisiaj niewątpliwie jej najważniejszym założeniem jest fakt, że ludzie dokonują samorefleksji (*self-reflection*) i samoregulacji (*self-regulation*), co pozwala kontrolować i zmieniać swoje zachowanie, a przez to również otoczenie. Uznano, że większość zachowań człowieka jest świadomych i celowych (*goal-directed*). W toku ewolucji wykształciły się zdolności, które pozwalają na przewidywanie konsekwencji zachowań (już nie tylko instynktowne przeczuwanie) – Augustyn Bańka wspomina o „myśleniu do przodu” (*forethought thinking*). Wyobrażenie tego, co nas czeka, rodzi oczekiwania, które mogą przybierać formę bardziej lub mniej realistyczną, stąd ostatecznie podejmowane działanie może przynieść sukces lub porażkę (Bańka, 2005, s. 7–8). Teoria poczucia własnej skuteczności jest jedną z nielicznych konceptualizacji ludzkiej kontroli, która uznaje dychotomię: 1) kompetencje–możliwość/zasób: *Mogę wykonać działanie*, 2) sposób–wynik: *Działając, chcę osiągnąć pewne rezultaty* (Bandura, 1977, s. 204).

Ludzie mogą wątpić w swoje poczucie wartości, mimo że są kompetentni, jeżeli ważne dla nich osoby nie cenią ich osiągnięć lub ich umiejętności szkodzą innym albo są oni członkami grup, które nie są cenione w społeczeństwie.

Należy zauważyć, że Albert Bandura (1997) nie stawia znaku równości między spostrzeganą samoskutecznością a umiejscowieniem kontroli. Przekonanie, że można sprowokować pewne działania (spozstrzeganie samoskuteczności), nie jest tym samym co wiara w to, iż działania przyniosą rezultaty (umiejscowienie kontroli). Jednak jeśli wysokiemu poczuciu własnej skuteczności towarzyszy wewnętrzne umiejscowienie kontroli, wzmacnia to strategie radzenia sobie z problemem (Bańka, 2007, s. 10; Salanova i in., 2002, s. 20).

To właśnie zdolność do ustalania standardów i stawiania celów, możliwość samowzmocnienia sprawia, że nasze funkcjonowanie podlega procesom samoregulacji i jest możliwe kierowanie swoim życiem (Pervin, John, 2002, s. 480).

Ciało sygnalizuje wszelkie odczucia, stany psychiczne. Holistyczne spojrzenie na wzajemne oddziaływanie ciała, umysłu i ducha skłania do refleksji, iż obserwowanie różnorodnych sygnałów ciała to informacja o emocjach i uczuciach przeżywanych przez człowieka.

4) Pobudzenie emocjonalne/fizjologiczne i stany emocjonalne

Pobudzenie emocjonalne jest przez człowieka odbierane jako różnego rodzaju symptomy fizjologiczne. Jeśli odczuwamy silny stres przekraczający możliwości poradzenia sobie z nim, paraliżujący lęk połączony z wyraźnym uświadomieniem jego przyczyny, to nie poradzimy sobie z zadaniem; przy czym podatność na stres i umiejętności obniżenia poziomu pobudzenia emocjonalnego stanowią kwestię bardzo indywidualną (Bandura, 2007, s. 88). Regulowanie stresujących reakcji i zmiana negatywnych, emocjonalnych skłonności i błędnych interpretacji stanów fizycznych wymaga dużego nakładu sił. Poleganie na somatycznych i emocjonalnych stanach w ocenie własnych zdolności wpływa na działanie – jeśli stres, napięcie sprawia, że jednostka odczuwa dyskomfort, przekłada się to na odczucie bezsilności wobec stojącego przed nią zadania. Tam, gdzie potrzeba siły i wytrwałości, odczucie zmęczenia, ból, zły nastrój powodują unikanie trudności (Bandura, 1998, s. 2). Rodzi się potrzeba wprowadzenia energetyzujących facylitatorów działania.

Specyfikę zmian fizjologicznych towarzyszących poszczególnym emocjom opisuje wielu badaczy. Nie uznano (z wyjątkiem Levensona) tezy, że konkretnym emocjom odpowiadają specyficzne wzorce aktywności autonomicznego układu nerwowego (AUN). Zdaniem Roberta W. Levensona i jego współpracowników istnieją dwie różnice autonomiczne. Po pierwsze, jeśli człowiek odczuwa wstręt, to towarzyszy temu słabsze tempo akcji serca niż przy odczuciu gniewu, strachu czy smutku. Po drugie, gniew wywołuje podwyższenie ciepłoty ciała, tymczasem strach nie wywołuje takich reakcji. Obserwacja tych zmian dowiodła, iż efekt jest niezależny od płci, wieku, zawodu, kultury badanych (Ekman, Davidson, 1998, s. 225). Joseph E. LeDoux uważa, że fizjologicznej specyficzności emocji należy upatrywać w zróżnicowanej aktywności mikroobwodów znajdujących się w ciele migdałowatym. Jaak Panksepp uznaje, iż zróżnicowanie reakcji następuje w wyniku działania neuroprzekaźników modyfikujących emocje (Ekman, Davidson, 1998, s. 226).

Prawdopodobnie mechanizm fizjologicznego reagowania na przeżywane emocje jest dużo bardziej złożony.

Istotne jest również pytanie o to, czy człowiek może kontrolować pobudzenie na skutek wywołanych emocji. Problem wydaje się dyskusyjny.

Augustyn Bańka zwraca uwagę na to, że ludzie oceniają swoje zdolności, odwołując się do stanów somatycznych i emocjonalnych (Bańka, 2005, s. 12). Interpretowanie nastrojów, monitorowanie poziomu stresu, odczuwanie emocji, odbieranie sygnałów ze swojego ciała pozwala na dywagacje co do możliwości poradzenia sobie z problemem.

Podsumowując – poczucie własnej skuteczności zależy od czterech źródeł informacji: dotychczasowej historii sukcesu, doświadczeń zastępczych (personalnych punktów odniesienia), wypowiedzi zachęcających i fizjologicznego stanu przeżywania (Mietzel, 2002, s. 197).

Jeżeli poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest tak istotne z punktu widzenia pełnionej przez niego roli, to nasuwa się pytanie o to, czy można je zmienić.

Aby zwiększyć poziom poczucia skuteczności nauczyciela w zakresie radzenia sobie z problemami w klasie szkolnej, można wykorzystać:

- a) *doświadczenie wynikające z opanowania pewnych umiejętności*, stąd ważne jest ćwiczenie różnych zachowań z wykorzystaniem np. dramy, praktyki w szkole,
- b) *doświadczenia zastępcze/modelowanie* – obserwowanie nauczycieli w czasie ich codziennych obowiązków w okresie praktyk, umożliwienie młodemu adeptom sztuki podpatrywania kolegów na hospitowanych lekcjach,
- c) *społeczną perswazję/zachętę* – rola superwizora, czy chociażby nauczyciela opiekuna praktyk, dyrektora, metodyka hospitującego zajęcia, aby wskazać pozytywne zachowania nauczyciela w celu osiągnięcia ładu,
- d) *stany fizjologiczne i emocjonalne* – analiza odczuć, spojrzenie w głąb siebie, co czujemy, jakie sygnały wysyła ciało, próba pracy nad auto-prezentacją, relaksacja, ćwiczenia przed lustrem w celu opanowania mowy ciała (Tschannen-Moran i in., 1998, s. 8, 19).

Droga pośrednia, aby zwiększyć skuteczność, to obserwowanie innych nauczycieli – dobrze radzących sobie z problemami szkolnymi. Na zbiorową skuteczność może wpływać klimat szkoły, przywództwo czy specjalnie organizowane programy treningowe (Tschannen-Moran, Barr, 2004, s. 206).

Nilay T. Bümen (2009, s. 261), wskazując na znaczenie profesjonalnego rozwoju (PD) nauczycieli szkół w Turcji, podkreśla rolę dyskusji z kolegami i koordynatorami w budowaniu poczucia własnej skuteczności.

Wyniki badań wskazują, że aby wpłynąć na samoskuteczność nauczycieli, a co za tym idzie na efektywność szkoły, trzeba wziąć pod uwagę charakterystyczne cechy indywidualne i organizacyjne (Tobin i in., 2006, s. 313). W po-

czuciu zespołowej skuteczności nauczycieli pośredniczy ich własne poczucie własnej skuteczności oraz przekonanie o roli nauczania. Klimat organizacyjny, zachowanie i zasady powiązane z organizacyjnym uczeniem się oraz samouczestnictwo w organizacyjnym uczeniu się zwiększają nauczycielską skuteczność w sposób umiarkowany (Tobin i in., 2006, s. 313).

Podkreśla się, że na wiarę w zespołową skuteczność wpływa doświadczenie zastępcze i perswazja, a więc dokonania i sukcesy profesjonalistów z obserwowanych szkół oraz pewne informacje zwrotne otrzymywane od osób odpowiedzialnych za skuteczną pracę szkół (Ross, 2004, s. 179–180).

Osiągnięcie sukcesu nigdy nie jest momentem, w którym wszystko staje się proste, raczej na odwrót: otwierają się nowe perspektywy i wyzwania. Osobowość rozwojowa pozwala osiągnąć wysoki poziom skuteczności w warunkach coraz wyższych wymagań co do standardów stawianych wykonywanym zadaniom. Opisuje ją wysoka skuteczność bliska, czyli sprawna organizacja zadań w danym czasie, przy niewykorzystanej efektywności (Obuchowski, 1985, s. 136–137).

Źródła własnej skuteczności jednostki opisane w literaturze przedmiotu nie są oparte na automatycznym przekazie. Konieczne jest uruchomienie procesów poznawczych umożliwiających ich wyważenie i ocenę. W przypadku uczniów są to takie czynniki jak percepcja zdolności, wcześniejszy sukces, trudność zadania, czas jego wykonywania, otrzymana pomoc, podobieństwo do modeli, wiarygodność perswazji i typ intensywności emocjonalnych symptomów (Schunk, Meece, 2005, s. 73). Oczywiście nie wystarczy posiadanie wiary we własną skuteczność, jeśli nie idą z tym w parze wiedza i odpowiednie umiejętności.

Aby zwiększyć poczucie własnej skuteczności w młodszym wieku, konieczne jest motywowanie do osiągnięć, dostarczanie właściwych modeli zarówno naukowych, jak i społecznych, uczenie strategii. Klasa, w której dominują konkurencja i społeczne porównanie, zmniejsza poczucie samoskuteczności tych uczniów, którzy czują, że mają dużo braków (Schunke, Meece, 2005, s. 73–74).

Szeroko zakrojone badania ujawniły istnienie zależności między poczuciem własnej skuteczności, przekonaniem o skuteczności zespołowej a wieloma zmiennymi o charakterze psychospołecznym.

1.3. Wiara w skuteczność a funkcjonowanie psychospołeczne

Pojęcie własnej skuteczności zostało zdefiniowane w trzech sferach: jako konstrukt całościowo ujętej osobowości uogólnionej do kilku dziedzin

(Schwarzer, 1994; Shelton, 1990; Sherer i in., 1982), jako zmienną specyficzną dziedziny (Schwarzer, Fuchs, 1995) oraz jako zmienną odnoszącą się do specyficznego zadania, by przewidzieć określone zachowanie (Bandura, 1977) lub rozwiązać problemy, np. matematyczne (Pajares, 1996 za: Schyns, Collani, 2002, s. 20; Wan, b.d.w, s. 52).

Albert Bandura (1993, s. 118–133) opisuje cztery główne procesy psychologiczne, poprzez które przekonania o własnej skuteczności wpływają na funkcjonowanie jednostki:

1. Procesy poznawcze

Uruchomienie myślenia pozwala na przewidywanie wydarzeń i sposobów kontrolowania tych sekwencji, które mogą wpływać na nasze życie. Umiejętność nadawania właściwego sensu zdarzeniom, wypróbowanie różnych układów rozwiązań, dokonywanie oceny efektywności, czułość na dynamikę zmian, zachowanie w pamięci najbardziej skutecznych strategii to droga do sukcesu. Dobre procedury analitycznego myślenia są niezbędne, ale częściej obecne u osób o wysokim poziomie poczucia własnej skuteczności.

Szczególną rolę w tym zakresie odgrywają cele. Osoby z wysokim poczuciem własnej skuteczności stawiają cele trudne do zrealizowania i mocno się angażują w ich wykonanie. Na początku strategii działania pojawiają się w wyobraźni. Wizualizacja przebiega różnie, w zależności od wiary we własną skuteczność. Osoby o wysokim poczuciu skuteczności tworzą scenariusze przynoszące sukcesy, dostarczają sobie pozytywnych wskazówek i wsparcia do działania. Osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności postępują odwrotnie – wizualizują scenariusze ponoszenia porażki, co w efekcie prowadzi do rozpamiętywania ewentualnych potknięć, własnych niedostatków.

2. Procesy motywacyjne

Ponieważ większa część motywacji jest wytwarzana na drodze uruchamianych procesów poznawczych, nic dziwnego, że wiara we własną skuteczność stanowi w tym przypadku istotny czynnik. Przemyślane wcześniej strategie są ostatecznie uruchamiane i sprawdzane. Przewidywane efekty porównania z osiągnięciami rzeczywistymi dają wgląd w możliwości jednostki (Bandura, 1998, s. 3).

Można się odwołać do teorii psychologicznych, aby wyeksponować związki procesów motywacyjnych z poczuciem własnej skuteczności.

Teorie atrybucji zakładają, iż przekonanie o własnej skuteczności wpływa na atrybucję przyczynową, stąd teza, że ludzie spostrzegający siebie jako bar-

dzo skutecznych ponoszone porażki przypisują niewystarczającym wysiłkom. Natomiast ludzie o niskim poczuciu własnej skuteczności uważają, że porażka to efekt ich małych zdolności.

Proces motywacyjny, jak podkreśla Janusz Reykowski (1978, s. 579), można traktować jako proces regulacji, dzięki któremu dokonuje się zmiana zewnętrznego stanu rzeczy jak i w samym sobie, czy też własnym położeniu. Warunkiem koniecznym jest, by cel był oceniany przez osobę jako użyteczny, musi mieć ona również przekonanie, że ten cel w danych warunkach zostanie osiągnięty.

Dążenie do osiągnięć, którego mechanizm po raz pierwszy opisali między innymi David C. McClelland i John W. Atkinson (Reykowski, 1978, s. 800), wiąże się z trudnością zadania, ważnością celu, doświadczeniem towarzyszącym rozwiązywaniu problemu. W psychologii wyróżnia się wiele wpływów mogących zmieniać dążenie do osiągnięć, między innymi modelowanie zachowań. Eksponuje się fakt, że motywacja jest regulowana przez oczekiwanie, iż określony rodzaj zachowań doprowadzi do oczekiwanego wyniku, a ten będzie miał określoną wartość/jakość. Jednostka może zdawać sobie sprawę z tego, jak uzyska właściwy rezultat, ale nie wierzyć, że osiągnie sukces w tej dziedzinie. Ludzka interpretacja jest w tym względzie subiektywna. Wyraźne cele, które przyjmują wymiar wyzwania, wzmacniają i podtrzymują motywację. Satysfakcja pojawia się w momencie, gdy dana osoba osiąga odpowiednie standardy (najczęściej wysokie) i zostaje uruchomiony proces poznawczego porównania. Na tak spostrzeganą motywację mają wpływ reakcje osobistego zadowolenia i niezadowolenia z działania, postrzeganie własnej skuteczności w osiąganiu celów oraz zmiana osobistych celów w zależności od postępów (Bandura, 1998, s. 3–4).

Regulacyjną rolę odgrywają również procesy emocjonalne, które jako reakcje emocjonalne występują w formach: a) określonych zachowań wywołujących emocje, b) określonych wzorów ekspresyjnych (np. dającej się obserwować mimiki), c) zmian w stanie świadomości, d) gotowości do zdefiniowania stosunku wobec otoczenia (formy emocjonalnego ustosunkowania) (Reykowski, 1978, s. 599).

Wykonanie zadania zależy od zdolności, nabytej wprawy, ale również od procesu emocjonalno-motywacyjnego. Sukces zapewnia intensywność motywacji na umiarkowanym poziomie.

3. Procesy afektywne

Zwykle osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności popadają w rozliczne lęki, są pełne niepokoju, poddają się negatywnemu myśleniu. Rzeczywistość widzą w czarnych kolorach, mnożąc trudności, które rzadko można napotkać.

Wyobrażenie karkołomnej drogi, jaką musiałyby przejść, aby osiągnąć cel, paraliżuje ich działanie i w końcu doprowadza do wycofania. Umiejętność wyłączenia negatywnego myślenia sprzyja niedopuszczeniu do przeżywania porażającego stresu czy popadania w stany depresyjne (Bandura, 1998, s. 4).

Reakcja afektywna o charakterze pozytywnym lub negatywnym jest związana z przeżywaniem emocji. Tak np. jeśli osoba skupia się na zdarzeniu, to łączy się z tym przeżycie przyjemności lub przykrości wywołanej tym zdarzeniem, stąd pojawiają się emocje takie jak szczęście, strach, smutek, satysfakcja, ulga. Jeśli osoba koncentruje się na cudzych działaniach, to konsekwencją może być pochwała lub potępienie, a w konsekwencji podziw, duma lub obwinianie, wstyd. Jeśli natomiast osoba skupia uwagę na obiektach, to pojawia się reakcja afektywna – lubienie lub nie lubienie cech obiektu. Można wówczas odczytać emocje takie jak miłość, nienawiść. Tę propozycję, ukazującą poznawcze podstawy emocji, znaną jako model OCC, przedstawili Andrew Ortony, Gerald L. Clore, Allan Collins (Clore, 1998, s. 164).

Jeżeli jednak spojrzeć na afekt jak na informację, jak czynili to Norbert Schwarz i Gerald L. Clore (Clore, 1998, s. 247), to emocje muszą być uświadomione, w przeciwieństwie do wywołujących je ocen poznawczych. Tak np. jeśli afekt jest doświadczany jako doznanie, którego nie można powiązać z żadnym obiektem (lęk, irytacja), może dochodzić do „przemieszczania”. Kiedy nie zostaną rozpoznane źródła odczuć, nie doprowadzi to do właściwego kierowania sądami, ocenami¹⁰.

4. Procesy selekcji

Osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności widzą w swoim życiu więcej szans, aby uzyskać spełnienie w przestrzeni zawodowej, są otwarte na karierę, wytrwale dążą do osiągnięcia sukcesu. Robią w życiu to, co je pasjonuje. Ludzie sami kształtują środowisko i – jak dalece to możliwe – kontrolują jego wpływ. Środowisko promuje określone kompetencje, wartości (Bandura, 1998, s. 5). Jeśli człowiek uznaje, że sytuacja przerasta jego możliwości, to rezygnuje z aktywności, za to chętnie podejmuje wyzwanie, jeśli sądzi, iż ma ku temu kompetencje.

W licznych badaniach nad wpływem przekonania o własnej skuteczności wykryto wiele zależności ze zmiennymi o charakterze psychospołecznym.

¹⁰ Czy emocje mogą być nieświadome? – na to pytanie psychologowie nie odpowiadają jednoznacznie (Ekman, Davidson, 1998, s. 254).

Poczucie własnej skuteczności wpływa na osiągnięcia w pracy, a tym samym również na płynącą z niej satysfakcję (Judge, Bono, 2001; Bozeman i in., 2001; Tracey i in., 2002; Judge i in., 2007). Timothy A. Judge, Amir Erez i Joyce E. Bono (2007) przedstawili model relacji między zdolnościami, doświadczeniem, samoskutecznością a osiągnięciami w pracy. Wyodrębnili zmienne, które oddziałują zarówno na samoskuteczność, jak i na osiągnięcia – są to ogólne zdolności umysłu, sumienność, zgodność, ekstrawersja, otwartość, emocjonalna stabilność, doświadczenie. Zwrócono przy tym uwagę na znaczenie drogi pośredniej. Zmienne najpierw wpływają na poczucie własnej skuteczności, a poprzez nią na osiągnięcia w pracy (choćby bezpośrednie związki z osiągnięciami również zostały wyeksponowane). Stąd nieuniknione jest zwrócenie uwagi na skomplikowany układ zależności i wpływów, w którym czasami trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, co stanowi przyczynę, a co skutek.

Augustyn Bańka (2005, s. 7) porównuje pojęcie poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*) do uwewnętrznionych modeli pracujących (*internal working models*). Możliwość przewidywania stanowi podstawę obu konstruktów. Autor rozpatruje model potrójnego determinizmu: środowisko–człowiek–zachowanie, w którym najważniejszym czynnikiem jest osoba. Człowiek niweluje i tworzy pełny obraz zdarzenia. Augustyn Bańka zwraca również uwagę na związek określonego pojęcia ze zjawiskiem wytrzymałości (*resilience*– elastyczność) jako efektu borykania się z losem.

Istnieje zależność między oczekiwanym poziomem poczucia własnej skuteczności a deklarowanym przez badanych odbiorem własnego wizerunku. Co ósmy badany przeze mnie student studiów nauczycielskich nie akceptował swego wyglądu (Łukasik, 2007, s. 245).

Osoby o niższym poczuciu własnej skuteczności mocniej koncentrują się na bólu, prawdopodobnie czując się bardziej bezradnymi wobec przykrych doznań. Gimnazjaliści o wyższym poczuciu własnej skuteczności częściej sięgają po środki przeciwbólowe, uznając takie postępowanie za skuteczną strategię, aby uwolnić się od cierpienia (Łukasik, 2008, s. 45; Łukasik, Witek, Buczak, 2009).

Wykazano istnienie korelacji między uogólnionym poczuciem własnej skuteczności a satysfakcją z życia (Bradley, Corwyn, 2004, s. 385–400; Łukasik, Witek, 2010, s. 182).

Istnieje istotna statystycznie zależność między poczuciem własnej skuteczności a nastawieniem optymistycznym. Jeśli dominuje nastawienie optymistyczne, wówczas – kiedy osoba dostrzega rozbieżność między stawianymi celami a osiągniętymi rezultatami – stara się wzmocnić wysiłek, aby

poradzić sobie z zadaniem. Ludziom o wysokim poziomie poczucia własnej skuteczności przypisuje się niski poziom emocji negatywnych utrudniających funkcjonowanie poznawcze. Dlatego skuteczniej wykorzystują oni zasoby poznawcze, lepiej oceniają sytuację, trafniej dobierają strategie radzenia sobie z problemami i pokonują trudności (Maddux, Lewis – za: Łuszczynska, 2004, s. 31). Optymizm, zdaniem Gabriele Oettingen i Todda Little'a (Mietzel, 2002, s. 198), powoduje większą łatwość porozumiewania się, chęć niesienia pomocy, kreatywność, wytrwałość (optymizm nie może być jednak przesadny). Takie podejście daje nadzieję, co przekłada się na skuteczność w tworzeniu i realizowaniu planu (Mądrzycki, 1984, s. 178).

Badania w grupie studentów pedagogiki w wieku 20–29 lat potwierdzają istnienie przeciętnej korelacji między poczuciem własnej skuteczności a nastawieniem optymistycznym. Pokonując trudności, których nie brak w życiu szkoły, optymiści częściej zwracają się ku strategiom ukierunkowanym na problem. Większe znaczenie w radzeniu sobie z sytuacją trudną ma wysoki poziom własnej skuteczności (Łukasik, 2005b, s. 107; Łuszczynska, 2004, s. 27).

Timothy A. Judge, Edwin A. Locke, Cathy C. Durham i Avraham N. Kluger (1998) odnaleźli korelację między poczuciem własnej wartości a ogólnym poczuciem własnej skuteczności, a także zależność poczucia samoskuteczności i satysfakcji z życia i pracy.

Jeśli ludzie napotykają zdarzenia zagrażające, rodzi to w nich lęk, natomiast poczucie własnej nieskuteczności w odniesieniu do nagrodzonych zadań prowadzi do depresji (Pervin, John, 2002, s. 500; Łukasik, 2006, s. 334).

Wiele informacji z badań przywołuje zależność między poczuciem własnej skuteczności a przeżywaniem sytuacji stresowej. Niektórzy ludzie pojawiającą się trudność odbierają jako wyzwanie, inni jako zagrożenie. Osoby przekonane o wysokim poziomie skuteczności częściej żądanie płynące ze środowiska postrzegają w ten spierwszy sposób (Zajacova i in., 2005, s. 681). Wyzwanie stwarza pole do obrania właściwej strategii rozwiązania problemu i kierowania tym procesem.

Zawód nauczyciela jest stresujący, co potwierdzają liczne badania (Chaplain, Kyriacou – za: Klassen, 2010, s. 342). Robert M. Klassen (2010, s. 342) przebadął 951 nauczycieli szkół elementarnych i średnich w Kanadzie w celu przetestowania czynników strukturalnych mierzących zbiorową skuteczność (TCE), stres w pracy i satysfakcję odczuwaną z pracy oraz wpływ zbiorowej skuteczności na relację między stresem w pracy a satysfakcją z pracy. Uzyskano ciekawe wyniki. Nauczycielki odczuwały znacznie wyższy niż mężczyźni poziom stresu wynikającego z dużego obciążenia pracą i złego zachowania

uczniów. Arnold B. Bakker i in. (2007, s. 274), przyglądając się współdziałaniu 805 fińskich nauczycieli, stwierdzili, że zakłócające zachowanie uczniów staje się ważnym czynnikiem wywołującym stres nauczyciela. Znacznie zmniejsza to zaangażowanie w pracę już w pierwszym roku nauczania. Teoria dopasowania sugeruje, że napięcie może być złagodzone przez użycie zasobów (np. emocjonalne wsparcie, uznanie) stanowiącego przeciwwagę dla stresora takiego jak np. złe zachowanie. Arnold B. Bakker i in. (2007, s. 282) za taki bufor uznają klimat klasy oparty na współpracy. Zaobserwowano, że wyższe poczucie zbiorowej skuteczności nauczycieli może obniżyć nauczycielski stres związany z niewłaściwym zachowaniem ich podopiecznych. Stres wynikający z obciążenia może mieć silniejsze działanie niż ten powodowany złym zachowaniem uczniów. Stres wywołany nieodpowiednim postępowaniem uczniów może rodzić potrzebę budowania zaufania zbiorowego i koncentrację na poprawianiu dyscypliny, prawdopodobnie przez szukanie odpowiednich strategii (Klassen, 2010, s. 350).

Badając związek między przekonaniem o skuteczności zespołowej, satysfakcją z pracy i odczuwanym stresem, ustalenie kierunku przebiegu zależności za każdym razem trzeba odnieść do konkretnej sytuacji. Tak np. przekonanie o skuteczności zespołowej może stanowić konsekwencję satysfakcji z pracy, dobrego stanu zdrowia, radzenia sobie z sytuacją stresową. Może być też i tak, że odczuwanie satysfakcji z pracy wynika z przekonania o posiadaniu wysokiego poziomu skuteczności w zespole, w którym dana osoba pracuje. Wysoki poziom zawodowego stresu wpływa na osiągnięcia nauczycieli, ich decyzje, satysfakcję z pracy, a nawet zdrowie (Jepson, Forrest – za: Klassen, 2010, s. 342).

Inne badania wskazują, że zespołowa skuteczność może przynieść pozytywny efekt w przypadku odczuwania satysfakcji z pracy (Caprara, Barbaranelli, Borgogni, Steca – za: Klassen, 2010, s. 342).

Stres nauczycieli, który można zdefiniować jako doświadczenie negatywnych emocji w pracy zawodowej (Kyriacou, 2001), często współwystępuje z brakiem skuteczności (Betoret, 2006; Skaalvik, Skaalvik, 2007) i jest związany ze złym kontaktem nauczyciela z uczniem oraz niskim poziomem skuteczności nauczyciela (Abel, Sewell; Kokkinos – za: Klassen, 2010, s. 343).

Istnieją badania wskazujące na to, że silniejszy stres towarzyszy nauczycielom kobietom niż mężczyznom. Te pierwsze doświadczają większego emocjonalnego przemęczenia (Greenglass, Burke; Kokkinos – za: Klassen, 2010, s. 343), chociaż inni badacze nie dostrzegają takiej zależności (Jepson, Forrest – za: Klassen, 2010, s. 343).

W przypadku nauczycieli konieczne jest skupienie uwagi na zależności między poczuciem własnej skuteczności a wypaleniem zawodowym.

André Brouwers i Welko Tomic (2000, s. 248), badając 243 nauczycieli szkół *secondary*, odnotowali relacje między spostrzeganiem samokuteczności a zarządzaniem klasą i trzema wymiarami wypalenia zawodowego. Wypalenie zawodowe opisują jako „psychologiczny syndrom emocjonalnego przemęczenia, depersonalizacji i zmniejszenia osobistych osiągnięć, które może nastąpić między osobami, które pracują z innymi ludźmi o różnych kompetencjach” (Brouwers, Tomic, 2000, s. 239).

Nauczyciel o wysokim poziomie oczekiwań co do własnej skuteczności lepiej radzi sobie z problemem przeżywania stresu i powstrzymywaniem wypalenia zawodowego.

Oprócz poczucia skuteczności istotny wpływ na funkcjonowanie psychospołeczne ma przekonanie o skuteczności zespołowej.

Najbardziej znaczącą zależnością, w której istotne jest poczucie skuteczności, wydaje się istnienie wzajemnej interakcji między poczuciem własnej skuteczności i skuteczności zespołowej a osiągnięciami uczniów. To uczeń jako podmiot edukacji ma odnieść korzyść z pracy pedagoga. Jego osiągnięciami w nauce jest zainteresowany nauczyciel (Tobin i in., 2006, s. 301–302). Wykazano, iż nauczyciel spostrzegający siebie jako skutecznego wkłada więcej wysiłku w planowanie lekcji, jest bardziej otwarty na nowe pomysły, podejmuje śmielsze wyzwania (Brinson, Steiner, 2007, s. 2). Warto przy tym odnotować, że spostrzeganie własnej skuteczności nie pozostaje niezmiennie. Szersze spojrzenie na obserwowane zjawisko pozwala zauważyć, iż poczucie skuteczności zespołowej również wpływa na osiągnięcia uczniów (Ross, 2004, s. 163; Jerald – za: Brinson, Steiner, 2007, s. 2). Ponadto samo oczekiwanie skuteczności zespołowej wiąże się z zaangażowaniem w pracę i naukę członków grupy, wpływa z doświadczenia sukcesu w przeszłości i obserwacji sukcesu innych grup, a także zależy od zachęty pochodzącej od osób wpływowych (Goddard, Goddard – za: Klassen, 2010, s. 342).

Wzrastająca siła skuteczności zespołowej prowadzi do niwelowania negatywnego skutku niskiego społeczno-ekonomicznego statusu uczniów, poprawy relacji rodziców z nauczycielami, tworzenia środowiska pracy, w którym rośnie oddanie nauczyciela dla szkoły (Brinson, Steiner, 2007, s. 2).

Przekonanie nauczycieli o skuteczności własnej i całego zespołu pozwala lepiej radzić sobie ze stresem w pracy (Skaalvik, Skaalvik, 2007) i powstrzymać pojawienie się wypalenia zawodowego (Brouwers, Tomic; Evers, Brouwers, Tomic – za: Baka, Cieślak, 2010, s. 8).

Elnar M. Skaalvik i Sidsel Skaalvik (2007) badali relacje między nauczycielską skutecznością (Norweska Skala Nauczycielskiej Skuteczności) i oczekiwaniem zespołowej skuteczności nauczycieli, zewnętrzną kontrolą (w tym wypadku oznaczającą ogólne nauczycielskie przekonanie o ograniczeniach, które mogą być powodowane przez edukację), czynnikami obciążającymi i nauczycielskim wypaleniem (badano 244 nauczycieli szkół podstawowych i średnich). Analiza danych wzmacnia przekonanie, że koncepcja poczucia własnej skuteczności nauczycieli jest konstruktem wielowymiarowym. Nauczycielska samoskuteczność była mocno związana z zespołową skutecznością nauczycieli (pozytywnie) i wypaleniem zawodowym (negatywnie).

Przetestowano konstrukt ogólnie określony jako skuteczność nauczycieli (próbkę 342 nauczycieli przebadano kwestionariuszem adaptowanym przez Gibsona i Dembo, 1984). Czynniki odpowiadały wewnętrznym i zewnętrznym wynikom, np. umiejscowieniu kontroli (Guskey, Passaro, 1994)

Stanley M. Gully i in. (2002) wykazali istnienie pozytywnej i znaczącej relacji między zespołową skutecznością i osiągnięciami zespołu. Osoby są prawdopodobnie bardziej motywowane do zaangażowania w pracę zespołu, kiedy ich grupy można uznać za efektywne. Członkowie zespołu w większym stopniu dzielą poczucie zespołowej skuteczności, kiedy trafia do nich informacja o wykonaniu zadań na poziomie zespołu niż na poziomie osoby.

Albert Bandura (Stajkovic i in., 2009, s. 814) twierdzi, że wysoki poziom poczucia zespołowej skuteczności podwyższa wydajność zespołu. Ważne jest przekonanie grupy, iż może sobie poradzić z określonymi zadaniami, ponieważ przekonanie o własnej skuteczności wpływa na inicjowanie przez grupę działania, decyduje o wielkości wysiłku, jaki włoży ona w wykonanie zadania, i czasie, w jakim wysiłek będzie podtrzymywany.

W literaturze przedmiotu wskazuje się na zależność zespołowej skuteczności od wcześniejszych osiągnięć grupy (Goddard, 2001; Mathieu i in., 2010; Ross i in., 2004; Jung, Sosik, 1999), samoskuteczności (Fernandez-Ballesteros, Diez-Nicolas, Caprara, Barbaranelli, Bandura, 2002), roli lidera (Chen, Bliese, 2002), poziomu wykonania zadania przez grupę (Goddard, Stajkovic i Lee), ćwiczeń (Gibson), od procesu grupowego i czynników środowiskowych, np. spójności grupy (Maddux), różnych rezultatów, np. satysfakcji z pracy, napięcia psychicznego, zaangażowania organizacyjnego (Jex, Bliese) (za: Lent i in., 2006, s. 3), a także od osiągnięć szkół (Manthey, 2006, s. 23) czy efektywności zespołów (Sundstrom i in., 2000, s. 61). Przekonanie o skuteczności grupy przekłada się na sukces drużyn sportowych – tak się stało np. w zespołach kobiet uprawiających hokej na lodzie (Myers i in. 2011, s. 18) – oraz na spo-

strzeżenie własnych kompetencji w zakresie danej dyscypliny sportowej (Chow, Feltz, 2008, s. 1179).

Teoria społeczno-poznawcza (Bandura, 1986) sugeruje, że członkowie grup potrzebują norm kierujących zachowaniem i definiujących oczekiwanie wyników. Badania Roberta E. Slavina wykazały, iż szczególnie w pierwszym okresie uczestnicy mieli mało lub nie mieli wcale określonych kryteriów pozwalających zmierzyć osiągnięcia. W drugim semestrze lepiej sobie uzmysławiali kryteria, którymi kieruje się asystent nauczania. Slavin zauważa, że w krótkim okresie niekonsekwencja co do oceny kryteriów może mieć negatywny wpływ na osiągnięcia (Jung, Sosik, 1999, s. 287).

Zdaniem Alberta Bandury (1982; por. Myers, 2003, s. 69–70) ludzie charakteryzujący się zbiorowym typem poczucia skuteczności są w stanie na tyle zmobilizować swoje siły i zasoby, aby poradzić sobie z zewnętrznymi ograniczeniami; osoby niemające przekonania o sile drzemiącej w grupie nie podejmują nawet niewielkiego działania, aby zbliżyć się do celu.

Jeśli zespół odgrywa tak znaczącą rolę w funkcjonowaniu człowieka, warto przyjrzeć się specyfice pracy grupowej.

ROZDZIAŁ 2

Praca w zespole

2.1. Współpraca i współdziałanie w grupie zadaniowej

2.1.1. Sprawczość i wspólnotowość

W literaturze przedmiotu spotykamy pojęcie osobistego sprawstwa (zachowanie agencyjne – *personal agency*), odpowiadającego za intencjonalne działanie, a poczucie własnej skuteczności wpisuje się w ten obraz (Bańka, 2005, s. 13).

Wiesław Łukaszewski (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007, s. 33) definiuje sprawstwo jako „zdolność do postrzegania siebie jako człowieka przekonanego o własnych możliwościach i ingerowania w zdarzenia w taki sposób, aby zmienić ich przebieg i skutki”. Zakres tego pojęcia wydaje się węższy niż terminu zaproponowanego przez Alberta Bandurę. Mariola Chomczyńska-Rubacha i Krzysztof Rubacha wymieniają poczucie sprawstwa jako kolejny komponent poczucia własnej skuteczności, obok przekładania celów na program działania, odporności na frustrację i stres, wewnątrzsterowności, nazywając powyższe zasobami poznawczo-działaniowymi jednostki. Dysponowanie zasobami motywacyjnymi i właśnie poznawczo-działaniowymi uznali oni za podstawę kształtowania poczucia własnej skuteczności. Powyższe dywagacje posłużyły do skonstruowania testu ujawniającego, jakie znaczenie ma dla funkcjonowania w roli zawodowej płęć kulturowa nauczyciela.

W ujęciu Xymeny Gliszczyńskiej (1983, s. 133) sprawstwo jest „świadomą i celową aktywnością ukierunkowaną na osiągnięcie określonych skutków”.

Działania i zachowania mogą być spostrzegane z perspektywy sprawcy (wykonawcy działania) i biorcy – osoby, do której działanie zostało skierowane i która bezpośrednio ponosi jego konsekwencje (Wojciszke, 2010, s. 26–27). Perspektywę sprawcy przyjmuje się, kiedy osoba realizuje własne działanie, perspektywa biorcy zaś – gdy podmiot jest odbiorcą cudzego działania lub odbiorcą jest osoba symbiotyczna albo kiedy spostrzega się działanie własne,

ale istnieje pewien dystans czasowy. Może wytworzyć się symbiotyczna relacja z innymi, gdy interesy własne i cudze są synergiczne.

Mirosław Kofta (2006) obok perspektywy sprawcy i odbiorcy dopuszcza perspektywę neutralnego (niezaangażowanego) obserwatora, który bardziej złożone informacje może przetwarzać mniej stronniczo. Sygnalizuje, że sprawca skoncentrowany na realizacji celów prospołecznych jest bliski wspólnotowości. Zwraca uwagę, iż Bogdan Wojciszke i Wiesław Baryła opisują kategorie wspólnotowości w obszarze relacji interpersonalnych, pomijając perspektywę międzygrupową.

Gdy oceniamy innych lub siebie samych, w większości przypadków odwołujemy się do kryteriów moralnych lub sprawnościowych. Badania Seymoura Rosenberga, Carnota Nelsona i Pathe S. Vivenkananthana (Wojciszke, 2010, s. 37–38) odnoszące się do struktury ukrytych teorii osobowości wskazały na dwa wymiary podobieństwa między cechami osobowości: pierwszy – „dobry–zły intelektualnie” – to w zasadzie wymiar sprawczości, uwzględnia takie cechy jak stanowczy, zręczny, wytrwały czy nieodpowiedzialny, drugi – „dobry–zły społecznie” – może wskazywać na cechy następujące: doceniający innych, godny zaufania, rozumiejący innych, agresywny.

Jako pierwszy terminu „sprawczość i wspólnotowość” użył David Bakan, uznając to pojęcie za dwa aspekty ludzkiej egzystencji (Wojciszke, Szlendak, 2010, s. 57–70). O sprawczości mówimy jako o realizowaniu własnych celów, o wspólnotowości zaś – jako o uczestniczeniu w społecznych relacjach w charakterze członków różnych grup przynależności. Wiele lat później temat podjęła Vicki Helgeson i rozwinęła koncepcję orientacji sprawczej i wspólnotowej (Wojciszke, 2010, s. 173).

Bogdan Wojciszke (2010, s. 39–40) analizuje dwie perspektywy badawcze w spostrzeganiu działania na rzecz innych i dla realizacji własnych celów. Uznaje dwa wymiary, które określa jako sprawczość (*agency*) i wspólnotowość (*community*), zwracając uwagę na występujące w polu psychologii społecznej różne próby definiowania pojęć: ustalanie statusu między wymiarem skupienia się na zachowaniach lidera grupy, przywódców politycznych umożliwia dostrzeżenie orientacji zadaniowej (*task-oriented*) i relacyjnej (*relationship-oriented*). Orientację zadaniową obserwuje się w inicjowaniu zadań i zarządzaniu ich realizacją. Jednostka określa cele: struktury grupy, organizuje jej pracę i kieruje aktywnością. Szczególnie ważna jest produktywność. W przypadku orientacji relacyjnej chodzi o inicjowanie i podtrzymywanie relacji społecznych poprzez otwartość: lider liczy się ze zdaniem innych, pracuje nad umacnianiem kontaktów społeczno-emocjonalnych (Wojciszke, 2010,

s. 39). Liderzy w niewielkim stopniu uzależniają samoocenę od informacji o własnej moralności i wspólnotowości w ogóle. Sprawczość jest rozumiana jako wyraz egzystencji człowieka jako odrębnej jednostki. Człowiek realizuje własne cele, można mówić o pewności siebie, ekspansji Ja, wyraźnym dążeniu do indywidualizacji i separacji. To pociąga za sobą koncentrację na sobie i dominację. Bogdan Wojciszke jako osoby sprawcze określa te, u których dominują motywy osiągnięć, dominacji i niezależności.

Sprawczość zatem koncentruje uwagę jednostki na sobie i realizacji własnych celów. Wspólnotowość to spostrzeganie człowieka jako części większego organizmu. Mamy do czynienia z dążeniem do integracji i współpracy przy zachowaniu troski o innych. W tym przypadku koncentracja przenosi się z osoby na grupę. Jak pisze Bogdan Wojciszke, osoby wspólnotowe to te, u których dominują motywy intymności i afiliacji.

Oba konstrukty są niezmiernie istotne w przygotowaniu studenta do roli nauczyciela. Z jednej strony ważny jest wymiar sprawczości wyrażającej się w tworzeniu osobistej koncepcji pedagogicznej, co prowadzi do wzbogacania kompetencji w obszarze swoich zdolności i realizowanych celów (opracowanie własnej strategii dyscyplinowania uczniów, dopracowanie metod i form nauczania z uwzględnieniem własnych priorytetów, budowanie porozumienia na płaszczyznach nauczyciel–uczniowie i nauczyciel–nauczyciele). Z drugiej strony wspólnotowość pozwala na szukanie wsparcia i doradztwa ze strony koleżanek i kolegów z większym stażem pracy, mających doświadczenie w radzeniu sobie w sytuacjach szkolnych, po to by pomóc uczniom. Dzięki dialogowi można realizować wspólne pomysły, które mogą stać się ciekawymi projektami pedagogicznymi. Konieczne staje się otwarcie na ustawiczne kształcenie, kontakt z uczelnią.

Grecy używali czasownika *katollattein* dla oznaczenia słowa „wymieniać” – „przyjmować do wspólnoty”, „przemieniać wroga w przyjaciela” (Drożdż, 2008, s. 33). Pojęcie „kataleksja” wiąże się z procesem komunikacji w ujęciu osobowym.

Wspólnota to nie tylko obszar wspólnych działań, ale przede wszystkim specyficzna jedność, gdzie każdy członek ma własną świadomość i przeżycia, a jednocześnie można mówić o pewnej jedności społecznej (Wojtyła, 1976, s. 22).

W literaturze można spotkać odniesienia do specyfiki kulturowej – mówi się o państwowości/narodach indywidualistycznych i kolektywnych (Wojciszke, 2010, s. 39). Indywidualizm (*individualism*) to skupienie na niepowtarzalności i prawach (ale nie obowiązkach) jednostki. Istotne są własne cele, autonomia, samorealizacja i kontrola. Rozwój tożsamości opiera się na osobistych celach

i osiągnięciach. Kolektywizm (*collectivism*) to skoncentrowanie się na przynależności i obowiązkach wobec grupy. Istotne staje się harmonijne ułożenie stosunków. Budowanie tożsamości opiera się na przynależności, rolach grupowych i relacjach społecznych.

Hazel Rose Markus i Shinobu Kitayama (Wojciszke, 2010, s. 39) wyróżnili dwa typy tożsamości osobistej (*self-construals*). Ja niezależne (*independent-self*) ujawnia jednostkę niepowtarzalną, niezależną, samowystarczalną, mającą własne osiągnięcia, niekierującą się społecznymi ograniczeniami, która określa siebie, uruchamiając kategorie wyróżniających cech. Ja współzależne (*interdependent-self*) akcentuje relacje interpersonalne (osobowe bądź z grupami): jednostka jest nastawiona na współpracę przy kontroli emocji, koordynacji, spójności wewnątrzgrupowej, określa siebie na podstawie kategorii opartych na relacjach z innymi.

Odrębne treści zachowań i cech człowieka (Lewicka, 1993) doprowadzają do rozgraniczenia pojęcia sprawności (*competence*), określającej zdolności, umiejętności oraz skuteczność w osiągnięciu celów od moralności (*moralisty*). Istotna jest informacja dotycząca sposobu, w jaki działania i cechy osoby mają wpłynąć na dobrostan innych i normy moralne (Wojciszke, 2010, s. 40).

Ludzie, obserwując zachowania innych, wyciągają wnioski o ich cechach. Okazuje się, że jeśli chodzi o wspólnotowość, to informacja o zachowaniach negatywnych jest ważniejsza niż ta o zachowaniach pozytywnych; odwrotnie rzecz się ma w przypadku sprawczości (Wojciszke, 2010, s. 57) – łatwiej opinię zepsuć, niż naprawić.

W czasie 0,1 s możemy ocenić obserwowanego człowieka. Po obejrzeniu trzydziestosekundowego zapisu z rozmowy kwalifikacyjnej nauczyciela można było przewidzieć, jakie oceny otrzyma od przełożonego po roku pracy (Wojciszke, 2010, s. 72).

Zachowania innych ludzi są interpretowane raczej w kategoriach wspólnotowych niż sprawczych, a własne – odwrotnie. Jednostka cierpi, jeśli czegoś nie wie, nie potrafi, ale u innych nie jest dla niej istotny brak sukcesu, a raczej moralność tych osób (Wojciszke, 2010, s. 78). Informacje o moralności ludzi decydują o ogólnych ocenach znacznie silniej niż te dotyczące ich sprawności (Wojciszke, 2010, s. 96).

Zdaniem Johna C. Georgesena i Monic J. Harris (Wojciszke, 2010, s. 104) liderzy zwykle przeceniają swój poziom wykonania, a nie doceniają poziomu wykonania podwładnych. Ludzkie oceny i postawy w stosunku do innych są zazwyczaj silnie zdominowane przez informacje wspólnotowe (pozycja biorcy); te informacje są ważniejsze od danych na temat sprawczości. Z kolei samoocena z perspektywy sprawcy pozostaje pod silnym wpływem informacji

sprawczych, w mniejszym stopniu wspólnotowych (Wojciszke, 2010, s. 140). Potwierdzały to badania realizowane za pomocą Skali Samooceny Rosenberga, uwzględniającej dwa czynniki: lubienie siebie (*self-liking*) oraz przekonanie o własnej kompetencji (*self-competence*) (Tafarodi, Milne – za: Wojciszke, 2010, s. 144). We wszystkich próbach uzyskano ten sam wynik – sprawczość wiąże się z samooceną, a wspólnotowość – nie. Ponieważ kultury indywidualistyczne eksponują sprawność funkcjonowania jednostek i szczególnie nacisk kładą na funkcjonowanie jednostek (dobro, cele), a kultury kolektywistyczne przedkładają wspólnotowość nad sprawczość, wynik można rozpatrywać w aspekcie kulturowym (Wojciszke, 2010, s. 144).

Osoby sprawcze są stabilne emocjonalnie. Jak pisze Bogdan Wojciszke (2010, s. 182), są one ekstrawertywne i sumienne, szczęśliwe, bardziej zadowolone z życia i swoich bliskich związków. Jeśli pojawia się stres, to podchodzą do trudności jak do zadania. Mają niewielką skłonność do lęku i depresji. Gdy pojawi się konflikt, nie biorą pod uwagę tylko własnego dobra, nie dążą do rywalizacji. W przypadku sprawczości niepohamowanej interesy innych są nadmiernie eksponowane, a osoby takie preferują wzorzec zachowania A, ze skłonnością do rywalizacji.

Wspólnotowość eksponuje ekstrawersję, sumienność i ugodowość, a w momencie konfliktu – dążenie do współpracy i kompromisu, preferuje typ zachowania B, dopuszczając emocjonalne reagowanie na stres. Odnotowano dodatnią korelację między nastawieniem na wspólnotowość a szczęściem, satysfakcją, bliskimi związkami. Osoby niepohamowane wspólnotowo są niestabilne emocjonalnie, skłonne do lęku i depresji. Cechuje je obniżona samoocena. W sytuacji konfliktu rezygnują ze swoich celów (Wojciszke, 2010, s. 182–183).

Stephen R. Covey (1996) twierdzi, że najlepsze osiągnięcia gwarantuje współdziałanie. Aby działanie było skuteczne, potrzebne jest rozwinięcie i utrwalenie nawyków. Ważne okazuje się przejawianie inicjatywy, ale współwystępujące z przyjęciem odpowiedzialności za wybory dokonane zgodnie z uznanymi wartościami. Działanie winno być zaplanowane, a kolejne etapy realizacji należy kontrolować. Szczególnie należy wyeksponować rzeczy najważniejsze i uznać je za priorytetowe. Skuteczne może okazać się stosowanie strategii win-win¹, w której nie ma zwyciężonych – na sprawę patrzy się oczami innych, okazuje się im szacunek, nie ocenia ich, nacisk kładzie się na współdziałanie. Działanie synergiczne daje spodziewany efekt, kiedy potencjał, który tkwi w każdej części układu, zostanie połączony w całość, a końcowy

¹ Win (ang.) – zwycięstwo.

wynik przewyższy wysiłek członków, przy czym wykorzystane zostaną różnice między członkami. Następuje wtedy odnowa, regeneracja fizyczna, umysłowa, społeczno-emocjonalna, duchowa. Wspólny wysiłek włożony w realizację zadań ma przynieść odpowiedni efekt zadowalający osoby podejmujące się wykonania zadania oraz te, które powierzyły zadanie do wykonania.

2.1.2. Elementy dynamiki małej grupy

Grupa to trzy osoby (lub większa ich liczba) mające wspólny cel, wchodzące we wzajemne interakcje, wpływające na siebie oraz wobec siebie współzależne. Jeśli grupa jest trzyosobowa, to w percepcji jej członków może nie zaistnieć jako zespół – jednostki mogą podczas spotkań postrzegać siebie nawzajem jako osobne podmioty (Adams, Galanes, 2008, s. 21–23).

Wydaje się, że podstawową właściwością grupy jest zachodzenie interakcji między jej członkami. Podkreśla się ważność spostrzegania siebie jako „my”. Natomiast działający razem (*coactors*) stanowią grupę osób pracujących w tym samym czasie nad zadaniem, jednak niezależnie od siebie, bez potrzeby rywalizacji (Myers, 2003, s. 356).

W pracy używam terminu „mała grupa zadaniowa”, ale biorąc pod uwagę zespoły zadaniowe i ich konstrukcję, odnoszę się do małych grup zadaniowych jako formy pracy na zajęciach dydaktycznych.

Zdaniem Zbigniewa Chrościckiego (1989, s. 15) zespoły zadaniowe, które mogą wykorzystać wiedzę dotyczącą problemu skuteczności we współpracy:

- ▶ mają sprecyzowany, wymierny cel działania związany z dokonaniem wyboru, podjęciem decyzji, rozwiązaniem problemu lub tworzeniem nowych wartości,
- ▶ pracują w ograniczonym czasie,
- ▶ angażują do pracy ludzi o różnych specjalnościach,
- ▶ uznają przedsięwzięcie za niepowtarzalne, jednostkowe,
- ▶ biorą pod uwagę ryzyko, że cel może nie zostać osiągnięty,
- ▶ dysponują wydzielonymi środkami koniecznymi do wykonania zadania,
- ▶ cechują się samodzielnością działania.

Grupy pracujące nad problemami dywergencyjnymi podejmują lepsze decyzje niż jednostki. Krytyczne myślenie pozwala na szukanie sugestii, oryginalność. Ci, którzy angażują się w planowanie pracy, procesu, wkładają dużo wysiłku, aby plan wdrożyć. Jeśli osoby uczestniczą w planowaniu, to chętniej biorą udział w wykonaniu i akceptacji rezultatu (kręgi kontroli jakości,

samokierujące się grupy robocze czy grupowa współpraca podczas uczenia się) (Adams, Galanes, 2008, s. 19).

Gdy porównuje się osiągnięcia grupy z osiągnięciami przeciętnej jednostki, okazuje się, że grupy mają większe osiągnięcia. Jednak gdy osiągnięcia grupy porównuje się z tzw. grupami uśrednionymi (statystyczna kumulacja wykonania jednostkowego) – wówczas poziom wykonania rzeczywiście działających grup jest w wielu zadaniach niższy (Brown, 2006, s. 198).

Fakt ten próbują wyjaśnić dwie teorie: teoria wydajności grupowej Ivana D. Steinera (rzeczywista wydajność nigdy nie przewyższa wydajności potencjalnej, bo grupy nigdy nie wykorzystują swoich zasobów w sposób optymalny dla danego zadania) i teoria Bibba Lataného (deficyt jest spowodowany brakiem motywacji w grupach, prowadzi do „rozmycia” oddziaływania instrukcji pomiędzy członkami grupy) (Brown, 2006, s. 199).

Zespół lepiej radzi sobie z wykonaniem zadań zwłaszcza wtedy, gdy zadania są bardziej złożone lub znacznie angażują wykonawców. Wyższe osiągnięcia ma grupa, której członkowie są ważni dla jednostki pod względem psychologicznym, szczególnie wtedy, gdy bardziej ceni ona kolektywizm niż indywidualizm (Brown, 2006, s. 199).

Zespoły zadaniowe komunikują się w celu koordynowania zadań, dla zdobycia aktualnej wiedzy o nowych technologiach, metodach pracy oraz dla stymulowania twórczości (Chrościcki, 1989, s. 59). W zarządzaniu grupą istotną wagę przykłada się do skutecznego komunikowania. Otwarty kanał porozumiewania bez nadmiernego formalizmu pomaga tworzyć pozytywne relacje w zespołach zadaniowych i zwiększać poziom zaangażowania (Tylkowska, 2008, s. 151).

Szukanie sposobu na zwiększenie efektywności grupy to także obserwowanie jej powstawania i wpływanie na stadia rozwoju. Wiele potrzebnych informacji można osiągnąć, przyglądając się tworzeniu norm, kreowaniu ról, radzeniu z konfliktami (Cohen, 2011, s. 51). Grupa ma specyficzne cechy będące wynikiem cech poszczególnych jednostek. Termin „realność grupy” (*entitativity*) przyjął się jako przydatny do określania stopnia, w jakim zbiór jednostek nosi cechy „grupowości”. Uznano (są różne ujęcia tego problemu), że realność grupy obejmuje takie pojęcia jak: spójność, wzajemne powiązanie, podobieństwo i wspólne cele, ważność grupy, interakcje (Crisp, Turner, 2009, s. 125). Znana jest taksonomia Briana Lickela i współpracowników (Crisp, Turner, 2009, s. 125), uwzględniająca poziomy realności grupy: luźne zgromadzenie (np. osoby stojące na przystanku), kategorie społeczne (np. narodowość), grupy zadaniowe (np. praca na ćwiczeniach na uczelni), bliskie grupy (przyjaźnie).

Konstituowanie się grupy wymaga przejścia przez kolejne stadia przy wzajemnym obserwowaniu i określaniu możliwości swoich oraz innych. Zespół przechodzi kolejne etapy rozwoju: powstawanie–szturmowanie–uzyskiwanie wyników–normowanie lub normowanie–uzyskiwanie wyników (Heidema, McKenza, 2006, s. 151). Dużo czasu i wysiłku pochłania ustalanie hierarchii, statusu, struktury, a nie zawsze przebiega to bezboleśnie. W okresie normowania jest szansa na pojawienie się spójności. Następuje weryfikacja osiągniętej stabilności i formułowanie nowych celów (Arends, 1994, s. 241), ale we współpracy z innymi. James M. Heidema i Carol A. McKenza (2006, s. 17) proponują niezwykle pomocne dla lidera i członków zespołu narzędzie – „koło”, w którym kładą akcent na punkty newralgiczne dla zespołu, szukając odpowiedniego antidotum na elementy toksyczne. Po przejściu odpowiednich stadiów klarowania się spójności zespół jest w stanie efektywnie współpracować. Umiejętność współdziałania, z pełną świadomością własnego udziału w pokonywaniu trudności, pomaga w pełni angażować się w pracę.

Pojawiają się wzory postępowania, ustala się sposób komunikowania, metaobyczaj odnoszące się do przekonań o celowości i skuteczności wspólnych decyzji (Konarzewski, 2004, s. 306). Niekiedy rywalizacja przesłania realizację wspólnych celów (Brophy, 2002, s. 119–126). Zdefiniowanie sytuacji przekłada się na relacje (Goleman, 1997, s. 99), które niewątpliwie wpływają na zaangażowanie.

Istotna dla realizacji zadania jest liczebność grupy (Gagné i in., 1992, s. 262), za optymalną liczbę uczestników uznaje się 3–8 osób (najlepszym modelem są grupy czteroosobowe).

Uczenie się można znacznie poprawić dzięki wykorzystaniu interakcji w małych grupach, współdziałaniu, elastycznemu dostosowaniu do zadań, projektom inspirującym krytyczne myślenie.

Jane Burnett i Brianne Hastiey (2009, s. 61–62) badały, jakie czynniki mogą wywoływać satysfakcję odczuwaną przez studentów uniwersytetu pracujących w małych grupach. Uzyskane wyniki wskazują na to, że najważniejszym elementem blokującym satysfakcję z pracy w grupie jest problem obciążenia. Nauka staje się efektywniejsza, gdy studenci dzielą się swoją wiedzą i budują zdolności do kreatywnego rozwiązywania problemu. Okazuje się jednak, że chociaż praca w małej grupie ma wiele zalet, nie wszyscy studenci oceniają ją pozytywnie, a niezadowolenie może się przenieść na zahamowanie osiągnięć innych, doprowadzając do gorszych wyników grupy.

Problem obciążenia jest głównym powodem niezadowolenia z oceny pracy grupy. Ilość pracy i odpowiedzialność, jaka spoczywa na poszczególnych

osobach, dotyczy oceny sprawiedliwego przydziału obowiązków. Również odmienne oczekiwania co do osiągnięć i brak zaangażowania utrudniają pracę całego zespołu, dzielenie się pomysłami, dopasowywanie celów i norm ułatwia zaś pracę (Burnett, Hastiey, 2009, s. 69–70).

Grupy osiągają lepsze wyniki, jeśli członkowie różnią się zdolnościami. Bardziej biegłe w danym temacie osoby biorą wówczas na siebie trudniejsze fragmenty zadania (Littlepage i in., 2008, s. 223). Wobec tego, aby grupa była bardziej efektywna, warto skupić się na doborze jej członków. Jedno z pomocnych kryteriów stanowi styl uczenia się (Hendry i in., 2005).

Zdaniem Davida A. Kolba² w procesie uczenia się można wyodrębnić podstawowe czynności: odczuwanie (*feeling*), obserwację (*watching*), myślenie (*thinking*), działanie (*doing*). Z kombinacji tych czynności wyłaniają się style uczenia:

- ▶ odczuwanie–działanie: dostosowywanie (*accommodating*),
- ▶ odczuwanie–obserwacja: różnicowanie (*diverging*),
- ▶ myślenie–działanie: zbieżność (*converging*),
- ▶ myślenie–obserwacja: przyswajanie (*assimilating*).

Współpraca nie musi przebiegać bezpośrednio, może to być grupowa kooperacja *online* z wykorzystaniem np. MUVE – Multi-User Virtual Environment, np. *Second Life* czy wirtualnych klas (Leonard i in., 2011, s. 43). Ważna jest późniejsza refleksja nad przebiegiem pracy i własnym zaangażowaniem – można do tego wykorzystać cztery fazy Davida A. Kolba (Leonard i in. 2011, s. 45–46).

1. Konkretnie doświadczenie/przeżycie (*Concrete Experience*)

Studenci opisują doświadczenie współpracy, udzielając odpowiedzi na krótkie pytania – kto, co, kiedy, gdzie, jak. Szczególną wagę przywiązują do dokonywanych wyborów będących efektem porozumienia grupowego i osobistych kontaktów, przy czym eksponowane są subiektywne uczucia, spostrzeżenia, myśli w czasie wspólnej pracy na odległość. Nie szuka się racjonalnych uzasadnień. Zachodzi doświadczenie tego, co „tu i teraz”, przy otwarciu na nowe idee i pragnieniu zmian.

2. Refleksyjna obserwacja (*Reflective Observation*)

To faza rozpatrywania koncepcji i sytuacji z różnych perspektyw. Wymaga obiektywizmu i osądu, wchodzenia w głąb w poszukiwaniu znaczenia, bez konieczności podejmowania działania. Studenci starają się opisać do-

² D.A. Kolb, <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/11/id/189>; R.R. Gajewski (2005), O stylach uczenia się i I-edukacji, *E-mentor*, 4 (11). <http://www.e-mentor.edu.pl/arttykul/index/numer/11/id/189>.

świadczanie z perspektywy innych osób. Daje to okazję do empatycznego wczuwania się oraz zwrócenia uwagi na różne punkty widzenia.

3. Abstrakcyjna konceptualizacja/uogólnianie/tworzenie abstrakcyjnych hipotez (*Abstract Conceptualization*)

W tym stadium należy oprzeć się na logicznym rozumowaniu po to, by pojąć problem i kontekst. Odwołanie do teorii i planowanie staje się pomocne przy rozwiązaniu problemu. Mamy tu do czynienia z uczeniem się symbolicznym. Studenci usiłują opisać trzy pojęcia kursu w doświadczaniu współpracy. Starają się je zastosować i wyjaśnić nowe zrozumienie.

4. Aktywne eksperymentowanie (*Active Experimentation*)

Jest to faza przystąpienia do działania i wpływania na otoczenie, podejmowania ryzyka, aby osiągnąć cele. Studenci oceniają zachowania komunikacyjne w ramach realizacji *Second Life*. Określają, w jakim stopniu radzą sobie z technologią, w relacjach, co w przyszłości mogą ulepszyć.

Grupa buduje społeczną tożsamość, a jednocześnie jest od tej tożsamości zależna. Gdy członkowie obiorą ten sam kierunek działania, to świadomość społecznej tożsamości zanika, bo nie musi uzasadniać ewentualnych odstępstw od tzw. myślenia grupowego (Postmes i in, 2005, s. 34).

Praca w zespole stwarza możliwość zaistnienia w różnych rolach (por. Garstka, 2004, s. 11–12). Zbiór norm definiujących, jak powinien zachowywać się człowiek zajmujący określoną pozycję społeczną, nazywamy rolą (Myers, 2003, s. 163). Role to reguły zachowania lub oczekiwania związane z poszczególnymi członkami grupy: specjalistyczno-zadaniowie i społeczno-emocjonalne (Brown, 2006, s. 85). Tak na przykład Robert F. Bales (Crisp, Turner, 2009, s. 138–139) dzieli przywódców na: zadaniowych (skupiają się przede wszystkim na osiągnięciu celów grupy: kompetentni, skuteczni, ale często dystansujący się od innych członków) oraz społeczno-emocjonalnych (koncentrujący się na dynamice grupowej: empatyczni, przyjacielscy, radzący sobie z konfliktem).

Role członków grupy podlegają kategoryzacji ze względu na znaczenie dla rozwiązania problemu. Role pełnione w małej grupie zalicza się do kategorii dotyczących zachowania: odwołujące się do zadania (*task roles*), związane z utrzymaniem grupy (*maintenance roles*), indywidualne (*individual roles*). Role łączące się z zadaniem odnoszą się do (Adams, Galanes, 2008, s. 196–199):

- ▶ inicjowania i ukierunkowywania – proponowania celów, aktywności, planów działań,
- ▶ dostarczania informacji – podawania faktów, informacji, dowodów,
- ▶ poszukiwania informacji – pytania o fakty, informacje, dowody, istotne doświadczenie,

- ▶ formułowania opinii – wyrażania przekonań, wartości, wysuwania wniosków na podstawie dowodu,
- ▶ wyjaśniania,
- ▶ dopracowywania,
- ▶ podsumowywania,
- ▶ sprawdzania jednomyślności członków grupy,
- ▶ utrwalania,
- ▶ proponowania sposobów postępowania.

Zachowania pozwalające utrzymać grupy, relacje, spójny klimat to:

- ▶ ustanawianie norm,
- ▶ dawanie wsparcia,
- ▶ dostosowanie,
- ▶ rozładowanie napięcia,
- ▶ dramatyzowanie,
- ▶ okazywanie solidarności.

Do zachowań indywidualnych ważnych ze względu na grupę należy zaliczyć:

- ▶ skoncentrowanie na sobie,
- ▶ wycofanie się,
- ▶ blokowanie,
- ▶ poszukiwanie prestiżu i uznania,
- ▶ bawienie się,
- ▶ udawanie bezradności.

Wolfgang Stroebe i in. (Brown, 2006, s. 85) odkryli, że poprawę wyniku uzyskanego przez grupy można przypisać wyższemu poziomowi wykonania słabszych jej członków.

Rupert Brown (2006, s. 114) podkreśla, iż zróżnicowanie ról sprawia, że bardziej efektywny jest podział pracy w zespole. Ludzie dążą do uzyskania wglądu w swoje zdolności za pomocą porównań społecznych. Chętniej porównują się do osób podobnych do siebie samych, ewentualnie o nieco wyższym statusie. Jeśli osoba ma cechy, które mogą doprowadzić do osiągnięcia celów zadaniowych, może przyjąć rolę przywódcy. Realizacja zadań i dobre samopoczucie członków to gwarancja odpowiedniej atmosfery, a o te wartości może dbać dwóch osobnych liderów. Zauważono, że osoba pełniąca rolę przywódcy musi mieć cechy osobowości ważne dla wypełnienia zadań.

Stwierdzono również, iż samoskuteczny lider może pozytywnie wpłynąć na wykonanie zadania przez członków zespołu (Schyns, Collani, 2002, s. 236; Tagger, Seijts, 2003, s. 131).

Niewątpliwie istotną rolę w funkcjonowaniu grupy odgrywa przywódca, który koncentruje się na zadaniu lub orientacji społeczno-emocjonalnej. Richard J. Crisp i Rhiannon N. Turner (2009, s. 135) dzielą teorię skuteczności przywódczej na takie, które koncentrują się na interakcji między stylem kierowania a wymaganiami sytuacji, oraz skupiające się na interakcji między stylem kierowania a charakterystykami członków grupy czy zwolenników danego przywódcy.

Można podkreślić, że przywódcy autokratyczni szczególnie skupiają się na wykonaniu zadania, liberalni przyjmują orientację społeczno-emocjonalną, demokratyczni zarówno koncentrują się na zadaniu, jak i przyjmują orientację społeczno-emocjonalną. Liderzy o charakterze demokratycznym sprzyjają współpracy, budują atmosferę pozwalającą na zorientowanie na zadanie; nawet gdy lider w danym momencie się wycofuje, grupa pozostaje efektywna. Przywódcy transformacyjni (charyzmatyczni) potrafią tak pokierować grupą, aby jej członkowie poświęcili się dla dobra grupy i wspólnej realizacji celów (Crisp, Turner, 2009, s. 138–140).

Dwa typy teorii skuteczności przywództwa uwzględniają interakcje między stylem kierowania a czynnikami zewnętrznymi, z tym że jedna koncentruje się na interakcji między stylem przywódcy a konkretną sytuacją, a druga – na zależności między stylem przywódcy a członkami grupy. Model zależnościowy skuteczności przywódców zależy od interakcji między stylem kierowania (zadaniowym lub społeczno-emocjonalnym) a posiadaniem stopniem kontroli sytuacyjnej. I tak liderzy zadaniowi wykazują się największą skutecznością przy wysokiej lub niskiej kontroli sytuacyjnej, a liderzy społeczno-emocjonalni przy umiarkowanej kontroli sytuacyjnej.

Uwzględniając tezy teorii wymiany między przywódcą a członkami grupy, należy uznać, że przywódcy o wysokiej jakości relacji wymiany z członkami grupy (angażują się w wymianę materialną i psychologiczną) zyskują bardziej zaangażowanych współpracowników. W teorii społecznej tożsamości prototypowych, uznanych za idealnych dla funkcjonowania grupy, członków uważa się za najlepszych przywódców, bo są wrażliwi na dobro grupy. Jednak, gdy się to urzeczywistni, łamią zasady i normy, co doprowadza do tworzenia nowego prototypu (Crisp, Turner, 2009, s. 145–146).

Przekonanie o zespołowej skuteczności można definiować jako spostrzeżenie przez nauczyciela, że szkoła jako całość może przyjąć odpowiedni kurs działań pozytywnie wpływających na uczniowskie osiągnięcia. Szczególną rolę może pełnić lider wspomagający pracę nauczyciela – przeszkolony, może uczyć kolegów (Manthey, 2006, s. 23–24). Pomocni dla zespołu są liderzy, którzy:

- a) manifestują przekonanie o swoich zdolnościach i możliwościach zespołu,
- b) dostarczają sposobów/strategii, by osiągnąć rezultat,
- c) utrzymują żarliwość mimo przeszkód (Ware, Kitsantas, 2007, s. 304).

Generalnie liderzy przyjmują odpowiedzialność za dwie sfery:

- a) zapewnienie, aby zostały dostrzeżone cele,
- b) potwierdzenie, że potrzeby i aspiracje indywidualne są realizowane, a oni są usatysfakcjonowani swoim udziałem w pracy grupowej (Ware, Kitsantas, 2007, s. 304).

Istotne jest istnienie odpowiedniej hierarchii, bo zapobiega to walce o władzę, a brak ustalonego kierownictwa utrudnia podejmowanie decyzji. Członkowie grupy muszą swoje interesy odsunąć na dalszy plan, liczy się dobro grupy. Zespół odnosi sukces, gdy członkowie są właściwie zmotywowani, by działać bezinteresownie, nawet gdyby musieli się poświęcić. Tych, którzy szczególnie przyczyniają się do sukcesu, grupa wynagradza. Zwykle wysoki status otrzymują osoby, które umożliwiły realizację wyznaczonych przez grupę celów, a niski te, których wkład był niewielki – lub wręcz niweczyły one wysiłek zespołu (Anderson i in., 2006, s. 1095).

Bardzo różnie spostrzegana jest atrakcyjność grupy. W dużej mierze zależy to od stopnia realizowania potrzeb. Jeśli grupa zaspokoi potrzeby swoich członków, prawdopodobnie będzie odbierana jako atrakcyjna, jeśli nie – przeciwnie. Jeśli zaspokoi potrzeby tylko częściowo, spostrzeganie jej atrakcyjności będzie zależeć od siły pragnienia. Gdy potrzeby zostaną zrealizowane w niewielkiej mierze, a były dla danej osoby znaczące, może ona odejść od grupy. Inny aspekt problemu to fakt, że członkowie zespołu chętniej współpracują z osobą odbieraną jako atrakcyjna (Dittes, 1959, s. 77). Ważnym aspektem problemu staje się akceptacja.

Studia prowadzone nad akceptacją siebie i innych wykazują, że te dwie zmienne są zależne. Osoby, które wykazują wysoki poziom akceptacji siebie, na ogół bardziej akceptują innych (Williams, 1962, s. 438). Akceptację siebie mierzy się za pomocą kwestionariusza, a werbalna akceptacja siebie może być w pewien sposób uwarunkowana itemami (Coons i in., 1970, s. 113). Dlatego może się okazać, że wyrażona w ten sposób akceptacja siebie nie odzwierciedla akceptacji rzeczywistej. Dowiedziono, iż różnice w samoakceptacji mają również swoje interpersonalne konsekwencje (Vohs, Heatherian, 2001, s. 1117).

Jennifer Crocker i Riia Luhfanan (1990, s. 66) sugerują, że uprzedzenia mogą służyć wzbogaceniu społecznej tożsamości lub zbiorowej samooceny. Wyeksponowane różnice między grupami a outsiderami (często nie do końca rozpoznany) pozwalają na nobilitowanie dodatnich cech zespołu, co pod-

wyższa również obraz siebie, jeżeli do tej grupy dana osoba przynależy. Ocena grupy i samoocena są zjawiskami przebiegającymi równolegle.

Ludzie z wysoką i niską samooceną myślą o sobie różnie, gdy zagrożone jest ich ego.

Ludzie pragną być akceptowani przez innych. Często rezygnują z podwyższania swego statusu, by grupa nie zmieniła swego nastawienia do nich (Anderson i in., 2006, s. 1094). Z jednej strony jednostka stara się podwyższyć swoją samoocenę, by lepiej się poczuć, z drugiej nie chce być odtrącona (Anderson, 2006, s. 1109). Pragnienie bycia akceptowanym może być silniejsze niż chęć podnoszenia samooceny.

Przy obniżonej samoocenie większa jest potrzeba uzyskania wsparcia poprzez akceptację ze strony grupy (Dittes, 1959, s. 77). Dla osób o niższym poziomie samooceny grupa staje się bardziej atrakcyjna. Okazuje się, że wśród osób doświadczających akceptacji grupy, dla których grupa jest atrakcyjna, znajduje się więcej osób z niższą samooceną. Jednak gdy doświadczają one braku akceptacji, grupa staje się nieatrakcyjna (Dittes, 1959, s. 78).

Najważniejszym aspektem pracy grupowej jest uzyskanie odpowiedniego poziomu osiągnięć. Daan van Knippenberg i in. (2007, s. 208–211) przeprowadzili dwa badania – jedno to przegląd poprzeczno-przekrojowy, drugie – eksperyment służący temu, aby rozstrzygnąć, czy różnorodność grupy może mieć wpływ na jej osiągnięcia. Wydaje się, że podobieństwo jest podstawą dla społecznej identyfikacji, stąd większa homogeniczność grupy zwiększa szansę, aby stała się ona spójna i zaangażowana. Z drugiej strony ludzie mogą sądzić, iż różnorodność grupy może być cenna ze względu na bardziej rozległą wiedzę i umiejętności jej członków. Najczęściej badacze wyróżniają płęć jako czynnik różnicujący grupę. Przekonanie jej członków, że razem mają więcej informacji, kompetencji, rodzi wiarę, iż lepiej uda się rozwiązać zadanie. Dowodzi to faktu, że na wynik pracy zespołu wpływ ma sposób doboru członków, a różnorodność kryteriów doboru zależy od charakteru sytuacji, zadania, preferencji członków. Ważne bowiem, aby połączone wysiłki doprowadziły do właściwej współpracy.

Członkowie zespołu wykorzystują posiadaną wiedzę. Jeśli praca nad zadaniem wymaga integrowania wiedzy, tworzą różne struktury. W literaturze przedmiotu opisane są zespoły oparte na wiedzy (*team-based knowledge work*), działające w różnych systemach: standaryzowanym, modułowym, integracyjnym, współpracującym (Erhardt, 2011). Zespoły współpracujące starają się współdziałać w sposób niehierarchiczny. Warto zwrócić uwagę na fakt (Erhardt odwołuje się do badań prowadzonych w zespołach projektowych w Szwecji

i USA), iż członkowie grupy dzielili się wiedzą, wspólnie odkrywali przesłania, starali się być kreatywni, ale często powtarzali pewne procesy związane z poszukiwaniem rozwiązania na poziomie indywidualnym i grupowym.

2.1.3. Modele kształcenia oparte na współpracy i współdziałaniu

Współdziałanie rozumiane jako uczestnictwo podmiotów w sytuacji zadaniowej, tworzących tę sytuację, bez egzemplifikowania charakteru wzajemnych relacji występujących między uczestnikami sytuacji, można podzielić na współpracę (kooperację) oraz współzawodnictwo (rywalizację). Współpraca to taki rodzaj wspólnego działania, który polega na przyczynianiu się do realizacji zadania podjętego przynajmniej przez dwa podmioty i często rozumianego jako wspólne – nie jest to jednak warunek konieczny. Natomiast współzawodnictwo to wspólne działanie, który polega na dążeniu stron – lub przynajmniej jednej z nich – do osiągnięcia coraz lepszych rezultatów, do przewyższenia różnych obiektów (Karolczak-Biernacka, 1981, s. 35).

Floyd H. Allport (Karolczak-Biernacka, 1973, s. 509) wyróżnia grupy współdziałające (*co-acting*) i grupy „twarzą w twarz” (*face-to-face*). W jego ujęciu grupy współdziałające to dwie osoby (lub więcej) równocześnie wykonujące podobne zadanie bez współzawodniczenia i współpracy. Grupy „twarzą w twarz” to osoby porozumiewające się w sposób bezpośredni, które współdziałają i współpracują, aby wywiązać się z zadania.

To, czy grupa odniesie korzyści ze współpracy, zależy od wielu czynników: typu uczenia, stawianych celów, użytych materiałów. Zespół daje możliwość generowania nowych pomysłów, co stwarza wyjątkowo dobre warunki do kształtowania pojęć. Podjęte przez zespół dowodzenie racji przynosi korzyści zarówno jednostce, jak i grupie. Dialektyczne argumentowanie wymaga wytłumaczenia, usprawiedliwienia czyjegoś punktu widzenia, co wywołuje dyskusję prowadzącą do oceny pomysłu. Dochodzi do przetwarzania poznawczego w celu ustalenia istoty pojęcia. Ktoś wpadnie na pomysł, a inna osoba go podchwyci i rozwinie. Istotną wagę mają dojrzałe pytania stawiane w czasie dyskusji.

Kendra J. Garrett (2005, s. 89) opisuje pracę szkolnych pracowników opieki społecznej skupionych na podtrzymywaniu interpersonalnego współdziałania przekładającego się na sukces grupy (6–8 sesji). Najważniejsze dla podniesienia skuteczności było podejmowanie wspólnych działań.

Badania w ramach Cover of the MetLife Survey of the American Teacher³ wykazały, że nauczyciele deklarowali, iż współpracują z innymi do trzech godzin tygodniowo (Love, 2010, s. 11). Za ważną uznali współpracę nauczyciele w Danii (Plauborg, 2009, s. 25–34).

Istotne dla podejmowania wspólnych działań jest podnoszenie kompetencji społecznych. Okazuje się, że umiejętności mogą być kształtowane nie tylko w czasie poważnych naukowych zadań, ale i w trakcie zabawy. Dzieje się tak w czasie zaangażowania zespołowego w gry typu *multiplayer*. Między członkami dochodzi do wymiany informacji i doświadczeń, choć oczywiście o efektach współdziałania decyduje rodzaj zadania (Bluemink i in., 2009, s. 377). Podmioty, między którymi dochodzi do współpracy, mogą mieć charakter instytucji. Judyth Sachs (Day, 2004, s. 265–266) podkreśla znaczenie partnerstwa między uniwersytetami i szkołami. Wskazuje na różnice między pojęciem współpraca (*collaboration*) a współdziałaniem (*cooperation*). Przy współpracy nieodzowne jest podejmowanie wspólnych decyzji, tworzenie skutecznych form porozumiewania, prowadzenie negocjacji, co wymaga czasu. Współdziałanie jest ukierunkowane na wyznaczanie zadań w granicach pełnionej roli. Jeżeli wymiana obejmuje placówki oświatowe, to dotyczy to dostępu do danych, porozumiewania co do techniki, strategii uczenia. Współpracą nauczycieli ze studentami przyszłymi nauczycielami w wymiarze samoskuteczności zajmowali się Doug Hamman i in. (2007).

Badania Philipa Pollocka, Kerstin Hamann i Bruce'a M. Wilsona (2011, s. 57) dowodzą, że dyskusja w grupie może zwiększyć zaangażowanie w rozwiązywanie problemu. Wydaje się, iż szczególnie mniejsze grupy zmuszają do krytycznego myślenia. Być może większe prawdopodobieństwo zabrania głosu przyczynia się do rozważnych wypowiedzi.

Wiele uwarunkowań hamuje dokonania zespołu, powodując brak współpracy, np. obecność dodatkowych materiałów, takich jak choćby podręczniki (Lee, 2006, s. 79). Jednostki skupiają się na tekście, nie dyskutują, nie próbują wspólnie zająć się rozwiązywaniem problemu.

Jennifer D. Ewald (2004, s. 167) przedstawia kompetentne forum jako metodę gromadzenia danych zastosowaną do nauki języka hiszpańskiego. Wyróżnia kilka komponentów, które opisała jako działania oparte na stawianiu pytań:

- ▶ dziennik pracy domowej, gdzie jedno z pytań służy kierowaniu uwagi na to, co robią członkowie grupy, aby działać efektywnie lub nie,

³ Przegląd doniesień dotyczących społecznego życia amerykańskiego nauczyciela jest dostępny online w ERIC na stronie internetowej <http://eric.ed.gov>. Dokument ERIC (ED).

- ▶ kwestionariusz, który koncentruje się na wyeksponowaniu wspólnych uzgodnień oraz komentarzu wyjaśniającym oceny,
- ▶ satyra/skecz – nauczyciel dramatyzuje interakcje w stereotypowej małej grupie studentów, gdy jest podejmowany temat do realizacji,
- ▶ dyskusja w małej grupie dotycząca przedstawienia scenki, koncentrująca się na poziomie przygotowania, uwagi, uczestnictwa, panowania nad czasem,
- ▶ dyskusja całej grupy jako prezentacja przez studentów tego, co działo się w ich małych grupach,
- ▶ kontynuacja domowego dziennika – ma na celu spostrzeganie aktywności w klasie, autorefleksję dotyczącą tego, w jakim stopniu student był pomocny, czy chciałby podjąć w przyszłości taką pracę.

Aby skłonić studentów do aktywnego udziału w wykładzie, warto tworzyć małe grupy dla rozwiązania cząstkowych zadań (Yazedjian, Kolkhorst, 2007, s. 169). Studenci wolą pracować w zespołach, w których oni i ich koledzy są zachęceni do pracy, być może dzięki obecności facylitatora. Studenci, pracując w zespole, czują się bardziej motywowani i pewni, a wspólne pokonywanie trudności buduje zaufanie (Micari i in., 2010, s. 280–281).

Istnieje kilka modeli uczenia szczególnie nastawionych na współpracę. Przykładem może być tworzenie wspólnoty uczących się, gdzie istotny jest odpowiedni podział na małe zespoły. Należy zastanowić się, jakiego kryterium w tym wypadku użyć. Pracując wspólnie, członkowie grupy wytwarzają pozytywną energię – synergia.

Typy modeli społecznych dotyczące uczenia się we współpracy mają szerokie zastosowanie w wielu dziedzinach (Joyce i in., 1999, s. 40):

- ▶ model badań grupowych – wyrósł z potrzeby kształtowania umiejętności uczestnictwa w procesach demokratycznych;
- ▶ model badań społecznych – dotyczy rozwiązywania problemów społecznych przy podejmowaniu wspólnych badań naukowych popartych logicznym rozumowaniem;
- ▶ model badań prawniczych – odnosi się do zagadnień publicznych w ujęciu prawniczym przy dotarciu do danych, analizie poglądów, postaw, wartości, przekonań;
- ▶ model laboratoryjny – zajmujący się dynamiką grupy, przywództwem, stylami pracy i nauki;
- ▶ model odgrywania ról – pozwala na logiczne testowanie akceptowanych wartości w różnych interakcjach społecznych, wpływających na kształtowanie własnych poglądów;

- ▶ model pozytywnej współzależności – skupia się na próbie zrozumienia związku ja–inni oraz na emocjach ujawniających się w toku wspólnie wykonywanych zadań;
- ▶ model ustrukturalizowanych badań społecznych – szczególnie ekspozuje badania naukowe, rozwój społeczny i indywidualny.

Każdy model ma odmienną strukturę, np. struktura modelu uczenia się przez wspólne badania na ogół wymaga przygotowania przez nauczyciela sytuacji, która może zaskoczyć. Uczniowie skupiają się na analizie reakcji na problem, który zostaje przez nich sformułowany i zaplanowany, łącznie z przydziałem zadań. Wykonanie może przebiegać samodzielnie lub w grupie. Postępy badań są dostrzegane, sprawdzane, a w razie potrzeby cykl badawczy jest powtarzany (Joyce i in., 1999, s. 114).

Struktura modelu odgrywania ról wymaga ćwiczeń wprowadzających do gier dramowych. Po wyraźnym sformułowaniu problemu ustala się zakres ról, dokonuje odpowiedniej obsady (Rose, Taraszkiewicz, 2010, s. 183–194). Zaznacza się również teren, w którym będzie prowadzona akcja. Obserwatorzy mają wyznaczone zadania. Dalsze postępowanie może przybrać postać Teatru Forum⁴ (por. Clifford, Herrman, 2003; red. Jagiełło-Rusiłowski, 2010). Spekt-aktorzy odgrywają role, akcję można zatrzymać, wprowadzić poprawki, przedyskutować. Grę można przeprowadzić od nowa, wprowadziwszy zmiany. Na końcu uczestnicy dokonują uogólnień, mówią o swoich odczuciach, odnoszą problem do rzeczywistych doświadczeń (Joyce i in., 1999, s. 121).

Uczenie się we współpracy opiera się na wynikach licznych badań prowadzonych nad facylitacją społeczną (efekt działania razem). W tym modelu najważniejsza jest zespołowa struktura dydaktyczna nagród – których nikt nie otrzyma, jeśli grupie się nie powiedzie, oraz zespołowa struktura zadania dydaktycznego – osoby ze sobą współpracują, gdyż aby otrzymać właściwy rezultat, członkowie grupy muszą skoordynować wysiłek. Unika się rywalizacji. Osoby bardziej kompetentne udzielają wskazówek, rad, a nawet uczą słabszych, dzięki czemu same utrwalają materiał. Jednak dla powodzenia tego rodzaju uczenia się istotne jest opanowanie umiejętności współpracy i zespołowego działania przez uczniów. Uczniowie są aktywni, a – co bardzo ważne – przyjmują odpowiedzialność za wykonane zadania. Nauczyciel nie jest tym, który przekazuje wiedzę. Jego zadanie polega na właściwym zorganizowaniu pracy zespołu, pomaganiu, wyrażaniu uznania dla pracy indywidualnej i zespołowej.

⁴ Teatr Forum (TF) – metoda umożliwiająca fizyczne wpuszczenie osób z widowni na scenę, zabranie głosu i podjęcie działania. Augusto Boal takich widzów nazwał spekt-aktorami (Gocal, 2007, s. 37–38).

Syntaksa modelu uczenia się we współpracy ma ustalony tok – bardzo istotnym momentem jest zorganizowanie zespołu, a nauczyciel docenia pracę zarówno indywidualną, jak i grupową (Arends, 1994, s. 335). Omawia cele zajęć i w różnorodny sposób motywuje uczniów do pracy. Przekazuje im niezbędne z punktu widzenia realizowanego celu wiadomości. Następnie pomaga utworzyć zespoły (o ile wcześniej nie pracowano w stałym składzie) i skłania do pracy grupowej. W razie konieczności pomaga zespołom rozwiązywać problemy. Sprawdza opanowanie materiału lub przygląda się prezentacjom wyników pracy zespołów. Wyraża opinię, uznanie, zarówno dla pracy indywidualnej, jak i zbiorowej.

Społeczne uczenie się jest niezastąpione w sytuacji, gdy:

- 1) pracujemy nad problemem o charakterze nie tylko poznawczym, ale i wykonawczym,
- 2) istnieje co najmniej jedno dobre lub jedno najlepsze jego rozwiązanie,
- 3) problem dotyczy każdego członka grupy oraz grupy jako całości,
- 4) wymaga on wielu dosyć dokładnych wiadomości i umiejętności,
- 5) zadania można podzielić na względnie niezależne grupy,
- 6) zadanie zawiera pułapki, które mogłyby ująć uwagi pojedynczych osób (Davis i in. – za: Niemierko, 2007, s. 244).

2.2. Wykonywanie zadania w małej grupie

2.2.1. Ocena własnej skuteczności i zaangażowanie a trudność zadania

Grupa zadaniowa uformowana według najbardziej odpowiednich dla przedsięwzięcia kryteriów może dojść do właściwego rozwiązania problemu. Jednak zaangażowanie jednostki w realizację celów w dużej mierze zależy od stopnia trudności zadania i posiadanych kompetencji niezbędnych dla osiągnięcia celu.

Rozpoznanie siebie jako osoby skutecznej umożliwia formułowanie celów znacznie bardziej skomplikowanych i podejmowanie zadań o dużym stopniu złożoności. Jeśli płaszczyzna porozumienia z osobami, które z daną jednostką współpracują lub mogą jej pomóc, jest właściwa, łatwiej spojrzeć na problem z perspektywy drugiego człowieka, wczuć się empatycznie w jego potrzeby, poprosić samemu o pomoc. Na ogół zasady i normy społeczne są łatwo rozpoznawane, a wspólnie określone dobro należy do systemu wartości (Bańka,

2005, s. 32). Przekonanie o posiadaniu właściwych kompetencji nie pozwala innym na manipulowanie i wykorzystanie.

Robert Wood i Albert Bandura (1989, s. 368) podkreślają, że jeżeli ludzie łatwo osiągają sukces, podejmując jakiegokolwiek działanie, oczekują szybkich skutków, a jeśli ich nie ma – prędko się zniechęcają. Odwrotnie, jeśli przy realizacji zadań napotykają na trudności, ale wkładają odpowiedni wysiłek, choć nie przychodzi to łatwo, uczą się wytrwałości.

Wiara w zdolności grupy do skutecznego wykonania może zostać osłabiona przez kilka czynników. Kiedy zadanie było niepewne, a członkowie grupy pracowali niezależnie, grupa nie wykazywała efektywności. Przeciwnie, kiedy zadanie miało niewielki stopień niepewności, a członkowie zespołu pracowali wspólnie, dało się zaobserwować pozytywne relacje między skutecznością grupy i jej wydajnością.

Poczucie własnej skuteczności definiowane jako wiara, że ktoś może wykonywać specyficzne zadania i zachowania, jest mocnym predyktorem treningu uczenia się i osiągnięć w różnych sytuacjach (Gist, Schoerer, Rosen; Stajkovic, Luthans; Tracey, Hinkin, Tannenbaum, Mathieu – za: Schwoerer i in., 2005, s. 112). Intensywny trening i uczenie się oddziałuje na ogólne poczucie własnej skuteczności uczestników (Schwoerer i in., 2005, s. 124).

Trzeba zauważyć, że osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności częściej wybierają do realizacji trudne cele, skomplikowane zadania, ale jeśli zostaną one zrealizowane – zwykle przy dużym zaangażowaniu, uruchamianiu właściwych strategii i wykorzystaniu informacji zwrotnej – powoduje to umocnienie przekonania o poradzeniu sobie z sytuacją trudną w przyszłości (Bańka, 2005, s. 33). Ważne staje się zmierzenie i określenie zasobów, jakimi dysponuje jednostka, aby możliwe było podjęcie działania i osiągnięcie wyniku.

Potwierdzają takie podejście do problemu Edwin A. Locke i Gary P. Latham, rozwijając teorię ustanowienia celów (*goal-setting theory*). Świadome cele kierują ku trudnym zadaniom, a żeby je osiągnąć, jednostka jest gotowa na duży wysiłek (Bańka, 2005, s. 33). Zaangażowanie zależy bezpośrednio od tego, czy cel zostanie uznany za ważny oraz czy osoba rozpozna się jako skuteczna.

Poczucie własnej skuteczności wzrasta, gdy po osiągnięciu kolejnych celów osoba uzna, że jej wiedza się zwiększyła, zmienił się własny potencjał, który umożliwi wybranie zadania (Mietzel, 2002, s. 195). Jednak cele dalekosiężne utrudniają budowanie poczucia skuteczności, gdyż po drodze mogą zdarzyć się niepowodzenia, a główny cel może zniknąć z pola widzenia (Mietzel, 2002, s. 199). Człowiek stawia cele, które nadają kierunek jego staraniom. Cele sprawnościowe (*mastery*) wskazują na osobisty rozwój, doskonalenie się. Cele

wykonaniowe (*performance*) są skierowane na wynik uczenia się, wykazania posiadania wiedzy i umiejętności/kompetencji, przy czym jednostka pragnie zdobyć kompetencje takie same lub większe od tych posiadanych przez osoby, z którymi się porównuje (Kozłowski, 2010, s. 42–43). Jeśli czuje, że temu zadaniu nie sprosta, to stosuje strategie unikowe, aby nie wykryto jej niekompetencji.

Różnice w osiągnięciach pomiędzy osobami z wysokimi, niskimi i średnimi poziomami poczucia własnej skuteczności w wykonaniu danego zadania nasilają się wraz z porażką. Teoria alokacji środków zaradczych (zaradności) sugeruje, że przyczynę stanowi fakt, iż osoby o wyższym poziomie skuteczności uczą się szybciej. Prawdopodobnie jest to efekt stawiania sobie wyższych celów, niepoddawania się trudnościom i stosowania bardziej efektywnych strategii (Bandura, Locke – za: Yoe i in., 2006, s. 1098).

Szukano związków między poczuciem własnej skuteczności o charakterze uogólnionym i skutecznością specyficzną, odnoszącą się do konkretnego zadania, a osiągnięciami, dokonując analizy na różnych poziomach. Badania prowadzone wśród uczniów kanadyjskich uczęszczających do college'u miały umożliwić ocenę tego, jak samoskuteczność wpływa na osiągnięcia poznawcze. Eksperyment wykazał ważność samokontroli związanej z określeniem wydajności strategii służących rozwiązaniu problemu samooceny. Niekoniecznie fakt posiadania odpowiednich zdolności przekłada się na umiejętności pomocne przy realizacji zadań – może się zdarzyć, że ktoś nie jest chętny do przejawiania danych zachowań. Może to być spowodowane niesprzyjającymi okolicznościami (Bouffard-Bouchard, 1990, s. 353–354).

Anastasia Kitsantas, Robert A. Reiser, Jessica Doster (2004, s. 270) badali, jak dwa typy celów – dotyczące procesu i rezultatu – oraz samoocena i elementy organizacyjne oddziałują na uczniowskie zdolności. Zadaniem było stworzenie filmu animowanego zgodnie z ustalonymi procedurami oprogramowania. W eksperymencie sprawdzono, jak przyjęte powyższe zmienne wpływają na skuteczność, odczucie satysfakcji z osiągnięć, ocenę instrukcji, nabywanie koniecznych kompetencji. Wyniki wskazywały, że stanowienie celów kierujących procesem realizacji zadania, a nie cele wynikowe/końcowe pozwalały wyżej ocenić poziom samoskuteczności i odczuwać większą satysfakcję z osiągnięć oraz używać bardziej efektywnych strategii.

Zwrócono uwagę na fakt, iż bezpośrednia samoocena własnej pracy i stanowienie celów w procesie wykonywania zadania pozwala osiągnąć wyższy poziom poczucia skuteczności, daje większą satysfakcję. Nie obserwowano natomiast wpływu elementów organizacyjnych. Anastasia Kitsantas i in. (2004, s. 270) przywołują wiele wyników badań świadczących o podwyższeniu

wyniku uczenia, gdy uczniowie byli zachęceni do samokontroli dotyczącej kształtowania nowych umiejętności, stawianych celów, oceniania swojej pracy.

Marilyn E. Gist (1987, s. 478–479) stwierdza, że większość badań nad poczuciem własnej skuteczności wykazuje istnienie korelacji między spostrzeganiem skuteczności a dalszymi osiągnięciami. Ma to znaczenie dla kształtowania krytycznych kierowniczych kompetencji dotyczących umiejętności technicznych, komunikacyjnych czy pojęciowych.

Aby zbadać skuteczność grupową, można zebrać pojedyncze oceny i przyporządkować osiągnięciom, zgromadzić oceny indywidualne i wyciągnąć średnią albo ustalić konsensus grupowy (Gist, 1987, s. 483).

Osiągnięcie wyznaczonych celów wymaga zaangażowania świadomości zarówno „zjawiskowej”, jak i funkcjonalnej, aby uruchomić procesy intencjonalne, przezorność, samoregulację i autorefleksję. Należy pamiętać o tym, że ludzie nie działają w próżni, ale są poddawani różnym wpływom struktury społecznej oraz sami na te struktury oddziałują. W teorii społeczno-poznawczej dokonuje się rozróżnienia między działalnością bezpośrednią, osobistym działaniem a pozostawaniem w roli pełnomocnika podlegającego innym, angażowaniem się w zbiorowe działanie, koordynację i wkładanie wysiłku, którego wielkość zależy od wzajemnych relacji (Bandura, 2001, s. 1).

Zgodnie z teorią kontroli (Gist i in., 1992, s. 186) dostarczone informacje na temat zdolności nie są przyjmowane bezkrytycznie, ludzie dokonują wyboru i decydują o wysiłku, jaki włożą w wykonanie zadania. Samoskuteczność umożliwia bowiem interpretację informacji zwrotnych i afektywne reakcje na zadanie, a te wpływają na procesy samoregulacyjne zaangażowane w późniejsze działanie.

W formowaniu poglądu o własnej skuteczności biorą udział procesy oceny. Potrzebna jest dokładna analiza złożoności i trudności zadania, która pozwoli określić, jakie zdolności trzeba mieć, aby osiągnąć dobry rezultat. Jeśli dysponujemy już pewnym doświadczeniem w tym zakresie, to łatwiej nam przewidzieć, jakich zasobów potrzebujemy. Jeśli zadanie jest nowe, ocena może być daleka od ideału (Gist i in. 1992, s. 189).

Atrybucyjna analiza doświadczeń pozwala wskazać na indywidualne sądy lub atrybucje, które przynoszą odpowiedź na pytanie o to, dlaczego uzyskano wyniki wykonania na danym poziomie (Gist i in., 1992, s. 189). Może być uruchomiony proces symbolicznego kodowania i informacje o prawdopodobnych przyczynach mogą zostać uzyskane w procesie modelowania lub słownej perswazji. Ponadto dokonuje się oceny dostępności określonych zasobów i następuje ograniczenie do wykonania zadania na różnych poziomach. Ocenę

możliwości organizacyjnych opiera się na interpretacji oceny wymagań zadania i atrybucyjnej analizie doświadczeń oraz ocenie zasobów osobistych i społecznych. Jeśli wiedza o zdolnościach jest formułowana w wyniku doświadczenia osobistego, prowadzi to do bardziej automatycznego przetwarzania informacji i formułowania ocen o skuteczności. Oceny te mogą być bardziej niezmiennie i dokładne w porównaniu z tymi formułowanymi przez modelowanie, perswazję i pobudzenie. Można przywołać rozróżnienie stosowane w teorii atrybucji, a mogące grupować czynniki wpływające na ocenę samoskuteczności, kategoryzowane jako: wewnętrzne/zewnętrzne, stabilne/niestabilne, poddające się kontroli/niepoddające się kontroli (Gist i in., 1992, s. 193).

Czynnikiem zewnętrznym są cechy zadania: kiedy ludzie skupiają się na trudności zadania, ich skuteczność obniża się. Gdy koncentrują się na elementach, które są w stanie wykonać – poziom poczucia własnej skuteczności podnosi się (Gist i in., 1992, s. 190–194).

Daniel Cervone i Philip K. Peake (1985 – za: Gist i in., 1992, s. 194) obniżali i podwyższali poziom możliwych wyników działania przy realizacji zadania, a dzięki takiej manipulacji zmieniali ocenę własnej skuteczności. Złożoność zadania obejmuje jego sekwencje, powiązania, zmieniające się elementy trudne do uchwycenia, konieczny poziom zaangażowania, standardy wykonania, itp.

Czynnikiem determinującym ocenę osiągnięć może być środowisko zadaniowe, w którym istnieją zakłócenia, czynniki wywołujące stres, ryzyko czy niebezpieczeństwo. Obserwowanie innych daje możliwość odkrycia drogi postępowania w sytuacjach niekoniecznie bezpiecznych. W perswazji słownej często stosowane są apele odwołujące się do posiadanych zdolności, nie do końca przekonujące. Argumenty mogą nieść informację, ile wysiłku należy włożyć w wykonanie zadania. Wewnętrzne wskazówki dotyczą oceny posiadanych zasobów – takich jak wiedza, umiejętności, opanowanie właściwych strategii działania pozwalające na wykorzystanie kompetencji (behawioralne – poszukiwanie informacji zwrotnej, negocjacje interpersonalne; analityczne – rozbijanie zadania na mniejsze części dla ułatwienia poznawczego rozwiązania problemu; psychologiczne – wytrwałość, radzenie sobie ze znużeniem, niepokojem) (Gist i in., 1992, s. 194–195). Poczucie własnej skuteczności przyczynia się do przyjęcia poglądu na to, czy posiadane zdolności to dar, czy też można je pomnażać na drodze systematycznego treningu (Wood, Bandura, 1989; por. Gist i in., 1992, s. 195).

Jednostki ustalają różne standardy wykonania zadań: im wyższe, tym lepsze mają osiągnięcia. Osoby odnoszące sukcesy zwykle wyżej zawieszają

poprzeczkę, te zaś, które częściej ponoszą porażki, wyznaczają sobie łatwiejsze cele (Bandura, 2007, s. 156).

Różne czynniki mogą wpływać na pobudzenie przyczyniające się do oceny przyszłego wykonania zadania – ogólna fizyczna kondycja, czynniki osobowościowe, nagły afekt/nastroj (Gist i in., 1992, s. 196).

Cztery źródła informacji – biegle opanowanie (doświadczenie, modelowanie), doświadczenie zastępcze, perswazja i pobudzenie – określają jeden wymiar atrybucji – przyczynowość (*locus of*). Dwa inne wymiary to zmienność (*variability*) i kontrolowalność (sterowalność, podleganie regulacji – *controlability*) wpływu przyczynowego (*causa influence*) (Gist i in., 1992, s. 196).

Zespołowa skuteczność utrwała się jako znaczący zespołowy konstrukt i wpływa na osiągnięcia zespołu tylko wtedy, kiedy zadania wymagają wysokiej współzależności członków zespołu, dokładnie oddziałujących na siebie i koordynujących swoje wysiłki.

W warunkach niskiej współzależności zadań nie ma odpowiednich warunków, aby zespołowa skuteczność się pojawiła. Natomiast samoskuteczność występuje jako znaczący konstrukt wyjaśniający indywidualne osiągnięcia przy zadaniu o niskiej potrzebie współzależności (Katz-Navon, Erez, 2005, s. 437).

Okazuje się jednak, że zespół nie zawsze mobilizuje się do wysiłku, a zaangażowanie w pracę grupy zależy od wielu czynników.

2.2.1.1. Facylitacja społeczna i próżniactwo społeczne

Dzisiejsze zainteresowanie społeczną facylitacją to fascynacja problemem rozważanym przez Roberta Zajonca (1965). Uważał on, że obecność innych jako widzów lub jako współaktorów pobudza uogólnioną siłę wykonawczą, która zwiększa potencjalny wynik. Jeśli dominuje poprawne wykonanie, to zarówno przy prostym, jak i dobrze wyuczonym zadaniu w obecności innych zostają osiągnięte lepsze wyniki, co potwierdza wynik badań Normana E. Triplett (1898). Jeśli jednak dominują wyniki niepoprawne przy trudnym lub niezbyt dobrze wyuczonym zadaniu, osiągnięcia pogarszają się w obecności innych (Sanna, 1992, s. 774).

Szerokie rozumienie facylitacji społecznej oznacza procesy, w których biorą udział jednostki mające na siebie wpływ intensyfikujący działanie. Węższe rozumienie facylitacji społecznej dotyczy problemu wzrostu intensywności działania w obecności osób, które obserwują pracę lub pracują wspólnie z wykonującym działanie (Daszkowski, 1988, s. 70).

Można mówić o trzech teoriach wyjaśniających rolę pobudzenia w facylitacji społecznej:

1. W obecności innych ludzi jednostka staje się bardziej czujna (być może jest to reakcja pierwotna), bo inni są nieprzewidywalni co do swoich reakcji. Trzeba pozostawać w stanie gotowości.
2. Lęk przed oceną ze strony innych wywołuje obniżenie poziomu samooceny.
3. Wzrasta pobudzenie związane z rozpraszaniem uwagi, doprowadzając do konfliktu, który wywołuje zakłócenia przy wykonaniu zadania. Konflikt uwagi to rozdarcie między koniecznością poświęcenia uwagi zadaniu i innym, którzy są obecni przy jego wykonaniu (Crisp, Turner, 2009, s. 130).

W kontekście problemu angażowania się w wykonanie zadania w obecności członków grupy warto przyjrzeć się temu zagadnieniu w perspektywie zjawiska facylitacji społecznej. Facylitację można interpretować jako efekt stymulacji motywacyjnej i stymulacji percepcyjnej (odruchowego naśladownictwa osób pracujących).

1. Teoria pobudzenia

Robert Zajonc, opisując mechanizm powstania facylitacji społecznej, przedstawił zjawisko pobudzenia organizmu w obecności innych. Mobilizacja organizmu może mieć kilka źródeł: pojawia się czujność wobec innych, lęk przed oceną, wzrost skupienia uwagi lub jej rozproszenie. Robert Zajonc sugeruje, że obecność innych podnosi ogólny poziom pobudzenia, co pozwala skuteczniej szukać odpowiedzi. Jeśli większość zadań jest wykonana poprawnie (np. w przypadku tych dobrze wyuczonych) może to podwyższyć motywację do osiągnięcia lepszych wyników przez indywidualne osoby, jeśli jednak większość zadań zostaje wykonana niepoprawnie (np. w przypadku tych, które nie były dobrze wyuczone), prowadzi to do uzyskania gorszych wyników (Seta i in., 1976, s. 47).

Nickolas B. Cottrel (Seta i in., 1976, s. 47–48) miał wątpliwości, czy sama tylko obecność innego może zwiększyć pobudzenie. Uznał, że musi tu zadziałać mechanizm nagradzający lub karzący. Inni badacze poszli za jego tokiem myślenia. Osoby wystawione na awersyjne działanie, przebywając z innymi będącymi w podobnej sytuacji, manifestowały obniżenie poziomu lęku lub pobudzenia. Pozostawanie we współpracy zmniejszało pobudzenie.

Przeprowadzono eksperyment, w którym badanym powiedziano, że eksperymentator jest zainteresowany osiągnięciami, dokonując porównania

między osobami (warunek konkurencji). Uczestnicy badania potencjalnie stymulowani awersyjnie demonstrowali np. zakłopotanie, utratę wysokiej samooceny, co zwiększało ich pobudzenie. Wydaje się, że zwiększając liczbę uczestników w grupie, w rezultacie podnosi się poziom pobudzenia. Inna sytuacja eksperymentalna przewidywała podanie instrukcji mówiącej o konieczności współpracy. Badani zostali poinformowani, że eksperymentator nie jest zainteresowany wynikami uzyskanymi indywidualnie, ale tylko wynikiem pracy grupy względem trzech innych grup. Taki warunek może zostać odczytany jako stresujący, ale w tym przypadku inne osoby w grupie powinny być spostrzegane jako potencjalne źródło uzyskania lepszych wyników, a więc ich obecność powinna zmniejszyć pobudzenie (Seta i in., 1976, s. 48). Prawdopodobnie większa liczba osób w grupie powoduje rozproszenie odpowiedzialności za wykonanie zadania.

Ekspertyzy wykazały, że podczas współdziałania wielkość grupy i bliskość interakcji determinuje jakość wykonania (Seta i in., 1976, s. 52). W eksperymentach postawiono przed badanymi nowe zadanie. W warunkach konkurencji duże grupy współuczestniczące wypadły gorzej niż małe, ponieważ wykazywały stosunkowo wyższe pobudzenie. W warunkach współpracy duża grupa wypadła lepiej, wykazując niższe pobudzenie (Seta i in., 1976, s. 48).

Teoria pobudzenia wypływa z badań Roberta Zajonca (1965) dotyczących facylitacji i hamowania społecznego. Cała rzecz oparta jest na fizjologicznym pobudzeniu. Można tu odwołać się do pierwotnego znaczenia bycia stale w gotowości, co może być też związane z utrzymaniem gatunku. Pobudzenie sprzyja wykonaniu zadań dominujących czy dobrze wyuczonych. W teorii pobudzenia podkreśla się jednak, że o pojawieniu się facylitacji czy hamowania społecznego decyduje dopasowanie między reakcją dominującą a wymaganiami zadania, nie zaś prostota czy złożoność. Zadaniom łatwym częściej towarzyszą reakcje dominujące i dobrze wyuczone. Osoby będące mistrzami w danej dziedzinie rozwiązują zadania znacznie lepiej w obecności innych (Crisp, Turner, 2009, s. 127).

2. Lęk przed oceną

Niektórzy twierdzą, że to lęk przed oceną wyzwała fizjologiczne pobudzenie w obecności innych. Strach przed negatywną oceną może być paraliżujący (Crisp, Turner, 2009, s. 128).

Konflikt uwagi dotyczy trudności w skupieniu nad wykonaniem zadania w momencie, gdy dana osoba próbuje skoncentrować się również na zachowaniach innych osób w grupie. Dominique Muller i Fabrizio Butera (2007, s. 194) utrzymują, że obecność współfaktora prowadzi do zakłóceń, jeśli stanowi

zagrożenie albo potencjalne zagrożenie dla samooceny. Przeprowadzono pięć eksperymentów. W pierwszym z nich wskazano, iż skupienie uwagi pojawia się w obecności rzeczywistego zagrożenia (w przypadku stosowania porównania wznoszącego, gdy członkowie grupy osiągają lepsze wyniki) lub zagrożenia samooceny spostrzeganego jako ewentualnie możliwe (w przypadku zwykłego współdziałania), lecz nie wtedy, kiedy zagrożenie samooceny nie występuje (w przypadku opadającego porównania, gdy członkowie grupy osiągają gorsze wyniki). Dwa następne eksperymenty potwierdziły, że obecność współfaktora skłania do skupienia. Obecność drugiej osoby stanowi potencjalne zagrożenie dla samooceny przy stosowaniu porównania opadającego, ale może powodować większą koncentrację. Czwarty eksperyment pokazał, że odwołanie groźby obniżenia samooceny we wznoszącym porównaniu powoduje spadek koncentracji. Wyniki piątego eksperymentu potwierdziły, iż efekty obserwowane we wznoszącym porównaniu są wywołane skupieniem uwagi i niezwiększaniem wysiłku/starań.

Zjawisko to można określić jako świadomą uwagę. Na ogół jednostka bardziej skupia się na wskazówkach, które są kluczowe dla zadania, a pomija te mało istotne. Nie zawsze można dokonać świadomego wyboru. Często osoby są stawiane wobec czynników sytuacyjnych, które wymagają, aby zajmować się informacjami bezpośrednio niezwiązanymi z zadaniem. W teorii zakłóceń–konfliktów/zderzeń obecność współfaktora jest taką sytuacją. Obecność innego skłania do przetwarzania informacji również z nim związanych. Wtedy, podejmując się wykonania zadania, trzeba skupić uwagę na wymaganiach łączących się z zadaniem i dodatkowo na informacjach napływających w związku z obecnością współfaktora. Konsekwencje skupiania uwagi w obecności współfaktora przekładają się na poprawienie osiągnięcia, kiedy potrzebne są kluczowe informacje, a marginalne okazują się bezużyteczne albo wręcz przeszkadzają w wykonaniu. Jeśli jednak wskazówki marginalne są ważne jako dodatek do kluczowych, wykonanie zadania w obecności innych będzie osłabione. Ten dynamizm w psychologii społecznej jest rozpoznawany jako społeczny efekt facylitujący/zahamowujący (SFI). Dlatego obecność współfaktora czasami ułatwia, a czasami utrudnia wykonanie zadania (Muller, Butera, 2007, s. 194).

Ta teoria wyjaśnia okoliczności, w jakich współuczestnictwo może poprawić lub osłabić wykonanie zadania: proste, wyuczone są wykonywane poprawnie, a inne – złożone albo niewyuczone – nie. Współaktorzy są często źródłem społecznego porównania, informacji, jakie skłaniają ludzi do oceny swoich własnych osiągnięć (Muller, Butera, 2007, s. 195).

3. Konflikt uwagi

Odwolując się do teorii zakłóceń–konfliktu, można wnioskować, że zgodnie z teorią społecznej facylitacji obecność innych rozprasza uwagę osób badanych i doprowadza do zakłóceń uwagi, które ostatecznie wpływają na osiągnięte wyniki. Wiele badań podkreśla znaczenie trudności tkwiących w samym zadaniu.

Na ogół w pracę zespołową ludzie wkładają mniej wysiłku, zjawisko to nazwano próżniactwem społecznym. „Próżniactwo społeczne – skłonność ludzi do wkładania mniejszego wysiłku w wykonanie zadań, w których wspólny cel jest efektem zbiorowego wysiłku, niż wówczas, gdy są oceniani indywidualnie” (Myers, 2003, s. 365). Ocena dotyczy tego, co powstaje jako efekt pracy grupowej.

Zmniejszenie wysiłku wkładanego we wspólną pracę wynika prawdopodobnie z rozproszenia odpowiedzialności (Crisp, Turner, 2009, s. 132) przy wykonywaniu zadań łatwych. Tu pojawia się postawa braku zaangażowania. Często używa się metafory pasażera na gapę wobec osoby czerpiącej korzyści z przynależności do grupy, a niewiele dającej w zamian (Myers, 2003, s. 365).

Inaczej przedstawia się sprawa przy wykonaniu zadań trudnych, w których rozproszenie odpowiedzialności i lęk przed oceną znoszą się, ponieważ nie ocenia się indywidualnego wkładu pracy (Crisp, Turner, 2009, s. 132).

Tak więc obecność innych poprawia wykonanie zadań uznanych za łatwe, hamuje wykonanie zadań bardziej złożonych. Zależność próbują wyjaśnić trzy przytoczone teorie: teoria pobudzenia, lęk przed oceną oraz konflikt uwagi (Crisp, Turner, 2009, s. 126).

Konceptualizacja społecznej facylitacji i społecznego próżnowania może być przeprowadzona na gruncie teorii poczucia własnej skuteczności. Świadczą o tym dwa eksperymenty najczęściej przywoływane w literaturze przedmiotu. W pierwszym oczekiwanie skuteczności było wpisane w reakcje na fałszywe osiągnięcia, a oczekiwanie wyniku – manipulowane liczbą osób biorących udział w zadaniu. W drugim eksperymencie oczekiwanie co do skuteczności kształtowało się spontanicznie w miarę wykonywania łatwego lub trudnego zadania, a oczekiwanie rezultatu sprawdzono w różnych warunkach dokonywanej ewaluacji przeprowadzonej przez osobę zainteresowaną lub zewnętrznego ewaluatora – albo przy braku oceny (Sanna, 1992, s. 774).

Badani pracujący w zespole określający się jako mało skuteczni mieli gorsze osiągnięcia niż ci, którzy pracowali samotnie. Osoby o wysokim poziomie skuteczności, nieoceniane, wykonały zadanie gorzej niż oceniane, ale osoby o niskim poziomie własnej skuteczności odwrotnie – radziły sobie lepiej, kiedy

ich nie oceniano. Wynik potwierdza inne badania związane ze społecznym próżniactwem, które analizuje Lawrence J. Sanna.

Badanie nad społeczną facylitacją stanowił eksperyment Normana E. Tripleta (1898) z dziećmi zwijającymi kołowrotki przy wędkach. Dzieci zwinęły więcej liny, pracując obok innych zajmujących się podobną pracą, niż robiąc to samotnie. Prawdopodobnie na tym wątku opiera się idea fabryki. Ludzie pracujący obok siebie, wykonując proste czynności, pracują wydajniej. Badania nad społecznym próżniactwem oznaczają powrót do wyniku eksperymentu Maxa Ringelmana (1913) z przeciąganiem sznura. Studenci pracujący razem pociągnęli sznur z mniejszą siłą, niż oczekiwano tego po wcześniejszych próbach wykonanych przez nich indywidualnie.

Sprzeczne wyniki osiągnięć grupy sprawiły, że w późniejszych latach próbowano znaleźć wytłumaczenie tego zjawiska. Różnica wyników dwóch przywołanych eksperymentów jest znacząca, jeśli przyjrzymy się zadaniu. W badaniu Normana E. Tripleta siedzący obok siebie pracowali indywidualnie nad takim samym zadaniem jak inni. Nie tworzyli jednak wspólnie rozwiązania, a byli tylko współuczestnikami zdarzenia. W eksperymencie Maxa Ringelmana, aby osiągnąć sukces, studenci musieli współpracować. Idea badania Ringelmana była kontynuowana w wielu doświadczeniach. Zmodyfikowane warunki wstępne wystąpiły w eksperymencie z 1974 r. (Ingham, Levinger, Grave, Peckham). W innych badaniach użyto zróżnicowanych zadań – dominujący był wysiłek fizyczny: pompowanie powietrza (Kerr, Braun, 1981), klaskanie i krzyk (Latané, Williams, Harkins, 1979), składanie papieru (Zaccaro), lub przeważał wysiłek poznawczy: reakcja na propozycje (Brickner, Harkinst, Ostrom), wyjście z labiryntu (Jackson, Williams), ocenianie wypracowania (Petty, Harkins, Williams) (za: Sanna, 1992, s. 775).

Jedni badacze, jak Kipling D. Williams, Stephen G. Harkins, Bibb Latané (1981), wskazywali, że wystarczy zasugerować, iż wkład pracy może być indywidualnie rozpoznany, aby eliminować społeczne próżniactwo. Jednakże Stephen G. Harkins, Jeffrey M. Jackson (1985) wykazali, że możliwość identyfikacji samotnych osiągnięć indywidualnych jest niewystarczająca dla zlikwidowania tego zjawiska. Potrzebne jest przekonanie, iż uczestnicy mogą być oceniani przez porównywanie z innymi współpracującymi po wcześniejszym zidentyfikowaniu wkładu pracy. Motywowanie przez możliwość oceny potwierdziły też inne badania (Harkins, 1987; Harkins, Szymański; Harkins, Szymański 1989; Szymański, Harkins – za: Sanna, 1992, s. 775).

Jeffrey M. Jackson i Stephen G. Williams (1985) przeprowadzili eksperyment, w którym uczestnicy, pracując samotnie obok siebie lub współpracując,

mieli pokonać labirynt o różnym stopniu złożoności. Bardziej skomplikowany labirynt był pokonywany łatwiej, gdy uczestnicy współpracowali, natomiast łatwy – gdy ludzie byli obok siebie.

Lawrence J. Sanna i R. Lance Shotland (1990, s. 775) poprosili badanych, aby ci wykonali serię rutynowych zadań związanych z zapamiętywaniem. Przy wstępnym zadaniu podano im informację zwrotną, wskazując, że wykonali zadanie z powodzeniem albo nie odnieśli sukcesu. Po wcześniejszym sukcesie badani oczekiwali, iż poradzą sobie z zadaniem dobrze, i osiągnęli lepsze wyniki w obecności innych, niż pracując samotnie. Gdy wcześniej wykonane zadanie wiązało się z porażką, badani spodziewali się, że znowu się im nie uda – w obecności innych osób radzili sobie z zadaniem gorzej, niż gdy byli sami (Sanna, 1992, s. 775).

Oczekiwanie wysokiego poziomu poczucia własnej skuteczności połączone z oczekiwaniem wysokich wyników sprawia, że spodziewana jest pozytywna ocena i ulepszenie społecznych osiągnięć. I odwrotnie, oczekiwanie niskiej skuteczności połączone z przewidywaniem wysokich wyników tworzy oczekiwanie negatywnej oceny i osłabia społeczne osiągnięcia (Sanna, 1992, s. 776).

Ocena na poziomie grupy może eliminować społeczne próżniactwo (Harkins, Szymański, 1989). Może ona pochodzić z trzech źródeł: ocena eksperymentatora (Seta, Paulus, Schkade, 1976), współpracujących (Klinger, 1969), samoocena. Według Abrahama Tessera (Sanna, 1992, s. 784) ludzie sięgają do strategii społecznych porównań i strategii odbicia społecznego (wygrzewania się), pragnąc podtrzymać pozytywną samoocenę.

Albert Bandura (1986) proponuje, aby porównaniu mogły służyć normatywne standardy. Osobiste normy wskazywałyby natomiast na własny rozwój, a nie na konieczność porównania z innymi (Sanna, 1992, s. 784).

John J. Seta i in. (1976) skoncentrowali badania na problemie obecności innych przy podejmowaniu nowego zadania w sytuacji, gdy inni mogą być źródłem zmniejszania lub zwiększania napięcia. W eksperymentach manipulowano liczebnością grup (dwóch lub czterech uczestników) oraz różnicowaniem dystansu (bliskie lub dalekie usytuowanie względem siebie) przy instrukcji zachęcającej do rywalizacji albo współpracy. W pierwszym eksperymencie przy współdziałaniu osiągnęto lepsze wyniki, kiedy pracowano w czwórkach, ale gdy koncentrowano się na rywalizacji – lepiej wypadały osiągnięcia dwójek. W drugim eksperymencie, kiedy podejmowano współpracę, osiągnęto lepszy rezultat przy zachowaniu bliskości; oddalenie sprzyjało rywalizacji. Wcześniejsze badania wykazały, że na uzyskane osiągnięcie indywidualne może mieć wpływ zwykła obecność innych (Seta i in., 1976, s. 47). Zastosowano

dwa paradygmaty: widowni i współdziałania. Widownia to osoby obserwujące wykonanie zadania. We współdziałaniu grupa osób równocześnie wykonuje identyczne zadanie.

Wysoka autonomia na poziomie zespołu przenosi się na autonomię poszczególnych członków zespołu. Samodzielne podejmowanie zadań albo rozpatrywanie sposobów rozwiązań przez grupę, bez kierowania z zewnątrz, zwiększa odpowiedzialność (van Mierlo i in., 2006, s. 295). Wspólne określenie przez zespół celów może poprawić jego spójność i skuteczność (Widmeyer i in., 1997, s. 110).

Diane F. Baker (2001, s. 451) przywołuje badania, których celem była ocena zmiany zespołowej skuteczności w czasie wykonywania znaczącego zadania.

Luda Janssens i in. (1976, s. 830) przeprowadzili eksperymenty, w których znaleziono znaczące różnice między: 1) pracującymi w grupach w porównaniu z indywidualnymi wykonawcami, 2) grupami ze słowną komunikacją w porównaniu z grupami bez słownej komunikacji, 3) rywalizujących grupach w porównaniu do grup niekonkurujących, szczególnie odizolowanych.

Bardzo różnie spostrzegane jest wrażenie odnoszenia sukcesu:

- a) grupy niekomunikujące się, zarówno rywalizujące, jak i nierywalizujące, a także izolowani indywidualni wykonawcy najniżej oceniają możliwość odniesienia sukcesu (kolejno 45,1%; 43,7%; 43,5%),
- b) grupy rywalizujące, z obecną komunikacją międzygrupową, osiągają najwyższe wyniki w spostrzeganiu wrażenia sukcesu (54,8%),
- c) w przypadku indywidualnych wykonawców osoby rywalizujące i współdziałające uzyskują takie same rezultaty (48,1%; 48,3%),
- d) osoby odizolowane mają niższe wrażenie sukcesu (około 43%) niż współdziałające albo rywalizujące (48%) (Janssens, 1976, s. 835).

Okazuje się, że pozytywne interakcje społeczne (w warunkach współpracy międzygrupowej i przy spójności grupy) sprzyjają wytwarzaniu spostrzeganego wrażenia odnoszenia sukcesu.

Zdaniem Stevena J. Karau, Kiplinga D. Williamsa (Walker, Angelo, 1998, s. 102–103) można zmniejszyć efekt społecznego próżnowania, gdy:

- ▶ praca może zostać oceniona przez siebie i innych,
- ▶ indywidualny udział w pracy grupy jest unikalny,
- ▶ osoby wiedzą, czym dane osiągnięcia są dla grupy, a czym dla nich samych,
- ▶ praca grupy jest spostrzegana jako ważna i znacząca,
- ▶ zadanie, nad którym pracuje grupa, nie może być łatwo wykonane przez osoby pracujące samotnie,

- ▶ grupy są mniejsze niż siedmioosobowe,
- ▶ członkowie grupy darzą się szacunkiem,
- ▶ każdy członek grupy ceni pracę w zespole.

Osoby bardziej angażują się w pracę grupy, kiedy sądzą, że zespół jest w stanie osiągnąć właściwy wynik i rezultaty są możliwe do wewnętrznego i zewnętrznego oszacowania. Ich zdaniem dwie rzeczy stają się szczególnie ważne: poczucie skuteczności, które może zostać wzmocnione lub osłabione, oraz ich tożsamość społeczna, która może zostać potwierdzona lub podana w wątpliwość.

Jeśli jednostka ma włożyć wysiłek w wykonanie pracy, musi uwierzyć, że będzie pomocna w osiągnięciu przez grupę odpowiednich rezultatów, które będą wartościowe dla grupy i dla niej samej. Osoby pragną, by ich indywidualny wkład został rozpoznany i doceniony (Walker, Angelo, 1998, s. 103).

Obecność kolegów tworzy konflikt przyciągania uwagi. Istnieje wiele powodów, dla których przy wykonaniu zadania pojawiają się współtowarzysze, np. potrzeba społecznego porównania, a jednocześnie kładziony jest nacisk, by nad zadaniem pracować szybko i pilnie. Jakość zakłóceń istniejących w tej przestrzeni zależy ogólnie od cech widowni i samej podatności na współdziałanie (Baron i in., 1978, s. 816). We wcześniejszych badaniach nad facylitacją społeczną osoby badane dokonywały samoopisu, stwierdzając, że były bardziej rozproszone w obecności widowni, niż gdy pracowały same. Takie ujęcia zostały potwierdzone również przez inne badania (Baron i in., 1978, s. 823).

Warto zwrócić uwagę na zjawisko suboptymalności grupy, które wskazuje na to, że efekt grupowego działania jest mniejszy niż suma wyników indywidualnie działających jednostek.

2.2.1.2. Polaryzacja a porównanie społeczne

Obecność innych osób w trakcie wykonywania zadania może mobilizować pracujących do wysiłku na skutek uruchomienia pragnienia porównania się z osobami wykonującymi wspólne zamierzenie. Przyjmuje się, że na ogół pogląd wyrażony przez grupę jest bardziej skrajny niż sformułowany przez pojedyncze osoby czy też wypośredkowana opinia poszczególnych członków. To zjawisko, nazwane polaryzacją grupową, tłumaczą teorie:

- a) teoria porównań społecznych – która przyczynę polaryzacji upatruje we współzawodnictwie członków w przyjęciu najbardziej pożądanego społecznie punktu widzenia,

- b) teoria argumentów perswazyjnych – która szczególną rolę przypisuje wymianie informacji, ujawnianiu argumentów, danych podczas dyskusji,
- c) teoria tożsamości grupowej – która wskazuje na dostosowanie do norm grupy własnej, ignorowanie norm innych grup (Brown, 2006, s. 199).

Uruchomienie procesów związanych ze zjawiskiem polaryzacji grupowej wymaga obecności świadomości.

Irving Janis opisał zjawisko, które nazwał syndromem myślenia grupowego. Uznał, że fakt podejmowania przez zespoły błędnych decyzji jest związany z tym, iż grupa bardziej dąży do uzyskania jednomyślności, niż do szukania kreatywnych rozwiązań. Potrzeba poczucia własnego bezpieczeństwa prowadzi do autocenzury, bo nowa, świeża myśl może naruszyć strukturę jednomyślności. Myślenie grupowe pozwala na:

- ▶ uzgodnienie opinii bez pełnej analizy rzeczywistości, ponieważ uczestnikami kieruje przekonanie, że przecież grupa się nie myli,
- ▶ wyrażenie przez grupę bardziej skrajnych poglądów i podejmowanie bardziej ryzykownych decyzji niż jednostki tworzące grupy,
- ▶ podjęcie zbiorowej decyzji, która osłabia poczucie odpowiedzialności (Davis, i in. 1983, s. 245).

Samoświadomość można uznać za stan psychiczny, w którym realnie określamy swoje cechy, uczucia, zachowania. Richard J. Crisp i Rhiannon N. Turner (2009, s. 26) podkreślają, że zmienia się ona w zależności od sytuacji i naszej osobowości. Funkcję monitorowania i kontroli zachowania celowego pełnią komórki wrzecionowate znajdujące się w przedniej korze zakrętu obręczy, w obszarze płata czołowego w korze mózgowej.

Przyjmuje się istnienie świadomości prywatnej, która pozwala odczuwać różne stany i odpowiednio na nie reagować, daje możliwość wglądu we własne doświadczenia i zachowanie przekonań oraz publiczną samoświadomość pojawiającą się w momencie, gdy zdajemy sobie sprawę, że jesteśmy obserwowani i oceniani przez innych. Okazuje się, iż może to być odczuwane w czasie prezentacji, bycia fotografowanym lub filmowanym. Występujący wówczas lęk przed oceną może doprowadzić do obniżenia samooceny. Przeciwdziała temu obecność publicznej samoświadomości, która pomaga trzymać się społecznych standardów zachowania (Crisp, Turner, 2009, s. 27–29). Świadomość jest niezbędna przy konstituowaniu się poczucia własnego Ja.

Poczucie własnego Ja jest odbierane różnie w odmiennych kulturach – w zachodnich indywidualistycznie, w innych kręgach kulturowych – kolektywistycznie. Przebadano osoby ze Stanów Zjednoczonych i z Hongkongu, by uchwycić różnice kulturowe. Kiedy konstrukt jest bardziej kolektywistyczny,

percepcja dotycząca czyjejs pracy w grupie okazuje się bardziej krytyczna niż ocena własnej skuteczności (Schaubroeck i in., 2000, s. 512). W kulturach o charakterze indywidualistycznym ocena poczucia własnej skuteczności odgrywa istotną rolę, powstaje na podstawie kontrolowania własnych zachowań.

Wprowadzenie zwiększenie kontroli pracy może zmniejszyć wpływ stresu na zdrowie, jednakże badania Johna Schaubroecka, Simon S.K. Lama i Jia Lin Xie (2000, s. 523) wskazują na prawdziwość poglądu, iż wzrastająca kontrola może być działaniem szkodliwym dla osób, które nie mają zdolności, aby poradzić sobie z wyzwaniem.

Współcześnie obserwuje się wzrost obciążenia pracą, do tego coraz bardziej złożoną. Dąży się do stawiania szerszej zakreślonych celów i przejęcia samokontroli. Szansą podniesienia samooceny dla osób o mniejszych zdolnościach jest praca w zespole. Podniesienie wiary w zespołową skuteczność wpływa na poziom odczuwania własnej skuteczności (Schaubroeck i in., 2000, s. 523).

Patrząc na poczucie własnej skuteczności z perspektywy komunikacji interpersonalnej, należy zwrócić uwagę na walory związane z przekazem werbalnym i niewerbalnym. Kanał porozumienia ma znaczenie dla ujawnienia tego, co myślimy, czujemy, sądzimy i czego pragniemy. Lepsze zrozumienie przez innych naszych zadań sprzyja otrzymaniu wsparcia, a to znacznie ułatwia działanie. Osiągnięcia stanowią pożywkę dla wzrostu samooceny, a prawdopodobnie i poczucia własnej wartości (Bańka, 2005, s. 31).

Zdaniem Richarda S. Lazarusa ocena ma charakter poznawczy i obejmuje komponenty pierwotne (dotyczą powstania emocji) i wtórne (odnoszą się do możliwości poradzenia sobie z tą emocją) (Maruszewski, 2001, s. 381). Ocena, zdaniem Lazarusa, zależy od tego, czy dany bodziec może w jakikolwiek sposób wpływać na realizację celów osoby; czy ocenia ona zdarzenie albo bodziec jako zgodny/niezgodny z realizowanym celem; czy ocena dotyczy zaangażowania ego (zdarzenie było wynikiem działania intencjonalnego/nieintencjonalnego drugiej osoby) (Maruszewski, 2001, s. 381). Znaczenie relacyjne odnosi się do przekonania, że ludzie potrafią odczuć, czy zdarzenia są istotne ze względu na związki z otoczeniem i własnym dobrostanem (Lazarus – za: Maruszewski, 2001, s. 381).

Dobrze ustalony model radzenia sobie w pracy musiał być zmodyfikowany w sposób, który ukazuje różne orientacje wartości (*allocentism*). Badaczy interesował poziom odczuwanego stresu w pracy i radzenie sobie z sytuacją trudną. Odczuwanie napięcia zwiększa się, gdy wgląd w swoje kompetencje ujawnia, że ich poziom nie wystarczy, by sprostać zadaniu. Oczekiwanie co do własnej skuteczności może kierować procesem samokontroli (Schaubroeck, 2000, s. 522–523).

Do komponentów samoregulacji zachowania przez konsekwencje wytwarzane przez samego siebie zalicza się: wykonanie (wymiarami oceny są tu jakość, tempo, ilość, oryginalność, autentyczność, ważność, dewiacyjność, etyczność), proces oceniania (standardy osobiste – źródła modelowania i wzmacniania; dokonania porównawcze – normy standardowe, porównanie społeczne, osobiste i zbiorowe; wartościowanie czynności – oceniane wysoko, neutralnie, nisko; atrybucja wykonania – umiejscowienie osobiste i zewnętrzne) oraz reakcja na samego siebie (reakcje samooceniające pozytywne i negatywne; konkretne konsekwencje; stosowane wobec samego siebie – nagradzanie i karanie; brak reakcji na samego siebie) (Bandura, 2007, s. 129).

Timothy A. Judge i in (2002, s. 706) dowodzą, że samoocena, neurotyzm, umiejscowienie kontroli i uogólnione poczucie własnej skuteczności mogą być rozumiane w podobny sposób. Dokonana przez nich metaanaliza 75 badań wykazała przeciętną korelację między tymi zmiennymi (0,60).

Lęk przed oceną społeczną objawia się koncentrowaniem na sposobie, w jaki jednostka jest oceniana przez innych (Myers, 2003, s. 361). Teoria porównań społecznych dotyczy poglądu, że ludzie o swoich zdolnościach i postawach dowiadują się przez porównanie siebie z innymi ludźmi (Myers, 2003, s. 145).

Kiedy człowiek zdobywa umiejętności w grupie, ma wiele okazji, aby porównać siebie z kolegami z drużyny (Buunk i in., 2007, s. 140). Jak podkreślają Philip Brickman i Ronnie J. Bulman (Buunk i in., 2007, s. 140), społeczne porównanie jest niemal zawsze obecne w społecznych interakcjach – przy współpracy, rywalizacji czy dyskusji. Jednostka angażuje się w społeczne porównanie, bo łatwiej wówczas dokonać samooceny (Buunk i in., 2007, s. 141). Dlatego ludzie chętniej porównują się z podobnymi osobami, by precyzyjnie ocenić własne funkcjonowanie i określić, jak długo może trwać nabywanie danej umiejętności.

Oprócz oceny porównawczej wyodrębnia się ocenę odzwierciedloną, w której osoba uzyskuje informacje o sobie poprzez obserwowanie i interpretowanie zachowań innych ludzi wobec siebie (Kranas, 1989, s. 190). Porównanie społeczne w dół (do osób mających mniejsze zdolności w danym zakresie) może chronić wizerunek i służyć podnoszeniu samooceny (Myers, 2003, s. 145). Porównanie z lepszym innym niekiedy jest bolesne, jednak bardziej wartościowe niż porównanie z gorszym. Pozwala bowiem na zdobycie bardziej użytecznych informacji służących polepszeniu własnego wykonania, poprzez np. podpatrywanie odpowiednich strategii (Buunk i in., 2007, s. 142).

Niektórzy przekonują, aby używać terminu „samoszacowanie” (*self-assessment*) lub „dokładność” (*accuracy*), by odnieść się do procesu samooceny (Buunk i in., 2007, s. 141).

Potrzeba społecznego porównania dominuje w sytuacji konkurencji (Stapel, Koomen, 2005, s. 1030). Współpracujące osoby spostrzegają siebie jako bardziej podobne, natomiast rywalizujące widzą między sobą więcej różnic. Szukanie podobieństw uwalnia pozytywne myśli. Po niepowodzeniach uczestnicy badań mieli silniejszą motywację do dyskusji o ich wynikach z innymi osobami o niższych osiągnięciach niż po odniesieniu sukcesu (Buunk i in., 2007, s. 142).

Porównanie społeczne jest łatwiejsze do przeprowadzenia, gdy osoby dokonujące obserwacji znajdują się w jednym zespole pracującym nad danym zadaniem. Szczególne walory ma praca w małej grupie zadaniowej.

2.2.2. Praca w małej grupie jako forma zajęć w edukacji

Osoby pracujące w zespole, którego wysiłek jest oceniany, wchodzi w relację wzajemnej zależności o charakterze pozytywnym lub negatywnym. Współzależność pozytywna zachodzi wówczas, gdy sukces jednej osoby ułatwia odniesienie sukcesu przez grupę lub wręcz jest dla niego konieczny. Współzależność negatywna ma miejsce podczas rywalizacji, gdy sukces jednej osoby oznacza porażkę drugiej. Na podobnej zasadzie działa motywacja finansowa – porównanie indywidualnych osiągnięć z osiągnięciami innych pracowników (Brown, 2006, s. 46).

W eksperymencie Mortona Deutscha (Brown, 2006, s. 47) kierowanym do studentów psychologii pracujących w małych grupach połowie ich członków mówiono, że będą oceniani na podstawie poziomu wykonanego przez całą grupę zadania (ocena wyniku poprzez porównanie poziomu wykonania grupowego z innymi grupami na zajęciach) – jest to współzależność pozytywna. Połowa zaś usłyszała, iż otrzyma oceny na podstawie porównania pracy do innych członków grupy – to współzależność negatywna. Grupy pracowały przez pięć tygodni, a ich praca była obserwowana. Rozwiązywano problemy logiczne i dotyczące stosunków międzyludzkich. Studenci dokonali samoopisu postaw wobec zadania i wobec kolegów z grupy oraz byli poddani obiektywnemu pomiarowi poziomu wykonania. Deutsch (później potwierdzili jego tezy Rosenbaum i in.; Johnson i in.– za: Brown, 2006, s. 47) uznaje, że gdy zadanie grupowe wiąże członków w struktury kooperacyjne, dochodzi do lepszej współpracy i spójności oraz wyższego poziomu wykonania. Zespoły doświadczające współzależności pozytywnej były bardziej skłonne do współpracy. Członkowie wspólnie dyskutowali, komunikowali się, bardziej się lubili i wykazywali większą produktywność niż grupy pracujące w warunkach negatywnej współzależności zadaniowej.

Robert F. Bales zwraca uwagę na fakt, że wszelkie wysiłki podejmowane przez grupę są ukierunkowane na cel. Dzieci zachowanie na zadaniowe (instrumentalne) i społeczno-emocjonalne (ekspresyjne). W związku z tym mogą pojawić się sytuacje konfliktowe albo niepokój towarzyszący atmosferze pośpiechu, gdy terminy wykonania zadania są napięte (Brown, 2006, s. 49–50). Członkowie grupy, porozumiewając się ze sobą, przeżywają różnego rodzaju emocje, co może mieć wpływ na realizację zadań.

Robert E. Slavin (Walker, Angelo, 1998, s. 102) twierdzi, że grupa pracuje najlepiej, kiedy zostaną ustalone wspólne cele, wspólne nagrody i będzie wyznaczona osoba odpowiedzialna za wykonanie zadania. James L. Cooper i Randall Mueck uznają, że zadania muszą być dobrze strukturalizowane, a czas wyznaczony na wykonanie pracy – właściwy. Z drugiej strony Susan B. Fiechtner i Elaine A. Davis (1985) wyliczają, czego nie robić, by nie osłabić pracy grupowej:

- ▶ nie pozwolić, aby uczniowie sami dobierali się w grupy,
- ▶ zmniejszyć wpływ osiągnięcia pracy grupowej na stopień,
- ▶ odejść od oceny dokonywanej przez rówieśników,
- ▶ wyznaczać grupie zadania, które mogą być zrealizowane w pracy indywidualnej, samotnie.

Lisa Gueldenzoph Snyder (2009, s. 76–78) przedstawiła model efektywnej współpracy w małych grupach przy realizacji projektu przez studentów studiów biznesowych:

- na początku uwaga, skupienie na celu projektu z wykorzystaniem burzy mózgu, dyskusji,
- budowanie ról w reakcji na polecenia,
- opracowywanie listy skutecznych metod,
- zachęcanie do udziału w pracy i pozytywnej współpracy ze zwróceniem uwagi na aktywnie słuchających, dociekliwych (przy parafrazowaniu, zachęcaniu do pozytywnej współpracy i radzenia sobie z konfliktami),
- nawiązanie do planu poprzez demonstrowanie, jak utworzyć plan przez określenie nieprzekraczalnego terminu,
- omówienie pełnomocnictwa i priorytetowych technik,
- utrzymywanie realizacji projektu przy indywidualnej pracy członków zespołu nad oddzielnymi zadaniami,
- utrzymywanie kontaktu, dzielenie się pomysłami, dyskusowanie,
- w razie potrzeby negocjowanie konfliktów.

Każdy zastanawia się nad własnym wkładem pracy:

1. Jak dużo informacji, analiz i interpretacji dostarczam zespołowi?
2. Czy przedstawiam swoje pomysły, nawet jeśli kolidują z innymi?
3. Czy uczestniczę we wdrażaniu planu? Poznałem ostateczne terminy?
4. Czy ułatwiam proces decydowania? A może jestem tylko obecny?

Najbardziej znaczącymi czynnikami wpływającymi na naukę okazały się: postawienie uczniów w roli wykonawcy i dostarczenie im oceny, która pomoże im polepszyć osiągnięcia; sprecyzowanie pojęcia osiągnięcia (między oceną a oszacowaniem); kształtowanie najlepszych działań z udziałem nauczyciela-facylitatora; trwała współpraca między uczestnikami warsztatu; opracowanie schematu, który pozwoli uczestnikom zobaczyć, jakie pojęcia, zasady, wdrożenia są ze sobą powiązane (Elger i in., 2008, s. 9).

Aby możliwy był do osiągnięcia cel projektu, należy zdefiniować czynniki pośredniczące w uczeniu się:

- ▶ ocena/oszacowanie – trzeba tak zaprojektować środowisko, aby uczeń stał się wykonawcą w działaniach, które są istotne, kompleksowe i ambitne; każdy powinien mieć okazję poznania oceny poziomu jakości, która zapewnia zauważalną poprawę ich osiągnięć;
- ▶ dotarcie do pojęcia – zaprojektowanie pedagogicznych strategii, które pomogą uczniom odróżnić pojęcia najczęściej mylone,
- ▶ modelowanie – nauczyciel, nauczając jako aktywny praktyk, staje się wzorem,
- ▶ współpraca – należy stworzyć skuteczne zespoły do nauki, tak aby uczniowie mogli pracować i uczyć się razem,
- ▶ plan – konieczność zaprojektowania środowiska tak, aby uczniowie wiedzieli, jakie pojęcia, zasady, wdrożenia są wprowadzane,
- ▶ ważność wspólnego celu – trzeba zaprojektować warsztaty tak, aby społeczność uczących przyczyniła się do zrozumienia i ocenienia wyników nauki,
- ▶ uczeń skupiony na celu i chętnie poznający wyniki indywidualne każdej osoby,
- ▶ wykorzystanie doświadczenia (Elger i in., 2008, s. 19–20).

Grupy zadaniowe mogą być formowane w różny sposób, w zależności od realizowania celów. W zespole mogą być osoby o takich samych możliwościach, zdolnościach, zainteresowaniach albo takie, które różnią się znacznie zdolnością pokonywania trudności.

Istniejące modele pracy szczególnie podkreślają wagę współdziałania. Znaczenie może mieć dobór osób do zespołu (Bąbka, 2011, s. 92). Małe grupy

wykazują większą spójność, gdy powstają spontanicznie. Samoocena sprawia, że zwiększa się odpowiedzialność. Wszyscy członkowie grupy muszą być przygotowani do referowania wyników pracy, uzasadniania rozwiązań, szukania argumentów. Dochodzi do zwiększenia wytrwałości, pracowitości.

Stosując w dydaktyce model we współpracy, wykorzystuje się różne formy działania. „Wspólna nauka” to model braci Davida W. Johnsona i Rogera T. Johnsona, w którym osoby pracują niezależnie, ale nad wspólnym celem. Istnieje wyraźny podział pracy i zasobów ze wskazaniem na role i sposób nagradzania. „Badania zespołowe” Shloma Sharana i Yaela Sharana (1976) to takie, w których grupa 2–6 uczniów rozdziela zadania i pracuje indywidualnie, a koniec wieńczy wspólny raport. „Składanka” występuje w różnych formach zaproponowanych przez zespół Eliota Aronsona (1978). Uważa się ją za metodę aktywizującą i wciągającą wszystkich do pracy. Całość zadania jest wykonana, gdy każdy członek zespołu opracuje swoją część, nauczy innych tego, co sam wypracował. W tej formie tylko wymiana informacji pozwala na osiągnięcie celu, bo członkowie zespołu zajmują się jedynie częścią przydzielonego materiału (Brophy, 2002, s. 141).

Mimo wielu dowodów skuteczności uczenia się we współpracy „pozostaje ono na marginesie polityki szkolnej” (Dumont i in., 2013, s. 272).

Robert Slavin (Dumont i in., 2013, s. 249–251) przyjmuje dwie kategorie metod opartych na współpracy:

- 1) ustrukturyzowane uczenie się oparte na współpracy pozwala na nagradzanie zespołów, kiedy ich członkowie poczynią postępy w nauce; występuje odpowiedzialność indywidualna, ponieważ sukces grupy zależy od uczenia się poszczególnych członków, a nie od sumy ich wyników (uczenie się w zespołach: ligi–zespoły–osiągnięcia, zespoły–gry–turnieje, indywidualizacja z pomocą zespołu, oparte na współpracy zintegrowane czytanie i pisanie, strategie uczenia się z pomocą rówieśników; IMPROVE – izraelski program nauczania matematyki),
- 2) nieformalne metody uczenia się w grupach koncentrują się na dynamice relacji społecznych, projektach i dyskusji bardziej niż na konkretnej wiedzy czy określonym materiale (układanka, wspólne uczenie się, grupowe dociekania).

Grupy umożliwiają stosowanie różnorodnych aktywnych metod nauczania, intensyfikują efektywność uczenia⁵. Mel Silberman (2004) przedstawia

⁵ Metody aktywizujące na problem podejmowany między innymi przez Taraszkiewicz (1999), Bernacką (2001), Gołębnik (red.) (2002), Owczarz (red.) (2005), Kubiczek (2007).

ogromne bogactwo sposobów uaktywniania ucznia, zwracając uwagę na to, jak ważną rolę w pracy odgrywa np. właściwe aranżowanie przestrzeni (por. Kawecki, 1996, 2003; Bańka, 2002).

W toku edukacji uczniowie wypracowują strategie uczenia się i korzystają ze wskazówek rozwiązywania problemu dostarczanych przez nauczycieli (Czerniawska, 1999; Czerniawska, Ledzińska, 1986; Franczak, 2005; Karwowski, 2009; Kozłowski, 2006). Wiele strategii wprowadzonych do repertuaru własnych zachowań to podpatrzone schematy działania, które okazały się skuteczne w pokonywaniu trudności przez innych. Na bazie przyswojonych skryptów łatwiej jest wypracować nowe sposoby radzenia sobie z problemami.

W małej grupie częstość kontaktów między nauczycielem a uczniami wzmacnia motywację, przy czym jasno i precyzyjnie można określić cele i zadania operacyjne. Nie ma problemów z odtworzeniem przyswojonych informacji, a zaznajomienie z nowym materiałem jest na tyle elastyczne, że możliwa staje się indywidualizacja dotycząca przyswajania treści, zakresu materiału bodźcowego, trudności. Wchodząc w indywidualną interakcję, nauczający jest w stanie lepiej dostosować strategię ułatwiającą semantyczne kierowanie procesem uczenia. Co do czynności sprawczych – związanych z procesem uogólniania, utrwalania, kształtowania umiejętności, nawyków i łączenia teorii z praktyką – nauczyciel ma już znacznie mniejsze możliwości. Z pewnym tylko prawdopodobieństwem określi prawidłowość przebiegu tych procesów u poszczególnych dzieci. W pełni nie jest też wykorzystywana kontrola i ocena wyników. Podopieczni otrzymują mniej informacji zwrotnych niż w nauczaniu indywidualnym. Wraz ze wzrostem liczebności grupy (8–10 osób) słabnie efekt związany z właściwą organizacją ogniw dydaktycznych i ścisłą kontrolą osiągnięć uczniów. W takim przypadku wyniki uczenia zależą w dużej mierze od strategii samodzielnego uczenia. Należy się zastanowić, w jaki sposób sterować procesem przyswajania treści, wdrażać do rozwiązywania problemów, ale także – wspierając rozwój intelektualny – zadbać o rozwój dążeńiowo-uczuciowy, intuicyjny, moralny, estetyczny, społeczny, z uwzględnieniem zachowania zdrowia psychicznego. Trzeba odgranaczyć zachowanie interpersonalne od zadaniowego. Uczeń może powstrzymać się od maksymalnego wysiłku, by nie zakłócić skoordynowanego działania zespołu. Może myśleć, że grupa oczekuje zachowań stereotypowych.

Nauczyciel nie powinien narzucać swego zdania, a cierpliwie czekać na efekt pracy uczniów. Pracując w grupach, mają oni możliwość posługiwania

się mową eksploracyjną⁶. Głośno wyrażają myśli, poszukują znaczeń, używają mowy sytuacyjnej niedoskonałej gramatycznie, pełnej niedokończonych zdań. Sprzyja to szybkiemu porozumiewaniu i uaktywnia te osoby, które niekoniecznie wyrażają się w sposób literacki, uruchamia myślenie problemowe i twórcze. Dopiero referowanie rezultatów już na forum klasy wymaga, aby wypowiedź była ustrukturalizowana, poprawna językowo (wersja ostateczna).

Jo-Anne Reid i in. (1996, s. 14–24) przedstawili model uczenia się w klasie ze szczególnym zwróceniem uwagi na pracę w małej grupie:

1. Zapoznanie się z problemami (nauczyciel przekazuje wstępne informacje całej klasie)

Nauczyciel może posłużyć się takimi sposobami jak pogadanka, czytanie tekstów, oglądanie filmów, słuchanie nagrań, pokazy, wycieczki.

2. Rozwiązywanie problemów (dyskusja poszukiwawcza w małej grupie)

Uczniowie dokonują wstępnego osądu informacji na podstawie własnych doświadczeń.

3. Transformacja (uczniowie zastanawiają się, jak przekształcić posiadaną informację)

Kontynuowana jest praca w grupach roboczych.

4. Prezentacja (pary łączą się, aby podzielić się wynikami swojej pracy)

Odbywa się w grupach służących do przedstawienia wyników lub na forum.

5. Refleksja (cała klasa dyskutuje o procesie uczenia się po wcześniejszym zastanowieniu się nad nim w małych grupach)

W ostatnim czasie pojawiło się wiele artykułów, które odwołują się do badań nad grupami pracującymi w szkole (Brigman; Kulic, Dagley, Horne; Prout, Prout; Schechtman; Webb, Brigman, Campbell; Whiston – za: Brigman, Webb, 2007, s. 283).

Greg Brigman i Linda Webb (2007, s. 283) opisują projekt Student Success Skills (SSS), w którym uczestniczyło 1100 uczniów z 5., 6., 8. i 9. poziomu nauczania. Program miał na celu interwencję w grupach uczniów, by ci mogli odnosić sukces przy profesjonalnej pomocy dostarczonej szkołom. Uważa się powszechnie, że misją szkoły jest przygotowanie uczniów do pełnienia dorosłych ról w społeczeństwie, gdzie wymagane jest współdziałanie. Szkoła ma im ułatwić rozwój naukowy i społeczny. W odniesieniu szkolnego sukcesu uczniom pomagali doradcy, szkolni pracownicy społeczni i psychologowie.

⁶ Więcej informacji na ten temat można znaleźć w książce Douglasa Barnes (1988) *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa: WSiP.

Projekt wymagał współpracy między uniwersytetem i dwiema szkolnymi dzielnicami w okresie czterech lat. Organy zewnętrzne oceniły go pozytywnie. Program szczególnie eksponował trzy grupy umiejętności:

- a) poznawcze, metapoznawcze, takie jak stawianie celu, postęp kontroli, kształcenie pamięci,
- b) społeczne: interpersonalne, społeczne, rozwiązywanie problemów, słuchanie, umiejętności pracy w zespole,
- c) samokierowania – dotyczące kierowania uwagą, motywacją, gniewem.

Wielkość grupy oraz typy zadań do wykonania mają wpływ na podejmowane decyzje. Aby doszło do zgody w grupie, najczęściej ocenia się ważność informacji, które mają znaczenie dla podjęcia decyzji (Kerr, Tindale, 2004, s. 633).

Najważniejsze techniki pracy mające zastosowanie w pracy grupowej, to:

- ▶ **Burza mózgów** – próba generowania pomysłów członków grupy bez ich oceny. Przed grupą stawia się problem do rozwiązania bez uwag krytycznych. Wszystkie pomysły są zapisywane, by można było je oceniać podczas kolejnej sesji. Jeżeli w zespole są osoby szczególnie twórcze, lepiej, aby wszyscy członkowie grup spisywali swoje pomysły w ciszy (*brainwriting*). Dopiero w drugiej fazie pomysły są oceniane.
- ▶ Istnieje również forma elektronicznej burzy mózgów (*electronic brainstorming*), gdzie członkowie grupy zapisują pomysły w swoim komputerze, a te są wyświetlane na dużym ekranie. Wszyscy czują się bezpiecznie, bo są w pełni anonimowi (Adams, Galanes, 2008, s. 119–120).
- ▶ **Synektyka** (*synectics*) daje się świetnie dostosować do pracy w grupie. Wykorzystuje metafory i analogie po wcześniejszym określeniu istoty problemu. Metafora może odwoływać się do różnych modalności wzrokowo-słuchowych poprzez zmianę punktu widzenia, szukanie sytuacji z innych dziedzin, bliskiej problemowi, oderwanie od rzeczywistości (Adams, Galanes, 2008, s. 120–122; Łukasik, 2005a).
- ▶ **Mapy myśli** (*mind mapping*) wykorzystują myślenie wielokierunkowe oparte na wolnych skojarzeniach. Facylitator zapisuje słowa/pojęcia/frazy na środku arkusza, a członkowie grupy tworzą odgałęzienia, posługując się kolorowymi flamastrami (pomysły mogą być przedstawione w formie graficznego rysunku). Na końcowym etapie pracy następuje ocena pomysłu (Adams, Galanes, 2008, s. 122–123).
- ▶ **Krytyczne myślenie** (*critical thinking*) wykorzystuje dowody, które są faktami, wnioskami (np. z badań), opiniami ekspertów, danymi statystycznymi, oraz logiczne uzasadnienia (argumenty). W czasie krytycznego myślenia należy posłużyć się otwartością poznawczą, czyli

można również rozważać problem na nowo, biorąc pod uwagę nowe opcje, stawiając pytania w poszukiwaniu prawdy, bez przytakiwania autorytetom. Pytania sprawdzające przybliżają moment podjęcia decyzji. W literaturze opisano wiele umiejętności koniecznych, aby poprawnie rozwiązać problem: umiejętności skutecznego organizowania pomysłu, opracowywania informacji, gromadzenia potrzebnych zasobów, ocena informacji. Konieczne jest powstrzymanie się od nadmiernego uogólniania, atakowania osób zamiast argumentów, mieszania związków przyczynowo-skutkowych, myślenia albo-albo bez innej alternatywy, niepełnego porównania (Adams, Galanes, 2008, s. 124–142).

Technika grupy nominalnej (*nominal group technique*) może być zastosowana, gdy trzeba podjąć kontrowersyjną kwestię. Odwołuje się naprzemiennie do pracy indywidualnej i zespołowej – uwzględnia ustalenie, że czasem ludzie, pracując indywidualnie w obecności innych, tworzą więcej pomysłów niż podczas interakcji grupowej, ponieważ dominujące osoby nie przytłaczają pozostałych. Procedura jest opisana za pomocą kilku kroków:

1. Stawia się problem – jasno, obszernie sformułowany – oraz wymienia jego właściwości.
2. Członkowie pracują indywidualnie nad stworzeniem własnej listy możliwych rozwiązań.
3. Każdy pomysł zostaje zapisany w widocznym miejscu, a same propozycje są podawane kolejno przez każdego.
4. W razie konieczności członkowie grupy wyjaśniają znaczenie pomysłu.
5. Każda osoba umieszcza nalepkę przy najlepszej według niej pozycji.
6. Grupa zestawia uśrednione porangowanie.
7. Omawiane są najwyżej oceniane pozycje.
8. Głosuje się ponownie, jeśli jest to konieczne.
9. Na koniec podejmuje się decyzję (Adams, Galanes, 2008, s. 282–285).

Istotne jest zróżnicowanie, które odnosi się do odmienności między członkami grupy w ich osobowości, opiniach, stylach uczenia się. Można wyróżnić następujące style uczenia się:

- ▶ oparty na konkretnych doświadczeniach, czyli własnym uczestniczeniu i wykonywaniu,
- ▶ odwołujący się do refleksyjnej obserwacji, preferujący dystans do doświadczenia przy odwołaniu się do własnych refleksji,
- ▶ oparty na wnioskowaniu i uogólnianiu, w którym ważne jest zdobywanie informacji, chociażby podczas czytania i samodzielnego uczenia,

- ▶ polegający na aktywnym eksperymentowaniu, czyli dążenie do sprawdzenia, jak funkcjonują rzeczy, układy (Adams, Galanes, 2008, s. 223–224).

Praca w małych grupach umożliwia lepszą orientację w cechach układu nerwowego dzieci, ich temperamentu. Stwarza warunki do samorealizacji poprzez możliwość swobodnego wypowiedzenia swoich opinii, co zwiększa autonomię i wzmacnia poczucie akceptacji siebie i otoczenia. Rozbudza aktywność, pomaga we współpracy, zwiększa integrację, wzmacnia spójność grupy, ponieważ kształtuje cierpliwość, gotowość do dyskusji, poczucie więzi z innymi. Oddziaływanie w małym zespole na poszczególne osoby, także na te, które wstrzymują lub dezorganizują pracę innych, jest silniejsze. Mocniej odczuwa się potrzebę współpracy, a gdy ktoś ociąga się z wykonaniem zadania, grupa może użyć nacisku. Wzajemne naprowadzanie się na prawidłowe rozwiązania wzmacnia akceptację, zapobiega konfliktom i nieporozumieniom. Gorzej, gdy zamiast współpracy dojdzie do rywalizacji, co niekorzystnie wpłynie na wydajność pracy i zdrowie psychiczne uczestników. Praca w zespole daje możliwość dostosowania tempa uczenia się do zdolności poszczególnych osób. Mocniejsze stają się więzi interpersonalne, a kontakty z rówieśnikami – bliższe. Realizacja wspólnych celów usuwa lub zmniejsza zaburzenia zachowania, przekształcając niepożądane postawy w prospołeczną aktywność.

William McDougall (Klassen, Krawchuk, 2008, s. 102) i jego kontynuatorzy prowadzili badania nad rolą zbiorowej motywacji. McDougall mówi o „duchu grupy”. Uczące się grupy są dzisiaj zjawiskiem powszechnym. Zbiorowa motywacja jest konstruktem teoretycznym, traktowanym jako dynamiczna własność, która kształtuje się na skutek współdziałania między członkami grupy i odnosi się do procesów, które kierują pracą grupy i ją podtrzymują. Przekonanie o kolektywnej motywacji miało znaczenie w starszych klasach pracujących w małych grupach, ale nie młodszych. Prawdopodobnie zbiorowa motywacja pojawia się dzięki doświadczeniu zdobywanemu podczas współdziałania i angażowania w porównanie społeczne (Klassen, Krawchuk, 2009, s. 114).

Możliwości grupy, które pozwalają poprawnie wykonywać zadania, opierają się na wielu procesach charakteryzujących interakcje między członkami zespołu. „Duch grupy” jako pojęcie abstrakcyjne dobrze oddaje charakter problemu. Jeśli dodatkowo do potencjalnych zasobów, jakimi dysponuje grupa, dodać indywidualne preferencje sprzyjające efektywności zespołu, to dokonana zostanie pełniejsza analiza obrazu współpracujących osób. Jednym

z istotnych czynników takiego oglądu sytuacji staje się poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Podjęcie rozważań idących w tym kierunku wymaga opisanie konstruktów oraz przyjęcia planu postępowania badawczego.

CZĘŚĆ DRUGA

**Poczucie własnej skuteczności
we współpracy z grupą
a funkcjonowanie
psychospołeczne studentów
w świetle badań własnych**

Założenia metodologiczne badań własnych

3.1. Problematyka badawcza

3.1.1. Paradygmat badawczy

Biblijna opowieść o ukaraniu budowniczych wieży Babel za pychę wobec kreatywnej mocy Stwórcy to metafora niosąca wiele przekazów. Interesujące, że ludzie, pracując ze sobą, mogą osiągnąć efekt przerastający oczekiwania. Ważne jest przy tym, aby stale się porozumiewać, bo wystarczy „pomieszać języki”, a dzieło nie zostanie ukończone. Zmiana relacji interpersonalnych wymaga szukania innych sposobów pracy, kodów komunikacyjnych. Struktura pozwalająca na wymianę myśli, inspirowanie do działania, wzajemne wspomaganie przy rozwiązywaniu problemów stale ulega modyfikacjom. Jej elementy dynamicznie się przemieszczają i przebudowują.

Zmiana w osobie, jak twierdzi Richard Rorty (Gnitecki, 2007, s. 271), dokonuje się w wyniku dwóch procesów: socjalizacji i indywidualizacji. Odwołując się do pedagogiki postmodernistycznego postpragmatyzmu, chcę podkreślić wagę obu tych procesów. Z jednej strony socjalizacja pozwala na powtarzalność i dostosowanie do istniejących norm społeczno-kulturowych, z drugiej zaś znajduje się indywidualizacja, w której istotna jest niepowtarzalność oraz możliwość przekraczania granic zastanych norm, barier o charakterze społeczno-kulturowym. Zachowanie równowagi między tymi procesami zmusza do odejścia od statycznego ontologicznego statusu bycia na rzecz ambiwalencji i zdecentralizowania. Tylko ta równowaga pozwala na dokonanie rzeczywistej zmiany, jednak warunkiem koniecznym jest uwzględnienie w działaniu zarówno preferencji indywidualnych, jak i interesów grupowych. Odwołuję się do poglądu Rorty’ego, chociaż on sam nie chce, aby filozofia stanowiła uzasadnienie dla funkcjonowania pewnych instytucji, zwyczajów, zasad. Woli dokonywać oglądu całości, zamiast poruszać się w obrębie jednego systemu, który zawsze w pewien sposób jest naznaczony historycznie.

Ważnym twierdzeniem Rorty'ego, nadającym znaczenie jego poglądom, jest uznanie, że „przekonanie może ciągle regulować działanie, może ciągle być uważane za wartość poświęcenia życia przez ludzi, którzy są całkowicie świadomi, że przekonanie to nie jest powodowane niczym głębszym jak przygodnymi, historycznymi okolicznościami” (Szahaj, 2002, s. 130). Można rozumieć, iż wiara w skuteczność wpływa na zaangażowanie w pracę, a jej efekt umacnia poczucie własnej skuteczności.

Władysław J. Paluchowski (2012, s. 102–103) poszukuje wykładni dla penetracji naukowych, porządkując założenia filozoficzne tkwiące u podstaw badań społecznych i odwołując się do przemysłów J.W. Creswella:

1. Pozytywizm–postpozytywizm wskazuje na konieczność weryfikacji teorii poprzez fakt powtarzalności badań. Odwołuje się do determinizmu i redukcjonizmu, uznając, że naukę należy opierać na danych empirycznych. W paradygmacie pozytywistycznym badana rzeczywistość jest zewnętrznym i niezależnym dla obserwatora układem odniesień. Do jej badania wykorzystuje się metody używane w naukach przyrodniczych. Dla weryfikowania wyprowadzonej hipotezy stosuje się pomiar ilościowy i wnioskowanie statystyczne. Szuka się zależności przyczynowo-skutkowych i ich wyjaśnienia za pomocą praw ogólnych.
2. Konstruktywizm (konstrukcjonizm, konstruktywizm społeczny) wymaga uznania interpretyzmu, interpretywizmu, interpretacjonizmu za podstawową procedurę badawczą. Nie poszukuje praw ogólnych, ale koncentruje się na opisowej analizie rzeczywistości, pozwalającej lepiej odkrywać, rozumieć i interpretować zjawiska społeczne. Śledzi procesy, a nie koncentruje się tylko na rezultatach. Odwołuje się do hermeneutycznego rozumienia (intuicyjnego), interpretowania (analitycznego poznawania sensu), zachowań ludzi i zjawisk kultury. Jeśli dąży do tworzenia teorii, to ma to charakter indukcyjny. Stosowane są metody jakościowe, w celu lepszego zrozumienia dążeń, przekonań, wartości oraz poznawczych i symbolicznych działań osób badanych.
3. Założenia rzeczniczo-partycypacyjne (wspierająco-uczestniczące) pozwalają na badanie zaangażowane społecznie, do tego zawierające strategie działań reformatorskich.
4. Pragmatyzm uznaje, iż jedyną rzeczywistość stanowi świat doraźnego, praktycznego działania. Użyteczność staje się kryterium prawdziwości sądów i pojęć. Wiedza jest budowana na podstawie analizy działania i jego konsekwencji. W centrum uwagi staje problem badawczy i jego zrozumienie, a dróg do rozpoznania może być wiele. Dlatego w bada-

niach stosuje się różne metody, swobodnie je dobierając, podobnie jak procesy badawcze. Te ostatnie mają odpowiadać potrzebom i celom poszukiwania. Stąd przyzwolenie na łączenie różnych metod, światopoglądów, założeń filozoficznych dotyczących świata i badań, technik zbierania i analizowania danych.

Przyjmując odwołanie do założeń filozoficznych przedstawionych przez Paluchowskiego, uwagę kieruję ku pragmatyzmowi, bo daje szerszą perspektywę oglądu badanego problemu. Dopuszcza wielość metod badawczych, także manipulację eksperymentalną, bezpośrednio przynoszącą obserwowaną zmianę w działaniu. Wykorzystałam eksperyment pedagogiczny, ale również podjęłam inne próby badawcze, o których wspomnę w zakończeniu. W czasie prowadzonych spotkań ze studentami zgromadziłam dużą ilość materiału, który poddałam analizie. Badania kwestionariuszowe pozwoliły na znalezienie różnych zależności między cechami, dyspozycjami osobowymi a przyjętym konstruktem poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Trudność w wyborze klasyfikacji paradygmatów pedagogicznych i edukacyjnych (jest ich wiele) i – co za tym idzie – w przypisaniu swojego sposobu myślenia do jednej szkoły tkwi w tym, że reżim metodologiczny przyjęty w podziałach bardzo ogranicza pole manewru.

Wybór paradygmatu pociąga za sobą zastosowanie odpowiedniej strategii badawczej. J.W. Creswell (2003, za: Paluchowski, 2012, s. 105) wyróżnia trzy podstawowe strategie: ilościowe, jakościowe i mieszane. Procedury eksperymentalne i quasi-eksperymentalne, badania ankietowe analizowane z pomocą statystyki uznaje za podejście ilościowe, w odwołaniu do postpozytywizmu. Problemem jest jednak uznanie, iż paradygmat pozytywistyczny-postpozytywistyczny zakłada, że obserwowana rzeczywistość nie jest zależna od badacza. Jak zatem z założeniami tego paradygmatu pogodzić fakt oddziaływania eksperymentalnego, które zmienia rzeczywistość?

Klasyfikowanie paradygmatów odbywa się za pomocą różnych koncepcji, metodologicznych orientacji badań edukacyjnych, praktycznych koncepcji dydaktycznych (Kubinowski, 2011, s. 107). Bogusław Śliwerski wskazuje, że pojęcie paradygmatu jest wieloznaczne i szerokie, stąd dyskursy powstają w obszarze prądów i nurtów pedagogicznych, kierunków i podejść, orientacji i koncepcji wychowawczych (Śliwerski, 2009, s. 28).

Y.S. Lincoln, E.G. Gruba (Kubinowski, 2011, s. 99) przedstawili pięć paradygmatów współczesnych nauk społecznych:

- ▶ pozytywistyczny,
- ▶ postpozytywistyczny,

- ▶ teorii krytycznej i zbliżonych do niej,
- ▶ konstruktywistyczny,
- ▶ partycypacyjny/kooperacyjny.

Krzysztof Rubacha (2008, s. 308) przy podziale paradygmatów przyjmuje kryterium metodologiczne (kojarzone z typem badań) i teoretyczne (kojarzone z obiektem badań).

Wyjaśnienie o charakterze idiograficznym kieruje uwagę ku dwóm paradygmatom, wyodrębnionym na podstawie przyjęcia kryterium teoretycznego. Pierwszy to paradygmat interpretatywny z teoriami skupionymi na funkcjonowaniu jednostki w świecie społecznym, edukacji i percepcji tego świata. Drugi to paradygmat krytyczny odwołujący się do teorii skupionych na studiach krytycznych, ujawniających ukryte reguły oddziaływania organizacji społecznych (państwa, instytucji, grup) na jednostkę. Wyjaśnienia oparte na przesłankach nomotetycznych koncentrują się na teoriach skoncentrowanych na badaniach społeczeństw, organizacji, ogólnych praw regulujących funkcjonowanie ludzi w systemie, co wymaga zastosowania ram paradygmatu normatywnego.

Paradygmat normatywny przywołuje konkretne kierunki/nurty teoretyczne, w których mieszczą się właściwe teorie. Właśnie owe kierunki, oczywiście w ramach paradygmatu, definiują przedmiot badań i metody analizy danych. Ponieważ swoje badania sytuuję w paradygmacie nomotetycznym, pomocna w wyjaśnianiu problemu okazała się przede wszystkim teoria społeczno-poznawcza (stąd w części teoretycznej dokonuję analizy doniesień z badań odwołujących się do tej teorii), chociaż przydatne w zrozumieniu związków, przyczyn były również takie kierunki jak teorie socjopsychobiologiczne (przede wszystkim teoria samoregulacji) i progresywizm.

Obecne badania mają charakter weryfikacyjny, stąd hipotezy zostały wyprowadzone z teorii społeczno-poznawczej Bandury. Jednak eksperyment dotyczył wpływu świadomości konieczności doskonalenia oceny swojej pracy na poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą, konstrukt teoretycznego, dopiero rozpoznawanego. Stąd można przyjąć, że badacz musi dokonać czynności o charakterze eksploracji, co w tym przypadku kierowało uwagę ku progresywizmowi.

Rubacha (2008, s. 313) przedstawia też podział paradygmatów edukacyjnych, odwołując się do klasycznego podziału socjologicznego: paradygmat radykalnego humanizmu, interpretatywny (w obu dominuje subiektywność) oraz paradygmat strukturalistyczny i funkcjonalistyczny (w obu mamy do czynienia z obiektywnością). Odwołując się do poprzedniego podziału, paradygmat normatywny w tym przypadku zostaje rozgraniczony na struktura-

listyczny i funkcjonalistyczny (z przywołaniem teorii społeczno-poznawczej, progresywizmu, koncepcji socjopsychobiologicznych).

3.1.2. Opis konstruktów *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą*

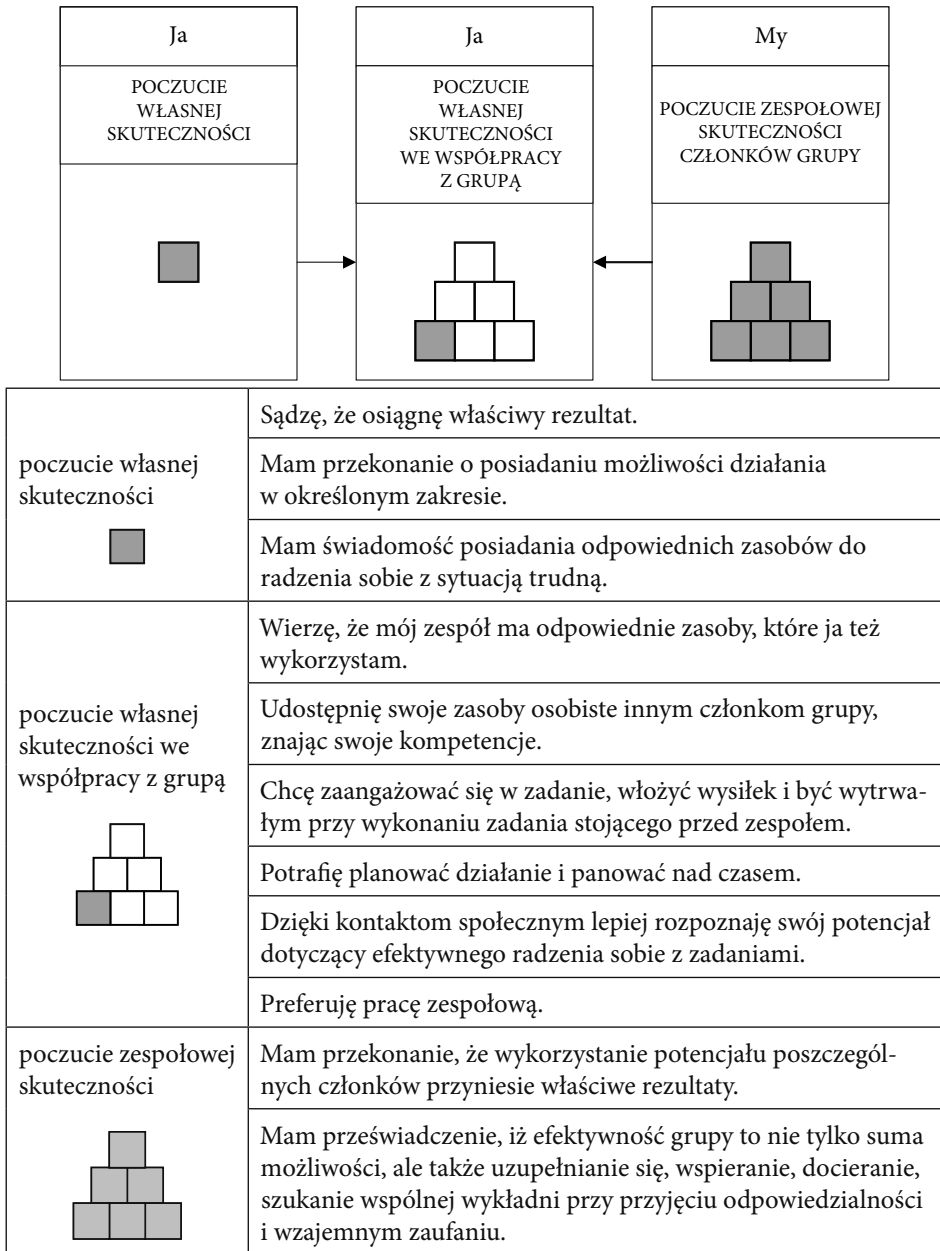
Idąc tokiem myślenia Elliota Aronsona (1995), który uznaje, iż człowiek jest istotą społeczną, szukałam potwierdzenia faktu wzajemnego determinizmu w relacji człowiek–mała grupa zadaniowa. Albert Bandura przyczynił się do tego, że pojęcie poczucia własnej skuteczności funkcjonuje jako sprawdzony eksperymentalnie konstrukt. Swoje miejsce w teorii społeczno-poznawczej znalazł również termin „poczucie skuteczności zespołowej”. Bogactwo dociekań naukowych dotyczących poczucia własnej skuteczności i skuteczności grupy świadczy o tym, że temat umiejętności społecznych jest wciąż gorący i ważny.

Można dostrzec przestrzeń, która nie ma jeszcze wyraźnie określonych granic i nie została zbadana, chociaż intuicyjnie jest rozpoznawana (również przez Alberta Bandurę) – to obszar mieszczący się pomiędzy wzajemnym oddziaływaniem poczucia skuteczności jednostki i skuteczności zespołowej, nazwany przeze mnie roboczo poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą zadaniową, obszar rozpoznany na styku tego, co indywidualne, z potencją grupy. Można mówić o rodzaju poczucia własnej skuteczności o charakterze specyficznym, ale niemożliwym do zdefiniowania bez obecności zespołu i jego synergicznego oddziaływania (Łukasik, 2010).

Współpracująca grupa nie może być traktowana jako monolityczna całość. Wypracowuje osiągnięcia, określone wcześniej celami ukierunkowującymi działanie, ale wszystkie osoby będące jej członkami dysponują odmiennymi zasobami, posługują się różnymi strategiami. Można spojrzeć na grupę skupioną na rozwiązaniu problemu jak na system, gdyż cechuje ją dynamizm, zmienność, złożoność, a między członkami grupy istnieje wiele relacji (Mudyń, 2003, s. 79–80).

Skuteczność grupy zależy od zaangażowania uczestników w wykonanie zadania, stosowanej perspektywy, skupieniu na zadaniu „tu i teraz” (Bandura, 2001, s. 17–18).

Model poczucia samoskuteczności osób pracujących w małych grupach zadaniowych uwzględnia dwa nakładające się na siebie poziomy: indywidualny i zbiorowy.



Schemat 4. Model poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą¹

Źródło: opracowanie własne (por. Łukasik, 2010).

¹ Termin „poczucie samoskuteczności we współpracy z grupą” jest dosyć długi, komplikuje opis wyników, być może dobrym określeniem stosowanym zamiennie byłoby „poczucie wspól-skuteczności”.

Grupa realizująca zadanie ma zasoby, które są pomnażane przez jednostki. Istotne jest to, czy ich uwaga jest skupiona na celu, a działanie właściwie zaplanowane i określone w czasie. Duże znaczenie ma to, czy członkowie grupy zechcą pracować wytrwale i angażować się w miarę swoich sił w wykonanie zadania. Niezastąpieni stają się lider/liderzy, często pełniący funkcję fasilitatorów. Sama atmosfera, a zwłaszcza uwrażliwienie na potrzeby innych może decydować o ostatecznym wyniku pracy.

Grupa jest narażona na istnienie blokad tkwiących w osobach, ale wpływających na ogólną pracę: preferowanie pracy indywidualnej, wycofanie lub narzucanie swego zdania. Może pojawić się tendencja do nadmiernego ufania autorytetom, co zubaża kreatywność zespołu, pojawia się w prezentowaniu wyników, tworzy różnego rodzaju zakłócenia, chociażby w komunikowaniu.

W literaturze przedmiotu spotyka się termin „uczenie się we współpracy”. Bruce Joyce i in. (1999, s. 94–114) opisują model badań grupowych opierający się na współpracy, który determinuje obraz środowiska dydaktycznego. Należy pamiętać o tym, że poszczególni członkowie grupy bardzo różnie reagują w momencie, gdy stają wobec wykonania zadania. Każdy na swój sposób ocenia zasoby własnego zespołu, a towarzyszy temu pewien poziom emocji. Pojawia się rozbudowana świadomość wagi problemu i kierunku działania.

Warto zauważyć, że czym innym jest uczenie się we współpracy, a czym innym uczenie się współpracy (Niemierko, 2007, s. 237). Uczenie się współpracy to wysiłek zdobywania odpowiednich kompetencji umożliwiających wspólne rozwiązywanie problemu. Czasami trzeba poświęcić swoje ambicje brylowania w towarzystwie, odrzucić błyskotliwe popisy, które mają na celu podniesienie statusu w grupie, na rzecz mrowczej pracy w dobrze funkcjonującym „mrowisku”. Richard I. Arends (1994, s. 320–349) podkreśla, że w zdrowej grupie widoczna jest sensowna współpraca wewnątrz zespołu. Demokratyczne stosunki nienaruszone przez innych, angażowanie w wykonanie zadań przy dużej dozie samodzielności i przejęciu kontroli oraz dokonywaniu oceny można traktować jako kolejne wytyczne (Niemierko, 2007, s. 239–240).

Gdy członkowie grupy nie chcą włożyć odpowiedniego wysiłku i tworzą struktury autorytarne, mówimy o chorej grupie. Zwykle w takiej sytuacji mogą być dobrze realizowane cząstkowe zadania, ale trudno dostrzec systematyczną pracę. Walka o pozycję i władzę niweczy wspólne działanie. Ewentualna integracja zarysowuje się w momentach, gdy grupa występuje przeciwko innym bądź broni się przed osądem osób trzecich.

Mihály Csikszentmihályi i in. (2005, s. 96) wskazują na czynniki decydujące o odczuwaniu satysfakcji. Ważne, aby podejmować działania, kiedy jest

szansa, by je pozytywnie zakończyć (1), można się wówczas skoncentrować na poszczególnych czynnościach (2). Istotne jest jasne określenie celów (3) i szybkie otrzymanie informacji zwrotnej (4). Zaangażowanie nie powinno wymagać wysiłku (5). Nic nie powinno przeszkadzać w kontrolowaniu sytuacji (6). Właściwie niekonieczne jest zastanawianie się nad sobą, ale istnienie poczucia jaźni (7). Nie odczuwa się upływu czasu (8), ponieważ następuje zatracenie w działaniu (w pozytywnym sensie).

Skuteczna współpraca ma miejsce, gdy możliwe jest empatyczne odczuwanie, postawienie się w sytuacji Innego i spojrzenie na problem z jego perspektywy, skuteczne komunikowanie się, uznawanie pomysłów innych i podawanie własnych, dzielenie się pracą, szukanie kompromisów, koordynowanie działań mających na względzie realizację celów (Mietzel, 2002, s. 142–143).

Praca grupowa sprzyja realizacji celów społeczno-wychowawczych poprzez przyjęcie odpowiedzialności, umożliwia podporządkowanie się, ale i układ partnerski czy też niesienie pomocy (Okoń, 1996, s. 329–330). Realizowane są cele poznawcze, a poprzez stymulowanie aktywności poznawczej, samodzielności zwiększa się wydajność działania. Taka praca umożliwia tworzenie większej liczby interakcji i budowania silniejszych więzi. Pozwala na dokonywanie coraz bardziej obiektywnej samooceny i oceny innych. Doprowadza do zwiększania wiary we własne siły.

Carolyn Saarni (1999, s. 278–279) podkreśla znaczenie skuteczności działania emocjonalnego. Emocjonalne doświadczenia wymagają akceptacji, niekiedy w obliczu różnic kulturowych. Trzeba radzić sobie z awersyjnymi emocjami, czasem intensywnymi i długotrwałymi. Tylko kontrola emocji pozwala na opanowanie i zachowanie szacunku do siebie.

O końcowym osiągnięciu decydują różne czynniki. Model ukierunkowany/nastawiony na osiągnięcia (Siegle, 2000²) uwzględnia cztery elementy – przestrzeganie środowiska, samoskuteczność, ocenę zadań i samokontrolę.

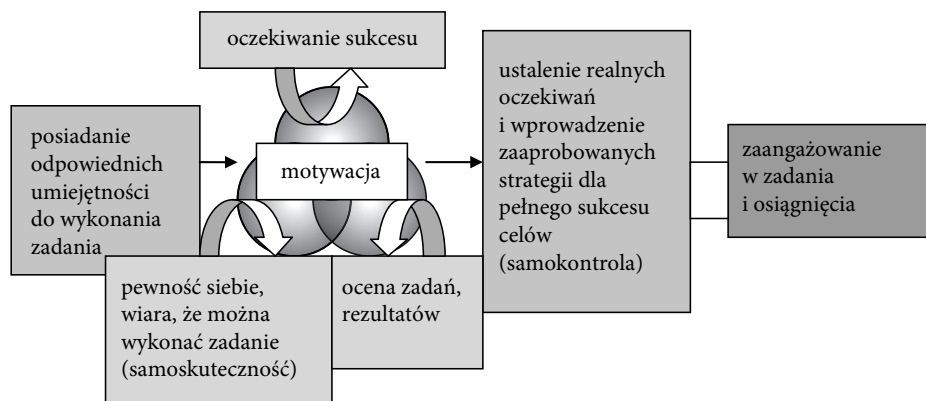
Aby możliwy był sukces przy pełnym wykonaniu zadań, trzeba mieć odpowiednie kompetencje, nastawić się na osiągnięcie sukcesu – będąc przekonanym o własnej skuteczności, realnie oceniać zadanie, przejąć kontrolę, uruchamiać właściwe strategie.

W literaturze przedmiotu pojawia się pojęcie „piąta dyscyplina”, czyli umiejętność myślenia systemowego spajającego cztery inne:

- ▶ doskonalenie umiejętności zawodowych,
- ▶ ujawnianie i wyjaśnianie myślowych modeli działania ludzi i organizacji,

² www.thearc.org/fags/gu-idea/transition.html (21.08.2009).

- ▶ tworzenie wspólnej wizji przyszłości organizacji,
- ▶ umiejętność organizacji uczenia się i doskonalenia w zespole (Senge, 2000, s. 23).



Schemat 5. Model nastawiony na osiągnięcia

Źródło: Armstrong i in. (2004). Siegle (2000). *Inviting self-efficacy. Model of Achievement Orientation* (www.thearc.org/fags/gu-idea-transition.html) 21.08.2009.

Ten system stawia na samoskuteczność we współpracy, która pozwala zwiększyć poziom zaangażowania i ostatecznie wpływa na osiągnięcia grupy.

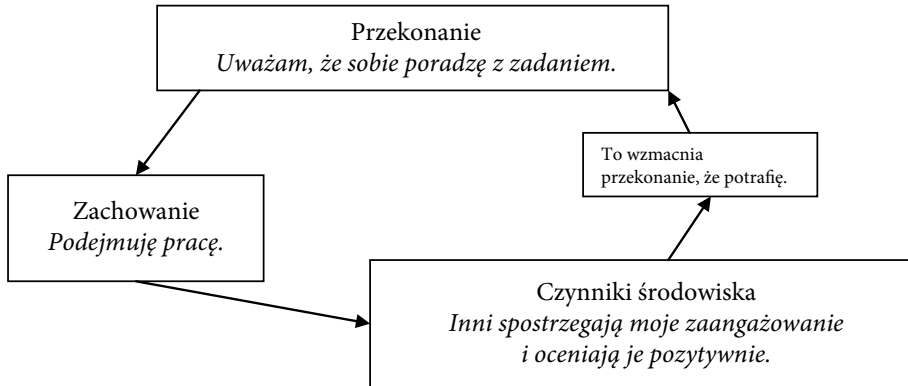
Praktycznie spostrzegana skuteczność może się odnosić do specyficznych obszarów aktywności, ale może wyrażać ogólne przekonanie co do swoich kompetencji w sytuacjach problemowych czy nowych.

Albert Bandura (1977, 1982) jako pierwszy sugerował, że wiarę w skuteczność można analizować nie tylko na poziomie jednostki, ale i grupy. Wprowadził pojęcie poczucia zespołowej skuteczności jako wiary zespołu w posiadanie zdolności umożliwiających zorganizowanie i przeprowadzenie działania, które doprowadzi do realizacji zamierzonego celu na odpowiednim poziomie. Bardziej eksponował wiarę w zdolności specyficzne. Badacze skoncentrowani na indywidualnym poziomie analizy skłonni są definiować ogólne poczucie samoskuteczności jako zmienną cechę osobniczą, ale stałą w pewnym czasie i sytuacjach. Ten konstrukt jest definiowany jako samoocena własnych zdolności na podstawie osiągniętych sukcesów w różnych sytuacjach zadaniowych (Yeo, Neal, 2006, s. 1089).

Wysoki poziom poczucia własnej skuteczności przekłada się pozytywnie na osiągnięcia, ponieważ umożliwia efektywną regulację zachowania przy

uruchomieniu procesów: poznawczych, motywacyjnych, afektywnych, decyzyjnych (Bandura, 1977; por. Yeo, Neal, 2006, s. 1089).

Specyfika pracy w grupie stwarza nowy poziom analizy i tak już złożonego konstrukt³.



Schemat 6. Zależność przekonania o własnej skuteczności w relacji z grupą

Źródło: opracowanie własne.

Członkowie grupy, zauważając zaangażowanie, wkład pracy danej osoby, wzmacniają jej wiarę we własne możliwości związane z podejmowaniem zadania i osiągnięciem wspólnego sukcesu.

3.1.3. Przedmiot, cel, teoretyczny model badań

W literaturze przedmiotu wyodrębniono kilka aspektów ważnych z punktu widzenia przekonania o własnej skuteczności (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha, 2007, s. 32). Pierwszy wiąże się z motywacją rozwojową i wytrwałością w działaniu. Istotne znaczenie ma to, czy jednostka jest przekonana, że istnieją cele o charakterze dalekosiężnym, których realizacja umożliwi pełnię rozwoju. Jeśli wyznaczone cele zostaną osiągnięte, jednostka częściej wytrwale będzie realizować inne swoje zamierzenia. Doświadczenie sukcesu prawdopodobnie wzmocni jej chęć angażowania się w podobną aktywność. Jeśli jednak jed-

³ Poczucie skuteczności pracy grupowej może być mierzone na poziomie indywidualnym i zespołowym (Katz-Navon, Erez, 2005; McClough, Rogelberg, 2003). W literaturze obecny jest termin *self-efficacy for group work*, a badacze odwołują się do przygotowanych narzędzi umożliwiających pomiar zmiennej (Eby, Dobbins, 1997, s. 294; Alavi, McCormick, 2008, s. 383; http://en.wikipedia.org/wiki/Work_self-efficacy) (23.03 2009).

nostka poniesie klęskę albo zastosuje strategię unikową, np. chroniąc wysoką samoocenę, osłabi to jej motywację do działania.

W przypadku poczucia skuteczności we współpracy z grupą należy odnieść motywację do realizacji zadań rozwojowych, ale w obecności innych osób. Jeśli te będą wspierać działanie, to prawdopodobnie wzrośnie chęć do pracy grupowej w przyszłości. Jeśli osoba stanie się „pasażerem na gapę”, to jej motywacja do wspólnego działania osłabnie. Zadania powinny być dojrzałe zaplanowane i osadzone w czasie oraz rozdzielone między członków zespołu. Nie odgrywa to tak istotnej roli w przypadku działań indywidualnych. Jednak w odniesieniu do pracy grupowej gospodarowanie czasem, przestrzenią, planowanie działania, jeśli przebiega z zakłóceniami, może zniechęcić uczestników do podejmowania wysiłku.

Osoby, które czują się niekompetentne, mogą odczuwać presję sytuacji, w związku z tym stosują strategie oparte na emocjach lub unikaniu. Mariola Chomczyńska-Rubacha, Krzysztof Rubacha (2007, s. 33) w odniesieniu do poczucia własnej skuteczności używają kategorii zasobów poznawczo-działaniowych. W przypadku poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą takim zasobem poznawczo-działaniowym jest raczej umiejętność właściwej komunikacji w grupie, przejawy odpowiedzialności za realizację zadania, ale również rozpoznanie własnych kompetencji w kontakcie z innymi. Należy odwołać się także do dynamiki grupowej, bo ona w sposób znaczący wpływa na zachowanie członków. Ujęcie teoretyczne konstruktu *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą* pozwala na empiryczną weryfikację po dokonaniu operacjonalizacji.

Jeśli poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą może być kształtowane podobnie do uogólnionego poczucia własnej skuteczności, to ważne jest uświadomienie:

- ▶ w jakim stopniu jednostka angażuje się w wykonanie zadania,
- ▶ czy przyczynia się do osiągnięcia właściwego rezultatu,
- ▶ czy grupa, w której pracuje, jest efektywna,
- ▶ czy ma właściwe umiejętności, aby funkcjonować w zespole jako aktywny uczestnik.

Dlatego przedmiotem badań jest poczucie własnej skuteczności we współpracy z małą grupą zadaniową. Interesujący temat można ująć jako: *Wpływ świadomej oceny jakości pracy swojej i zespołu na poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą zadaniową.*

Celem poznawczym jest opis i wyjaśnienie zmiany poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą pod wpływem wzrostu świadomości udziału

w wybranym zadaniu i ocenie jego trudności oraz projektowaniu polepszenia jakości pracy poprzez zwiększenie własnej aktywności w różnych obszarach.

Celem teoretycznym staje się możliwość budowania konstruktów *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą zadaniową*.

Celem praktycznym jest wypracowanie strategii pozwalających nauczycielom rozwinąć u uczniów skuteczność we współpracy z grupą oraz umożliwienie ocenienia poziomu poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą przy wykorzystaniu opracowanej skali.

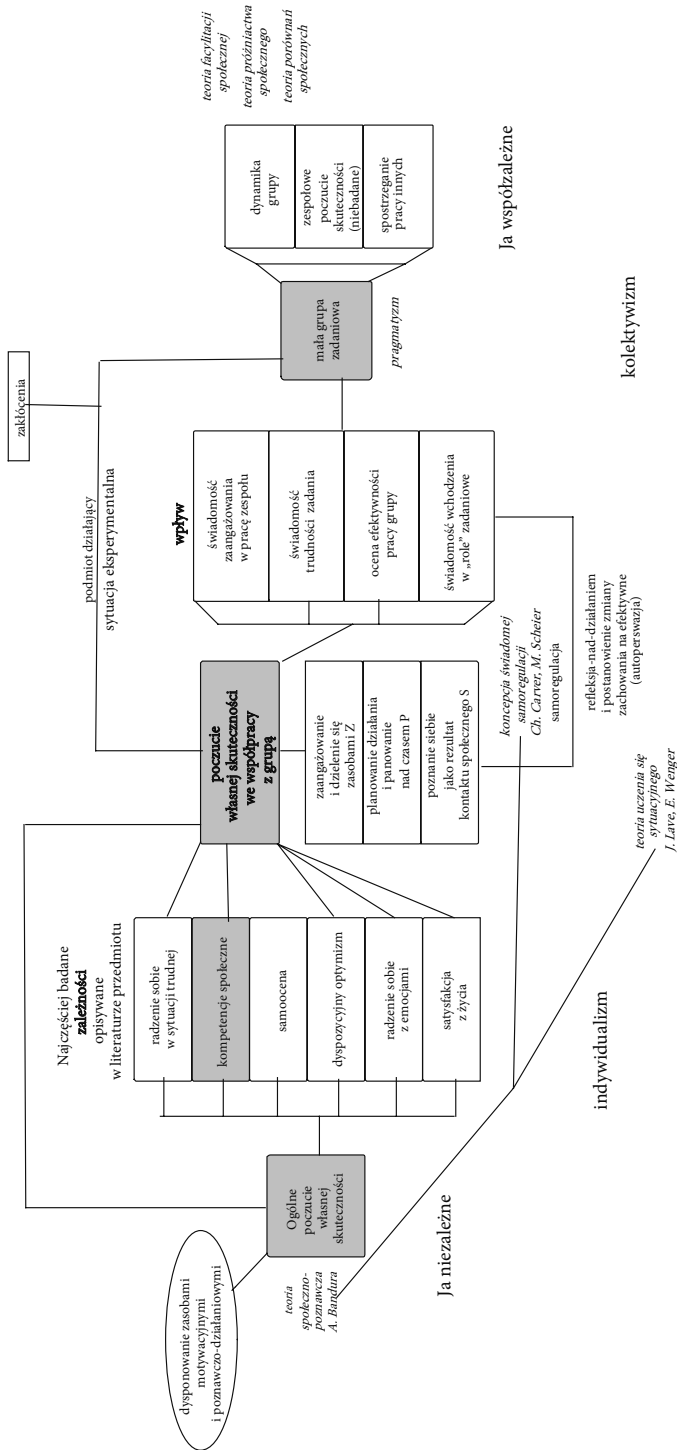
Model badawczy poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą można oprzeć na trzech kategoriach (Gnitecki, 2007, s. 7–9):

1. Źródło zmian – w przypadku eksperymentalnej drogi dochodzenia do celu, mając do czynienia z projektowaniem działania, należy odnieść się do ujęcia sprawczego (podstawa – teoria społeczno-poznawcza).
2. Warunki dokonywania zmian uwzględniające okoliczności, w których działanie jest podejmowane – tu warunkiem koniecznym staje się praca w grupie w ramach zajęć uniwersyteckich, pogłębiona refleksją nad działaniem; uwzględniony zostaje kontekst kulturowy (podstawa – teoria uczenia się sytuacyjnego, koncepcja refleksyjnego praktyka).
3. Wywoływanie zmian w osobie, co zostaje wyrażone w postaci skutków działania, stawianych celów, zmian w doświadczeniu wewnętrznym przy wyeksponowaniu struktury poznawczej, emocjonalnej i sprawczej (podstawa – teoria samoregulacji, samoświadomości).

Teresa Hejnicka-Bezwińska (2007, s. 463; Kubinowski, 2011, s. 100) paradygmat rozumie jako model badań naukowych mający następujące elementy:

- 1) przyjęty zbiór założeń (ontologiczny – realizm krytyczny, epistemologiczny – dualizm/obiektywizm w wersji zmodyfikowanej, uzależnienie prawdziwości twierdzeń od ich praktycznych skutków, aksjologiczny – twierdzeniowe poznanie świata stanowi cel sam w sobie, w swej istocie jest wartościowe; wartości są konstytuowane społecznie);
- 2) zbiór podstawowych teorii i twierdzeń opisujących, wyjaśniających badany fragment rzeczywistości – teoria społeczno-poznawcza, pragmatyzm, teorie socjopsychobiologiczne;
- 3) instrumentarium badawcze – metodologia eksperymentalna;
- 4) zastosowanie osiągniętych wyników badań – zwiększenie skuteczności kształcenia przez poszerzenie repertuaru rozwiązywania problemów w grupie zadaniowej z pełnym wykorzystaniem zasobów osobistych.

Tworzenie teoretycznego podłoża obecnych badań wymagało odwołania się do teorii, które stanowiły kryterium doboru zmiennych (schemat 7). Aby



Schemat 7. Teoretyczny model badań dotyczący poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą

Źródło: opracowanie własne.

możliwa była eksploracja wpływu refleksji polegającej na zwiększeniu świadomości co do aktywności jednostki w działaniu na poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, konieczne stało się przede wszystkim przywołanie teorii społeczno-poznawczej oraz – emergentnej względem niej – teorii samoregulacji.

Teoria społeczno-poznawcza eksponuje źródła budowania poczucia własnej skuteczności (doświadczenie osobiste i zastępcze, perswazję, odczucia fizjologicznego przeżywania) oraz zależności z ogromną liczbą zmiennych, którym przyjrzałam się, analizując doniesienia z badań (patrz rozdział teoretyczny). Istotną stała się przesłanka o wpływie perswazji, którą można również traktować jako rodzaj samoprzekonania, na poczucie samoskuteczności.

Z koncepcji samoskuteczności zaproponowanej przez Bandurę wyprowadziłam konstrukt *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą*. Wyodrębnienie jego składowych (zaangażowanie i dzielenie się zasobami, planowanie i panowanie nad czasem, poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego) było możliwe po uwzględnieniu zasobów motywacyjno-rozwojowych, wytrwałości działania, zasobów poznawczo-działaniowych oraz analizie aktywności niezbędnych w pracy zespołowej (w tym przypadku przydatna okazała się np. koncepcja ról społecznych/teoria ról zadaniowych Mereditha Belbina).

Uznanie, że istnieje możliwość zmiany poczucia własnej skuteczności we współpracy poprzez refleksję nad działaniem, wymagało uzasadnienia teoretycznego, które znalazłam w jednej z późniejszych teorii uczenia się społecznego – teorii uczenia się sytuacyjnego (*situated learning*) (Lave, Wenger, 1991 – za: Malewski, 2010, s. 94). Twórcy tej teorii są przekonani, że wiedza stanowi integralny element ludzkich działań, odkrytych *sposobów-w-praktyce*. Przynależność do wspólnoty kształtuje system przekonań, wartości, norm i zachowań akceptowanych w grupie. Uczenie się, jako uczestnictwo we wspólnocie, można uznać za poznawanie przez praktykę. Ludzie uczą się, obserwując, doświadczając zdarzeń, będąc w różnych interakcjach z członkami grupy we właściwym środowisku społecznym. Nie można nie zauważyć, że uczenie przebiega w pewnych kontekstach społeczno-kulturowych, określonej sytuacji. Uczenie się, jako „praktykowanie”, czerpie ze społecznej praktyki, ale stanowi również strategię budowania indywidualnej tożsamości podmiotu poznającego. Dlatego przyjąłam, że poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą, które jest indywidualną dyspozycją, może być kształtowane podczas wchodzenia w relacje z innymi członkami grupy.

Etienne Wenger (1999 – za: Malewski, 2009, s. 98–99) uznaje, że proces uczenia się obejmuje takie elementy jak:

- a) znaczenie – sposób, w jaki mówimy o dynamicznej zdolności, zarówno o charakterze indywidualnym, jak i zbiorowym, służącej doświadczaniu świata, własnego życia (uczenie się jako doświadczenie),
- b) praktyka – sposób, w jaki mówimy o przeżywaniu ograniczeń, wyznaczonych perspektywach, posiadanym dziedzictwie, co może prowadzić do angażowania się w działanie (uczenie się jako wykonywanie),
- c) społeczność – sposób, w jaki mówimy o społecznych układach, w których działanie ma sens, uczestnictwo podlega kontynuacji, bo jest kompetentne (uczenie się jako przynależność),
- d) tożsamość – sposób, w jaki mówimy o tym, jak zmienia się uczenie, kim jesteśmy, jak tworzymy własną historię (uczenie się jako stawanie).

Samo „praktykowanie” nie miałyby przełożenia na kształtowanie przekonań jednostki, jeśli nie dokonywałaby się *refleksja-nad-działaniem* i *w-działaniu* (koncepcja Donalda Schön'a). Ten wątek doprowadził do przyjęcia założenia, że skupienie się (autokoncentracja) na swoim działaniu pozwoli na szukanie programów i strategii zintensyfikowania efektywności, wyznaczenia nowych sposobów (autoperswazja). Wyjaśnienia dla takiej zmiany szukałam w teorii świadomości samoregulacji (Carver, Scheier, 1981, 1998 – za: Huflejt-Łukasik, 2010) oraz teorii pragmatyzmu.

Charles Carver i Michael Scheier (Huflejt-Łukasik, 2010, s. 12–13) przedstawili koncepcję skupiającą się na świadomej samoregulacji. Wyeksponowali stan skupienia uwagi na sobie, czyli autokoncentrację. Zdolność do samoregulacji umożliwia dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji. Osoba starająca się osiągnąć zamierzone cele ma świadomość istnienia zasobów osobistych (wśród nich poczucia własnej skuteczności) i zawsze może zmienić zachowanie. Siła samoregulacji w jakiś sposób zależy od samowiedzy. W przypadku samoskuteczności taka samowiedza jest budowana przede wszystkim poprzez doświadczanie zdarzeń.

Mark R. Leary i June Price Tangney (2003 – za: Huflejt-Łukasik, 2010, s. 18) wyodrębnili pięć sposobów rozumienia Ja:

1. Ja jako osoba – odnosi się to zwłaszcza do samoobserwacji (*self-monitoring*).
2. Ja jako osobowość – Ja ma być równoznaczne z zachowaniem osoby, jej zdolnościami, temperamentem, wartościami, celami, preferencjami.
3. Ja jako doświadczający podmiot – tu w odwołaniu do Jamesa rozróżnia się Ja jako podmiot (odzwierciedlenie w psychologicznych procesach samoświadomości (*self-awareness*) i samowiedzy (*self-knowledge*), zależne od tego, co osoba przeżywa, myśli, czuje) oraz Ja jako obiekt.

4. Ja jako przekonanie na własny temat – obraz siebie (*self-concept*), schematy Ja (*self-schema*), przekonanie dotyczące Ja (*self-beliefs*) – tu wpisuje się przekonanie o własnej skuteczności.
5. Ja jako siła wykonawcza – osoba, która działa, podejmując decyzje, odwołuje się do procesów samoregulacji (*self-regulation*) i samokontroli (*self-control*).

Autokoncentracja może doprowadzić do wycofania z realizacji standardu rozumianego jako przybliżenie do osiągnięcia celu, gdy jednostka dokona niekorzystnej oceny możliwych wyników. Jeśli autokoncentracja jest duża, osoby na ogół są w stanie lepiej wykonać zadanie. Autokoncentracja wchodzi w interakcję z oczekiwaniami osoby co do skuteczności działania (Huflejt-Łukasik, 2010, s. 70–75).

Jeśli jednostka jest przekonana o tym, że słabo wykona zadanie, jeśli dojdzie do silnej autokoncentracji, rezygnuje z realizacji celu, by dobrze wypaść w porównaniu z innymi, nie odwołując się do przyjętych norm.

Pojęcia autokoncentracji (*self-focused attention*) używa się do opisu koncentracji na sobie wywołanej sytuacyjnie (*self-awareness*) oraz uważa się za stałą dyspozycję, cechę osoby (*self-consciousness*).

Samoregulacja jest ważnym elementem w teorii pragmatyzmu. Kornel Świątnicki (2006) omawia koncepcję pragmatycznej *versus* pryncypialnej samoregulacji – zróżnicowanie wymiarów zależy tu od zróżnicowania stosowanych standardów. Standardami dla pragmatycznej samoregulacji są cele jednostki, a dla pryncypialnej samoregulacji – zasady, którymi kieruje się jednostka. Różnica dotyczy także poziomu procesu samoregulacji. Pragmatyczna samoregulacja ma charakter spontaniczny, pryncypialna – mechaniczny albo wyrozumowany.

Poszukiwanie metod i form uczenia przekłada się na skuteczność uczenia, cele, a ma też wpływ na kształtowanie dyspozycji osobowościowych. Zwolennicy edukacji progresywnej uznają pewne działania za niezbędne. Uczący się mają dochodzić do wiedzy poprzez badanie i odkrywanie właściwych metod uczenia się. Rozwiązują problemy wzbudzające ciekawość poznawczą. Duże znaczenie, na co zwraca uwagę William Heard Kilpatrick, ma praca zespołowa. To zainteresowanie uczącego się staje się wskazaniem do dostosowania programu nauczania oraz procesu uczenia się do potrzeb wychowanka. Szkoła ma wyjść ku społeczeństwu. Rezygnacja z nauczania przedmiotowego, propozycja nauczania przez doświadczenie i działanie, rozwiązywanie problemów oraz metoda projektu to szczególne proponowane *novum*. Najbardziej cenione zajęcia to te, które pozwalają na wspólne uczenie się w grupie. W ten sposób

możliwe jest zapoznanie się z zasadami demokracji, co w konsekwencji prowadzi do tworzenia wspólnoty, reform społecznych. Jednocześnie przygotowuje do krytycznej postawy wobec tradycji, zastanych wartości i lansowanych wzorów postępowania (por. Gutek, 2003, s. 106).

Praca grupowa znajduje się w „polu problematyzacji” (Rutkowiak, 1996, s. 27), pozwala na kształtowanie przekonania o posiadaniu społecznych kompetencji i zasobów osobistych. Aby zrozumieć napięcia powstałe między samoobserwacją własnego funkcjonowania a skutecznością pracy zespołu, niezbędne było odniesienie się do znanych teorii, które przywołam w tym miejscu tylko z nazwy, bowiem zostały omówione w części teoretycznej. Najbardziej przydatne w interpretowaniu wyników badań okazały się teorie: porównań społecznych, facylitacji społecznej, próżniactwa społecznego.

Staralam się zamknąć rozważania w obszarze wybranego paradygmatu, ale zdaję sobie sprawę z faktu, iż myśli bywają „niesforne”. Przedstawiony model teoretyczny wskazuje na implikacje przywołanych teorii w kwestii porządkowania zmiennych oraz przyjęcia założenia o istnieniu wpływu refleksyjnego wglądu w swoje działanie na poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą.

3.1.4. Problemy, zmienne i hipotezy badawcze

Postępowanie badawcze wymaga określenia problemów badawczych, wskazania na zmienne brane pod uwagę w trakcie realizowania uruchomionej procedury badawczej, a także określenia hipotez, które zdaniem Krzysztofa Konarzewskiego (2000, s. 44) przekładają twierdzenia teoretyczne na język związków między zmiennymi obserwowalnymi.

W toku procesu badawczego szukałam odpowiedzi na pytanie badawcze: P₁ – *W jaki sposób zwiększanie świadomości uczestniczenia w wykonaniu zadania i ocena efektywności pracy zespołu wpływa na poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą?*

Przyjęłam hipotezę:

H₁ – *Jeśli pod koniec zajęć związanych z rozwiązywaniem problemu systematycznie dokonywana jest ocena własnego zaangażowania w pracę zespołu, udostępniania zasobów, ocena wysiłku innych współpracujących osób, to zwiększenie świadomości udziału w realizacji zadania może wpłynąć na zmianę przekonania o własnej skuteczności we współpracy z grupą.*

Krzysztof Rubacha (2008, s. 99) określa hipotezę jako zdanie wyprowadzone z teorii, które odnosi się do warunków empirycznych pozwalających na zweryfikowanie teorii. Przypuszczenie opieram na wskazaniu przez Alberta Bandurę (1998, s. 2), że źródłem kształtowania poczucia własnej skuteczności może być doświadczenie, obserwacja innych, oddziaływanie poprzez użycie perswazji słownej, informacji zwrotnej oraz odczuwanie stanu fizjologicznego przeżywania.

Refleksja nad działaniem pozwala na ocenę swoich możliwości na podstawie realnych doświadczeń. Świadomość tego, w jakim stopniu jednostka poradzi sobie w sytuacji problemowej, nasuwa przemyślenia co do podjętych w przyszłości kroków.

W psychologii społecznej kładzie się nacisk na to, że perswazja ma skłaniać kogoś do zmiany przekonań i/lub zachowań. Perswazja w *Słowniku języka polskiego* (red. Szymczak, 1988, s. 638) jest określana jako tłumaczenie komuś czegoś, namawianie bądź odradzanie, przekonywanie kogoś o czymś. Chodzi o komunikat, który może przyjąć formę stwierdzenia na temat własnej oceny swoich zasobów osobistych, możliwości, wkładu pracy. W ten sposób dochodzi do zwiększenia świadomości udziału w wykonywaniu zadania. Informacja zwrotna otrzymana od innych może mieć charakter perswazji słownej, podobnie jak informacje budowane na podstawie własnej oceny swojej aktywności i działania członków zespołu.

Określenie swoich mocnych i słabych stron poprzez refleksję wzmaga „inteligencję introspekcyjną”, co w momencie postawienia się w sytuacji trudnej uruchamia zasoby osobiste, przekładające się na zastosowanie skutecznych strategii w celu rozwiązania problemu. Colin Rose, Malcolm J. Nicholl podnoszą sprawę stawiania trzech prostych pytań: Co poszło dobrze? Co mogło pójść lepiej? Jak można zrobić to lepiej następnym razem? (Rose, Nicholl, 2003, s. 168). Samoocena połączona z autosugestią ma doprowadzić do bycia skutecznym.

Perswazja stanowi formę wpływu mającą na celu zmianę postaw, wartości, przekonań, działań. Występuje w różnych kontekstach, także na poziomie osobowym, gdy jednostka skłania się do myślenia czy działania w pewien określony sposób (Morreale i in., 2008, s. 39). Konieczność dokonania oceny własnego wkładu pracy w wykonanie zadania i wkładu pracy osób, z którymi dana jednostka współpracuje (w sposób pisemny, a więc pozostawiający widoczny ślad), czyli informacja zwrotna tworzona przez osobę działającą, może wpływać na sposób myślenia o swoich umiejętnościach. Istotne jest również inne jeszcze uwarunkowanie, które sprawia, że ten rodzaj informa-

cji traktuje się poważnie. Tym razem należy odwołać się do teorii porównań społecznych.

Leon Festinger (Brown, 2006, s. 78) zakłada, że człowiek dąży do oceny własnych zdolności i opinii, gdyż ta samowiedza jest niezbędna do podjęcia wszelkiej aktywności. Ocena staje się możliwa dzięki porównaniu osiągnięć swoich i tych uzyskanych przez innych, najlepiej podobnych do nas. Pozostawanie w zespole pozwala na dokonanie porównania z ludźmi, którzy znaleźli się w grupie nieprzypadkowo. Mają podobne doświadczenia związane z kształceniem na danym kierunku studiów, są w zbliżonym wieku. George R. Goethals i John M. Darley (Brown, 2006, s. 80) przypuszczali, że inni podobni do osoby, która chce się porównać, będą mieć atrybuty pokrewne z porównywaną zdolnością. Jeśli osoby, do których jednostka chce się porównać pod względem wykonania zadania, mają podobny status w grupie, jednostka formułuje wnioski o własnych kompetencjach w danej dziedzinie. Dlatego studenci pracujący w małych grupach zadaniowych mogli obserwować, w jakim stopniu ich praca przyczyniła się do sukcesu grupy, jak działają inni, z którymi przyszło im współpracować. Deklarowana ocena dokonywana pisemnie opierała się zatem w jakimś stopniu na porównaniu społecznym.

Charakterystyczne dla prowadzenia porównań jest to, że ludzie najchętniej porównują się do tych, którzy uzyskują nieco lepsze wyniki od nich, ale nie może to być zbyt wielka różnica. Jedynie w sytuacjach zagrażających samoocenie, awersyjnych ludzie chcą wiedzieć, kto wypadł od nich gorzej. Takie porównanie w dół w podobnych sytuacjach nie jest jednak regułą. Ponadto jeśli w porównaniach społecznych ludzie wypadają gorzej, to wolą, oceniając swoje możliwości, wziąć pod uwagę porównanie czasowe. Polega to na porównaniu wykonania zadania w danych warunkach do wykonania z wcześniejszego okresu. Tak więc badani oceniający swoje zaangażowanie na pierwszych zajęciach niżej, gdy dowiedzą się, że na kolejnym spotkaniu znowu będą dokonywali pisemnej oceny pracy swojej i innych, mogą być bardziej zmotywowani do włożenia większego wysiłku w wykonanie zadania, zwłaszcza gdy koledzy/koleżanki o podobnych możliwościach wypadli w ich oczach znacznie korzystniej. Należy wspomnieć, że porównaniu mogą służyć także wypracowane standardy/kryteria.

Refleksyjne skupienie na działaniu, zdaniem Donalda Schöna, jest domeną profesjonalistów. Jednostka ma własny repertuar teorii odnoszących się do radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych. Teorie te są ciągle weryfikowane poprzez doświadczanie rozwiązań problemów w kon-

kretnych warunkach. Przyjęcie postawy refleksyjnego praktyka pozwala na zwiększenie efektywności pracy, bycie czujnym na możliwość zmiany, tworzenie kreatywnego stosunku do poszukiwań własnej drogi zawodowej doskonałości. Porażki obniżają poziom samooceny i rodzą emocje doprowadzające do wewnętrznych napięć. Tymczasem doświadczenie niepowodzenia powinno pobudzać do tworzenia nowych heurystyk zachowania, które w efekcie przyniesie lepsze rozwiązanie trudności. Poczucie własnej skuteczności rozwijające się na podstawie obserwacji efektywności działania, podpatrywanie modeli, komunikaty perswazyjne/autoperswazyjne, odkrywanie emocji, napięć towarzyszących wykonaniu zadania wymagają stałej świadomości działania.

Konieczne jest zdefiniowanie pojęć występujących w problemie (Brzeziński, 1997, s. 219). Proponuję przyjęcie definicji poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą, którą wykorzystałam w obecnych badaniach:

Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą zadaniową to wiara jednostki w posiadanie odpowiednich zdolności/kompetencji/zasobów do podjęcia rozwiązania problemu, sprostania sytuacji, wykonania zadania w synergicznym działaniu z innymi członkami grupy.

Zawarty w pytaniu badawczym termin „świadomość uczestniczenia w wykonaniu zadania i oceny efektywności swojego zespołu” można zdefiniować następująco:

Świadomość własnego wkładu pracy i dokonań członków grupy to stan psychiczny dający możliwość ocenienia na poziomie osoby: zaangażowania w wykonanie zadania i jego ostateczny wynik oraz określenia roli pełnionej w zespole, a także odczucie trudności zadania; na poziomie zespołu: stan pozwalający na dokonanie określenia efektywności grupy.

W badaniach wzięłam pod uwagę zmienne, które zostały zoperacjonalizowane poprzez wyodrębnienie wskaźników terminów teoretycznych (Francuz, Mackiewicz, 2005, s. 59):

- a) zmienna zależna: *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą zadaniową* (wskaźnikiem jest wynik ogólny i wyniki częściowe uzyskane w autorskim kwestionariuszu z zastosowania skal: *zaangażowanie i dzielenie się zasobami, planowanie działania i panowanie nad czasem, poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego* – Aneks I),
- b) zmienna niezależna: *świadomość wkładu pracy własnej i innych w wykonanie zadania* (wskaźniki – ocena własnego zaangażowania i ocena efektywności zespołu, ocena wkładu pracy w ostatecznie uzyskany rezultat, sprawdzenie się w roli lidera zespołu, określenie trudności

zadania – na podstawie autorskich narzędzi: karty do oceny pracy w grupie – Aneks II – oraz karty oceny dokonanej przez lidera – Aneks III – karty wyodrębnionych czynności wykonywanych w obrębie grupy – Aneks IV).

Wskaźnikiem dla zmiennej niezależnej *świadomość własnego wkładu pracy i dokonań członków grupy* są wyniki uzyskane w kwestionariuszu, za pomocą którego badani oceniali swoje zaangażowanie w pracę zespołu w skali 0–10 (a jeśli było brak zaangażowania, mieli wskazać na przyczynę tego zachowania). Określali, czy swoim zdaniem przyczynili się do wykonania pracy grupowej. Czy grupa miała odpowiednie zasoby, aby rozwiązać problem? Wskazywali na czynności wykonywane w ramach działania w grupie (zorientowania na zadanie, podtrzymywania uwagi i koncentracji oraz koncentrowania na sobie). Występując w roli lidera, określali, czy poradzili sobie z kierowaniem pracą grupy. Czy ich zdaniem grupa okazała się efektywna? Czy zadanie było trudne?

Ustosunkowanie się do pytań zawartych w kartach pracy pozwalało na dokonanie osobistej refleksji co do pracy własnej i zespołu, którą można uznać za rodzaj autokoncentracji. W obecnych badaniach wykorzystuję tego typu działanie. Z teorii przedmiotowej samoświadomości wynika (Wicklund – za: Wojciszke, 2009, s. 144), że w stanie autokoncentracji ludzie uświadamiają sobie wartości, postawy, własności, rozbieżności z istniejącym standardem, kryteriami. Towarzyszy temu duże nasilenie emocji negatywnych i aby sobie z tym poradzić, jednostka podejmuje zachowania zgodnie z Ja. W trakcie porównania społecznego, gdy badani określali swoje zaangażowanie i oceniali efektywność zespołu i poszczególnych osób, należało się spodziewać, że wiedzieli, iż są obserwowani przez innych, którzy również dokonywali oceny pracy swojej i kolegów/koleżanek. Dodatkowo efekt był wzmacniany świadomością, że w czasie spotkania zarówno badanych, jak i ich prace fotografowano.

Przywołanie perswazji słownej/informacji zwrotnych, również informacji zwrotnej otrzymanej dzięki osobistej obserwacji zdarzeń jako oddziaływania, które kształtuje poczucie samoskuteczności o charakterze uogólnionym, aby mogło mieć uzasadnienie dla budowania przekonania o poczuciu samoskuteczności we współpracy z grupą, wymaga postawienia kolejnego pytania badawczego. W tym przypadku ważne stało się pytanie o związek poczucia własnej skuteczności o charakterze uogólnionym z poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, traktowanym jako poczucie własnej skuteczności o specyficznym charakterze:

P₂ – Czy istnieje związek między poczuciem własnej skuteczności o charakterze uogólnionym i poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą?

Sformułowałam drugą hipotezę w brzmieniu:

H₂ – Poziom poczucia własnej skuteczności o charakterze uogólnionym ma związek z poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Jeśli potraktować poczucie skuteczności jako konstrukt całościowo ujętej osobowości (Schyns, Collani, 2002), to można uznać, że poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą jest jej podległe i odnosi się do specyficznego zachowania w obliczu konkretnego zadania (Bandura, 1977). Uzasadnione staje się oczekiwanie, iż jeśli daną osobę cechuje wysoki poziom poczucia samoskuteczności o charakterze uogólnionym, będzie się ona charakteryzowała również wysokim poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą.

Poczucie własnej skuteczności o charakterze uogólnionym uznałam za zmienną niezależną badaną testem Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES. Za wskaźnik poczucia samoskuteczności przyjąłm ogólny wynik testu GSES.

Samoskuteczność we współpracy z grupą w praktyce oznacza umiejętność pozwalającą na efektywne współdziałanie z członkami zespołu, a deklarowane poczucie samoskuteczności we współpracy z grupą wynika między innymi z obserwowania własnej operatywności podczas radzenia sobie z problemem w grupie, porównywania do wspólnie pracujących. Umiejętność współpracy przekształca się w jedną z kompetencji – odczucie skuteczności w czasie pracy grupowej – a to prowadzi do wzmocnienia poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą. Stąd zasadne jest postawienie pytania:

P₃ – Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, kompetencje społeczne mają związek z poczuciem samoskuteczności we współpracy?

Do tak postawionego pytania sformułowałam trzecią hipotezę:

H₃ – Osoby przekonane o posiadaniu kompetencji społecznych częściej powinny deklarować wysoki poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Operacjonalizacja zmiennej *kompetencje społeczne* wymagała zastosowania testu badającego tego typu kompetencje. W badaniach wykorzystałam Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS Anny Matczak, a wskaźnikami stał się wynik ogólny kwestionariusza oraz wyniki uzyskane w podskalach: *efektywność zachowań w sytuacji intymnej/bliskiego kontaktu, efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej, efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności.*

Ze względu na fakt zastosowania kart pracy dających możliwość ustosunkowania się w sposób pisemny do oceny udziału swojego i innych w pracy nad zadaniem postawiłam pytania wyprowadzone z problemów istotnościowych, dotyczących ustalania ważności czynników (Gnitecki, 2007, s. 320):

P₄ – Jakie czynniki pozwalające na skłanianie do refleksji nad wkładem pracy w rozwiązanie problemu są istotne dla kształtowania poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą?

Rozważania dotyczą przekonania o:

- ▶ dużym zaangażowaniu w pracę grupy,
- ▶ istotnym wkładzie w ostateczne rozwiązanie zadania,
- ▶ skuteczności grupy,
- ▶ dobrym kierowaniu grupą w roli lidera,
- ▶ efektywności zespołu,
- ▶ dużej trudności zadania,
- ▶ wykonywania czynności pozwalających na realizację zadań, koordynację działań.

Czynniki, które w końcowym efekcie miały doprowadzić do refleksji nad pracą własną i zespołu, stanowią złożoną zmienną i zostały zmierzone za pomocą wcześniej przygotowanych kart pracy i karty czynności podejmowanych w czasie pracy zespołowej. Odpowiedzi na pytania stawiane w przygotowanych kartach pracy stały się wskaźnikami poziomu uświadomienia zaangażowania, efektywności pracy grupy, czynności wynikających z pracy nad zadaniem, trudności zadania.

3.1.5. Metoda i narzędzia badawcze

Podstawową metodą badań własnych był eksperyment pedagogiczny przeprowadzony według planu Solomona z zastosowaniem pomiaru wstępnego i końcowego w dwóch grupach. Zastosowanie pretestu pozwala na precyzyjną ocenę wielkości zmiany wartości zmiennej zależnej pod wpływem zmiennej niezależnej. Richard L. Solomon (Francuz, Mackiewicz, 2005, s. 69) proponuje plan eksperymentalny uważany za najlepszą procedurę eksperymentu w sytuacji, gdy zmienne niezależne główne to zmienna niezależna właściwa określona typem argumentacji oraz zmienna dodana przyjmująca dwa poziomy: z pretestem lub bez pretestu.

Zastosowałam strukturę procesu badawczego pedagogiki empirycznej orientacji hipotetycznej (Gnitecki, 2007, s. 290–291).

$R Y_{1p} X Y_{1k}$	Grupa 1 (G_1)
$R Y_{2p} \sim X Y_{2k}$	Grupa 2 (G_2)
$R X Y_{3k}$	Grupa 3 (G_3)
$R \sim X Y_{4k}$	Grupa 4 (G_4)

Schemat 8. Plan czterogrupowy, Solomona – model obecnego eksperymentu

R – randomizacja.

Y – zmienna zależna – poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Y_p – pomiar początkowy zmiennej zależnej Y (pretest Y).

Y_k – pomiar końcowy zmiennej zależnej Y (posttest Y).

X – zmienna niezależna – główna (postępowanie eksperymentalne).

$\sim X$ – zmienna niezależna – główna w grupie kontrolnej, przyjmuje wartość „0” (nie oddziałuje na zmienną Y).

Źródło: opracowanie własne.

Warunki, w których sformułowane hipotezy mogły być sprawdzone empirycznie, to uczestnictwo w zajęciach z pedagogiki zdrowia, kiedy manipulowano zmienną *zwiększanie świadomości co do wkładanego wysiłku własnego i innych* oraz dzielono studentów losowo na grupy eksperymentalne i kontrolne – w tych ostatnich badani nie dokonywali samooceny zaangażowania, pełnienia roli czy oceny pracy kolegów.

Logika wyjaśniania nomotetycznego wskazuje na trzy kryteria zależności przyczynowej dotyczącej zmiennych: muszą być one skorelowane, przyczyna powinna występować przed skutkiem i nie cechują się one pozornością (Babbie, 2008, s. 110–114). Staralam się właściwie dobrać techniki pomiaru.

Zmienną zależną *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą zadaniową* zbadalam za pomocą przygotowanego przeze mnie kwestionariusza poddanego standaryzacji (Aneks I).

Zmienne niezależne wykorzystane do manipulacji w eksperymencie były mierzone poprzez systematyczne wypełnianie, na zakończenie prowadzonych zajęć, wcześniej przygotowanych kart pracy (Aneks II, III).

Aby zdobyć informacje o atrybutach strukturalnych i funkcjonalnych, wykorzystałam także metodę sondażu diagnostycznego, co pozwala odpowiedzieć na pytania problemowe, a także zweryfikować hipotezy.

Dodatkowo poddałam grupy badaniom za pomocą standaryzowanych Kwestionariuszy: Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES oraz Kompetencji Społecznych KKS. Posłużyłam się również Skalą Samooceny SES, Kwestionariuszem Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS, Skalą Kontroli Emocji CECS, Testem Orientacji Życiowej LOT-R, Skalą Satysfakcji z Życia SWLS. W literaturze przedmiotu znalazłam odwołanie do poszukiwania za-

leżności między poczuciem własnej skuteczności a zmiennymi badanymi za pomocą podobnych kwestionariuszy. Postanowiłam sprawdzić, czy poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą także wchodzi w zależności tego typu. Analizy wyników badań kwestionariuszowych zostały wykorzystane do opisu grup badanych oraz sporządzenia charakterystyki osób wykazujących zmianę w poziomie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. W ten sposób chciałam zwrócić uwagę na wielopoziomową i multispecyficzną strukturę tworzonego konstruktów.

Rozwiązanie problemu stało się możliwe dzięki udzieleniu odpowiedzi na następujące pytania szczegółowe:

P_{1a} – Czy, a jeśli tak, to jaka, istnieje różnica w poziomie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą między osobami skłanianymi do refleksji nad własnym wkładem pracy i dokonań kolegów/koleżanek a pracującymi bez konieczności dokonywania takiej refleksji na zakończenie zajęć?

P_{1b} – Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, różni się pod względem poziomu własnej skuteczności we współpracy z grupą osoby z grupy pierwszej eksperymentalnej i drugiej kontrolnej, w których przeprowadzono badanie wstępne (pretest) i końcowe (posttest)?

W badaniu wykorzystałam Kwestionariusz Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą będący autorskim narzędziem badawczym, standaryzowanym (Aneks I). Kwestionariusz zawiera 18 itemów do zdiagnozowania oczekiwania co do trzech zachowań odnoszących się do współpracy z członkami zespołu. Pierwsza skala – *zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami* – składa się z siedmiu pozycji, druga – *planowanie działania i panowanie nad czasem* – z sześciu, trzecia – *poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego* – z pięciu. Wynik ogólny stanowi suma punktów trzech skal, mieści się w granicach 18–72 punkty. Badani dokonują wyboru z czterech odpowiedzi odnoszących się do każdej pozycji: tak, raczej tak, raczej nie, nie. Trafność diagnostyczna testu wynosi $r = 0,846$, $p < 0,01$. Rzetelność policzona według wzoru Spearmana–Browna wynosi dla całego testu 0,8, dla pierwszej skali 0,9, drugiej – 0,83, trzeciej – 0,74 (przygotowanie narzędzia opisałam w następnym podrozdziale).

Przygotowałam karty pracy. Po określeniu przez sędziów kompetentnych cech studentów, oczekiwanych i rzeczywistych, ułatwiających osiągnięcie wyznaczonych celów, ustaliłam wytyczne do oceny pracy zespołowej dokonanej w formie samookreślenia swojego zaangażowania w pracę grupy oraz oceny pracy osób współpracujących, a także wytyczne dla oceny pracy zespołu przez lidera (Aneks II, III).

Za najważniejszą uznałam świadomość dotyczącą własnych kompetencji, które mogą być pomocne przy wspólnym rozwiązywaniu problemów. Świadomość obejmuje również realistyczną ocenę tego, czy posiadane zasoby osobiste są właściwie uruchamiane przy pełnym zaangażowaniu i wchodzeniu w role zadaniowe, czy też budują relacje społeczne. Dokonywanie systematycznej oceny wkładanego wysiłku oraz oceny efektywności pracy innych, zgodnie z teorią Alberta Bandury, może stanowić źródło kształtowania poczucia własnej skuteczności – a ponieważ działanie odbywa się w ramach pracy w małej grupie – można mówić o budowaniu przekonania o skuteczności we współpracy z grupą zadaniową.

Zaangażowanie w wykonanie zadania jest warunkowane przez kilka procesów. Pierwszy z nich można określić jako podwyższenie psychicznej dostępności danego sposobu zachowania. Oznacza, że myślenie, wyobrażanie sobie konkretnej aktywności zwiększa szansę późniejszego podjęcia zadania. Moment budowania zespołów, przydzielania osób do małych grup, wskazywanie na postanowienia w zakresie dalszej pracy wyzwala myślenie o pracy zespołowej.

Drugim procesem zwiększającym zaangażowanie jest uzasadnienie własnego wysiłku. Im większy wysiłek zostaje włożony w osiągnięcie właściwego rezultatu, tym bardziej ceniony jest pozytywny wynik działania, stąd pewien stopień trudności zadania może być satysfakcjonujący bądź nie.

Trzeci proces, który wpływa na zaangażowanie, to pułapka utopionych kosztów, czyli, jak pisze Bogdan Wojciszke (2009, s. 257), motywacja do odzyskania dóbr zainwestowanych w dotychczasowe działanie. Jeżeli już został podjęty jakiś wysiłek, zainwestowano czas, aby wykonać zadanie, to szkoda zmarnować ten początkowy kapitał. Ludzie chętniej angażują się w dalsze działanie, mimo że może nie doprowadzać do korzystnych rezultatów. Można przypuszczać, iż jeśli badani zostali zachęcani do pracy w zespole i stali się aktywni w rozwiązywaniu problemów stawianych przed grupą, nie zrezygnują z dalszego zaangażowania.

Czwarty proces to zmiana spostrzegania siebie. W czasie działania człowiek uznaje się za kompetentnego. Jest to istotna przesłanka z punktu widzenia budowania poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Proces piąty, który prowadzi do intensyfikowania zaangażowania, to wzbudzanie pragnienia, aby zaprezentować się innym jako osoba konsekwentna i wewnętrznie zgodna. Studenci byli proszeni o dokonanie oceny wkładu pracy swojego i innych w obecności członków grupy. Mimo że nie ujawniali swojej oceny, zdawali sobie sprawę z możliwości istnienia porównania społecznego.

Zaangażowanie następuje, gdy jednostka sama dokonuje wyboru co do własnej aktywności, czując się w pełni sprawcą realizacji celów. Biorąc pod uwagę obecność procesów mających wpływ na zaangażowanie, uznałam za stosowne postawić badanych wobec odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu angażowali się w wykonanie zadania, pracując nad rozwiązaniem zadania wspólnie z innymi? (Aneks II)

Drugie istotne pytanie, mające uzasadnienie w świetle teorii społeczno-poznawczej uczenia się, dotyczy tego, jak odbierany jest stopień trudności zadania. W interpretacji wyników odwołuję się do znanych teorii psychologicznych: facylitacji i próżniactwa społecznego, polaryzacji grupowej i sposobu myślenia grupowego.

Ocena pracy swojej i grupy z pozycji lidera uzmysławia posiadanie kompetencji w zakresie planowania czasu, działań, przydziału zadań osobom o określonych zdolnościach. Stąd wzbudzenie świadomości co do znaczenia własnej pracy w realizacji zadań jest ważnym przyczynkiem do zastanowienia się nad posiadaniem istotnych umiejętności niezbędnych w pracy małej grupy zadaniowej (Aneks IV).

Ważne pytanie dotyczy oceny efektywności grupy, ponieważ jeśli wysoko oceniamy zespół, z którym współpracujemy, możemy wykorzystać jego sukces, aby podnieść swoją ocenę. Jest to zjawisko opisane jako pławienie się w cudzej chwale, czyli świecenie odbitym blaskiem. Robert Cialdini i jego współpracownicy (Wojciszke, 2009, s. 157) uznają, że daje to za sposobność do podniesienia samooceny. Prawdopodobnie skuteczność grupy, z którą współpracujemy, może wzmocnić przekonanie o własnej skuteczności w pracy z zespołem. Ocena własnego działania i wydawanie sądów o własnej skuteczności pełni funkcję motywacyjną (Pervin, John, 2002, s. 482), a to wpływa na poczucie samoskuteczności. Jeżeli grupa poradzi sobie z zadaniem, a dana osoba uznaje jej członków za podobnych do siebie, to nawet jeśli zbytnio nie przykładała się do wykonania, to sukces grupy może wzmocnić przekonanie, że też sobie poradzi. Albert Bandura nazwałby takie źródło doświadczeniem zastępczym. Jeśli ktoś odczuwa dolegliwości somatyczne, nadmierne pobudzenie, silny stres, może to blokować jego zdolności do poradzenia sobie z zadaniem (Bańka, 2005).

Przygotowałam dwa rodzaje kart pracy dla grup eksperymentalnych (Aneks II, III). Karta do oceny pracy w grupie (Aneks II) zawiera sześć pozycji dotyczących oceny zaangażowania w wykonanie zadania, zespołu i trudności. Zadanie było wykonywane przez oznaczenie wyboru na skali od 10 (maksymalne nasilenie cechy) do 1 (minimalne lub brak). Jedno pytanie miało

charakter otwarty: W czym okazałem(-am) się dla grupy pomocny(-a)? Dwa pytania dotyczyły określenia, czy jednostka czuje, że była niezbędna, a jeśli nie, to z jakiej przyczyny.

Karta oceny dokonanej przez lidera zawierała sześć pozycji (Aneks III). Dwa stwierdzenia dotyczyły wskazania na właściwe kierowanie pracą grupy i wydania opinii na temat efektywności zespołu. Cztery pytania wymagały wskazania osób, które najbardziej przyczyniły się do sukcesu lub zablokowały pracę zespołu czy też okazały się mało przydatne. Ostatnie pytanie dotyczyło określenia roli, jaką pełnił lider w czasie pracy nad zadaniem. Ponadto badani wypełniali karty dotyczące zachowań w grupie w zakresie zorientowania na zadanie, podtrzymywania uwagi i koncentracji oraz skoncentrowania na sobie.

Aby zdobyć informacje na temat zmiennych psychospołecznego funkcjonowania studentów, posłużyłam się metodą sondażu diagnostycznego.

Studenci kolejno w odpowiednich okresach wypełniali następujące kwestionariusze:

Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES jest krótkim narzędziem (10 pytań) opracowanym przez Matthiasa Jerusalem i Ralfa Schwarzera w 1992 roku. Została adaptowana do warunków polskich (rzetelność 0,78). Jest przeznaczona do badania osób dorosłych (Juczyński, 2001, s. 93–98).

Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS Anny Matczak (Matczak, 2001) – wyodrębniono w nim 90 pozycji, w tym 60 diagnostycznych. W kwestionariuszu wykorzystano trzy skale czynnikowe:

I – *efektywność zachowań w sytuacji intymnej/bliskiego kontaktu,*

ES – *efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej,*

A – *efektywność zachowań w sytuacjach wymagających asertywności* (Matczak, 2001).

Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga w polskiej adaptacji Ireny Dzwonkowskiej, Kingi Lachowicz-Tabaczek i Marioli Łaguny została wykorzystana do określenia względnie stałej dyspozycji rozumianej jako świadoma postawa wobec siebie (Dzwonkowska i in., 2008).

Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS Normana S. Endlera, Jamesa. D.A. Parkera w polskiej adaptacji Piotra Szczepaniaka, Jana Strelaua, Kazimierza Wrześniewskiego składa się z 48 stwierdzeń dotyczących różnych zachowań, jakie ludzie podejmują w sytuacjach trudnych. Skale umożliwiają określenie, jakiego typu zachowanie pojawi się w sytuacji trudnej:

SSZ – styl skoncentrowany na zadaniu,

SSE – styl skoncentrowany na emocjach,

SSU – styl skoncentrowany na unikaniu (ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze i PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich) (Strelau i in., 2007, s. 17).

Skala Kontroli Emocjonalnej CECS Maggie Watson, Stevena Greera w adaptacji Zygryda Juczyńskiego składa się z trzech podskal – każda zawiera siedem stwierdzeń dotyczących kontroli emocji negatywnych, takich jak gniew, depresja, lęk. Służy do badania osób dorosłych (Juczyński, 2001, s. 55–59).

Test Orientacji Życiowej LOT-R Charlesa S. Scheiera i Michaela F. Carvera z 1985 roku w adaptacji Zygryda Juczyńskiego zawiera 10 stwierdzeń (sześć ma wartość diagnostyczną dla dyspozycyjnego optymizmu) kierowanych do osób dorosłych (Juczyński, 2001, s. 60–71).

Skala Satysfakcji z Życia SWLS Eda Dienera, Roberta A. Emmons, Randy'ego J. Larsona, Sharon Griffin w adaptacji Zygryda Juczyńskiego zawiera pięć stwierdzeń. Bada satysfakcję z życia *per se* u dorosłych (Juczyński, 2001, s. 134–143).

Badani wypełniali kartę określającą czynności wykonywane na rzecz zespołu (Aneks IV). Kartę przygotowałam na podstawie podziału „ról” zaproponowanych przez T. Garstkę (2004).

3.1.6. Konstruowanie Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

Przekładanie definicji teoretycznych na twierdzenia (pozycje) testu

Albert Bandura używa konstruktów poczucia własnej skuteczności do wyjaśnienia wytrwałości działania w danej dziedzinie i ilości wkładanego w nie wysiłku (Hall i in., 2006, s. 606); właśnie te czynniki należy przede wszystkim uwzględnić w konstruowaniu narzędzi do badania poczucia własnej skuteczności we współpracy, odnosząc wytrwałość i wkładany wysiłek do sytuacji zadaniowej grupy. Wytrwałość należy traktować jako cechę pozwalającą na nieporzucenie działania mimo pojawiających się trudności, natomiast wysiłek wkładany w zadanie – jako zaangażowanie i uruchamianie zasobów umożliwiających rozwiązanie trudności. Nie wyczerpuje to jednak problemu skutecznej pracy w grupie. Zespołowa skuteczność wymaga koordynacji i integracji zasobów ułatwiających realizację zadania (Goddard, 2001, s. 469). Aby przedstawić to zagadnienie z różnych perspektyw, odwołałam się do sędziów kompetentnych nauczycieli akademickich zorientowanych w dziedzinie samoskuteczności. Podane przeze mnie propozycje pozycji kwestionariusza badającego poczu-

cie własnej skuteczności we współpracy z grupą zostały skategoryzowane jako:

- ▶ zasoby ułatwiające pracę nad zadaniem (wiedza; siła – jako pozytywna ocena własnych zasobów/kompetencji umożliwiających pracę nad zadaniem i nierezygnowanie z jego wykonania mimo porażek; wytrwałość – cierpliwa praca nad realizacją zadania; panowanie nad czasem; planowanie działania; zaangażowanie; praca nad wykonaniem zadania; dążenie do angażowania całego zespołu; w razie konieczności przyznanie sobie uprawnień do kierowania grupą; motywowanie do działania; dążenie do realizacji celu; potrzeba autoprezentacji; potrzeba bycia ocenianym przez innych; doświadczenie; odpowiedzialność; uwrażliwienie na potrzeby innych);
- ▶ utrudnienia w pracy zespołu (blokowanie, wycofanie, uzależnienie od autorytetu, stres, preferowanie indywidualnej pracy), ogólne zasoby jednostki.

Przygotowałam kwestionariusz zawierający 56 twierdzeń, którym przebadłam studentów studiów pedagogicznych. Badani wypełniali kwestionariusz dwukrotnie (drugi raz po upływie czterech tygodni). Ocena poziomu aprobaty społecznej spowodowała wykluczenie części kwestionariuszy. Ostatecznie wykorzystałam kwestionariusze wypełnione przez 62 osoby w wieku 21–28 lat (54 kobiety, 8 mężczyzn).

Analiza mocy dyskryminacyjnej testu

Moc dyskryminacyjna pozycji testu wskazuje na to, w jakim stopniu różnicuje ona daną populację pod względem cechy (zmiennej), której dotyczy (Brzeziński, 1997, s. 507). Posłużyłam się wskaźnikiem korelacji punktowo-czteropolowej ϕ . Odwołam się do wzoru na obliczanie współczynnika ϕ ze skrajnych grup według Jurgensena (Brzeziński, 1997, s. 509, por. Rubacha, 2008, s. 69). Moc dyskryminacyjną obliczyłam dla skali z 56 itemami. Odrzuciłam pozycje o najniższej mocy dyskryminacyjnej. Wartość krytyczna ϕ mieści się między 0,28 (50 osób) a 0,20 (100 osób), przy istotności 0,05. Moc dyskryminacyjna ϕ pozycji testu zawierała się w przedziale od 0,98 do 0,22 (Aneks V).

Analiza czynnikowa

Stwierdzenia adekwatności doboru próby dokonałam za pomocą miary Kaisera–Mayera–Olkina $KMO = 0,743$ i testu sferyczności Bartletta. Wyniki zezwalają na przeprowadzenie analizy głównych składowych.

Aby określić wewnętrzną strukturę skal, wykonałam eksploracyjną analizę czynnikową metodą głównych składowych. Do określenia liczby czynników użyłam kryterium osypiska, na którego podstawie wyodrębniłam pięć czynników wyjaśniających (59,62% wszystkich wariacji wyników).

Zastosowałam rotację nieortogonalną Oblimin z normalizacją Kaisera (przy wykorzystaniu programu statystycznego SPSS). Ustaliłam, że: ładunki czynnikowe (w liczbach bezwzględnych) dla pierwszej składowej mieszczą się między 0,781 i 0,416 (tabela 1); dla drugiej wynoszą 0,830–0,586 (tabela 2); dla trzeciej 0,880–0,438 (tabela 3); dla czwartej 0,827–0,532 (tabela 4); dla piątej 0,623–0,427 (tabela 5). Ostatecznie zrezygnowałam z dwóch itemów stanowiących piątą podskale, ponieważ nie zapewniały one odpowiedniego poziomu rzetelności skali. Po usunięciu wymienionych pozycji uzyskałam kwestionariusz z 22 pozycjami przy rzetelności całej skali Alfa Cronbacha 0,907.

Tabela 1. Pozycje i ich ładunki czynnikowe w pierwszej podskali Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

Pozycje	Składowa
	1
Mam przekonanie, że pracując w grupie, wzajemnie wymieniamy się swoją wiedzą i doświadczeniem.	0,781
Pracując z innymi, podpatruję nowe strategie działania, które przydają się w różnych sytuacjach.	0,678
Uważam, że każdy uczestnik powinien mieć swój udział w ostatecznej decyzji, więc zachęcam do wypowiedzania się i uważnego słuchania.	0,614
Angażuję się we wspólne wykonanie zadania stojącego przed zespołem.	0,560
Wspólnie z pozostałymi członkami grupy szukam odpowiednich strategii rozwiązania problemu.	0,516
Sądzę, że mam właściwe zasoby, aby poradzić sobie z zadaniem – grupa może na mnie liczyć.	0,416
Dyskutując z innymi, mam szansę spojrzenia na dane zagadnienie z zupełnie innej perspektywy.	0,416

Rzetelność podskali Alfa Cronbacha wynosi 0,833 przy siedmiu pozycjach.

**Tabela 2. Pozycje i ich ładunki czynnikowe w drugiej podskali
Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą**

Pozycje	Składowa
	1
Lubię pracować sam(a), uważam, że inni przeszkadzają mi, a nie pomagają.	0,830
Sądzę, że praca w grupie mnie ogranicza.	0,793
Myszę, że praca w grupie nie daje mi satysfakcji.	0,586
Gdy pracuję sam(a), staję się odpowiedzialny(a) za wykonanie zadania i bardziej angażuję się w jego wykonanie.	0,355

Rzetelność skali Alfa Cronbacha wynosi 0,804 przy czterech pozycjach.

**Tabela 3. Pozycje i ich ładunki czynnikowe w trzeciej podskali
Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą**

Pozycje	Składowa
	1
Gdy wydaje mi się to konieczne, wskazuję, ile czasu grupa może przeznaczyć na poszczególne kroki przy rozwiązywaniu problemu.	0,880
Staram się zaplanować przebieg pracy nad zadaniem i skłaniam do tego innych.	0,792
Zwykle staram się ustalić czas pracy zespołu, którego jestem członkiem.	0,766
Pracując w grupie, potrafię właściwie rozłożyć w czasie kolejne czynności związane z wykonywaniem zadania.	0,740
Umiem zaplanować czas pracy i pokierować czasem pracy innych.	0,684
Potrafię uchwycić pomysły proponowane przez grupę i rozwinąć je poprzez odpowiednio opracowany plan działania.	0,438

Rzetelność podskali Alfa Cronbacha wynosi 0,866 przy sześciu pozycjach.

**Tabela 4. Pozycje i ich ładunki czynnikowe w czwartej podskali
Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą**

Pozycje	Składowe
	1
Nie czuję się dobrze, gdy mam się wypowiadać na forum grupy.	0,827
Zależy mi na przedstawieniu na szerszym forum wyników pracy grupy.	0,808

Lubię rywalizację międzypespółową, bo daje możliwość porównania swoich możliwości z innymi.	0,690
Każda zła ocena ze strony innych paraliżuje moje działanie.	0,547
Mam przekonanie, że poradzę sobie z zadaniem i wesprę pracę grupy.	0,532

Rzetelność podskali Alfa Cronbacha wynosi 0,804 przy pięciu pozycjach.

Skala pierwsza

1. Zaangażowanie i dzielenie się zasobami – Z

1.1. Mam przekonanie, że pracując w grupie, wzajemnie wymieniamy się swoją wiedzą i doświadczeniem (poz. 20).

1.2. Pracując z innymi, podpatruję nowe strategie działania, które przydają się w różnych sytuacjach (poz. 3).

1.3. Uważam, że każdy uczestnik powinien mieć swój udział w ostatecznej decyzji, więc zachęcam do wypowiedzania i uważnego słuchania (poz. 19).

1.4. Angażuję się we wspólne wykonanie zadania stojącego przed zespołem (poz. 22).

1.5. Wspólnie z pozostałymi członkami grupy szukam odpowiednich strategii rozwiązania problemu (poz. 18).

1.6. Sądzę, że mam właściwe zasoby, aby poradzić sobie z zadaniem – grupa może na mnie liczyć (poz. 4).

1.7. Dyskutując z innymi, mam szansę spojrzenia na dane zagadnienie z zupełnie innej perspektywy (poz. 9).

Skala druga

2. Preferowanie pracy grupowej – G

2.1. Lubię pracować sam(a), uważam, że inni przeszkadzają mi, a nie pomagają (poz. 11).

2.2. Sądzę, że praca w grupie mnie ogranicza (poz. 5).

2.3. Myślę, że praca w grupie nie daje mi satysfakcji (poz. 21).

2.4. Gdy pracuję sam(a), staję się odpowiedzialny(a) za wykonanie zadania i bardziej angażuję się w jego wykonanie (poz. 15).

Skala trzecia

3. Planowanie działania i panowanie nad czasem – P

3.1. Gdy wydaje mi się to konieczne, wskazuję, ile czasu grupa może przeznaczyć na poszczególne kroki przy rozwiązywaniu problemu (poz. 17).

3.2. Staram się zaplanować przebieg pracy nad zadaniem i skłaniam do tego innych (poz. 8).

3.3. Zwykle staram się ustalić czas pracy zespołu, którego jestem członkiem (poz. 2).

3.4. Pracując w grupie, potrafię właściwie rozłożyć w czasie kolejne czynności związane z wykonywaniem zadania (poz. 7).

3.5. Umiem zaplanować czas pracy i pokierować czasem pracy innych (poz. 12).

3.6. Potrafię uchwycić pomysły proponowane przez grupę i rozwinąć je poprzez odpowiednio opracowany plan działania (poz. 13).

Skala czwarta

4. Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego – S

4.1. Nie czuję się dobrze, gdy mam wypowiadać się na forum grupy (poz. 16).

4.2. Zależy mi na przedstawieniu na szerszym forum wyników pracy grupy (poz. 10).

4.3. Lubię rywalizację międzyzespołową, bo daje możliwość porównania swoich możliwości z innymi (poz. 14).

4.4. Każda zła ocena ze strony innych paraliżuje moje działanie (poz. 6).

4.5. Mam przekonanie, że poradzę sobie z zadaniem i wesprę pracę grupy (poz. 1).

Analiza rzetelności wyniku ogólnego

Najbardziej rozpowszechnionym badaniem rzetelności testu jest dwukrotnie przeprowadzone badanie danej grupy tym samym testem. Metoda test–retest nie przewiduje proceduralnie odległości czasowej między badaniami. Praca nad standaryzacją testu wymagała powtórzenia badania, zostało to uczynione po czterech tygodniach. Dokonałam estymacji stabilności bezwzględnej testu (stałości) (J. Brzeziński, 1997, s. 468). Odstęp czasu, jaki mija między kolejnymi badaniami, przysparza badaczom wiele problemów. Im mniej czasu upłynie między próbami, tym prawdopodobnie wyższy wskaźnik korelacji uzyska się między dwoma zbiorami wyników. Badacze podnoszą kwestie działania czynników ubocznych zakłócających prawidłowy wynik, wskazując w tym przypadku na osobę samego badacza (to w końcu on decyduje o przyjętej procedurze), osobę badanego (zdolność do zapamiętywania, uczenia się) oraz różnice dotyczące warunków badania (nigdy nie są identyczne) (Brzeziński, 1997, s. 469).

Dodatkowo przeprowadziłam badania rzetelności testu, wprowadzając test równoległy. Opracowałam pozycje testu w formie opisu sytuacji w kilku wersjach (sędziów kompetentnych poproszono o dokonanie wyboru przyporządkowania opisanej sytuacji do kolejnych itemów testu). Do

testu włączono te sytuacje, które zostały zgodnie przyporządkowane do pozycji właściwego 56-itemowego testu (procedurę powtarzano aż do uzyskania właściwego efektu). Z puli dopasowanych przykładów dokonano losowego wyboru sytuacji do określonej pozycji. Obliczyłam ϕ i poziom istotności statystycznej ϕ (Rubacha, 2008, s. 73–74) (Aneks VI). Wskazuję na wyniki uwzględniające korelację sytuacji z 18 pozycjami testu w wersji ostatecznej.

Ustalenie dobroci pozycji testu, zdaniem Brzezińskiego (1997, s. 493), to połączenie dwóch procedur: ustalenia mocy dyskryminacyjnej pozycji i trafności składowych testu. Przeprowadziłam analizę związku pozycji testowych z głównym wynikiem testu za pomocą wzoru Spearmana–Browna (Brzeziński, 1997, s. 500). Średnia korelacja (punktowo-dwuseryjna) pozycji testowych z ogólnym wynikiem testu wyniosła $r_{it} = 0,80$. Poszczególne podskale wykazały rzetelność na poziomie: pierwsza – $r_{it} = 0,90$; druga – $r_{it} = 0,54$; trzecia – $r_{it} = 0,83$; czwarta – $r_{it} = 0,74$. Ze względu na fakt, iż druga podskala wykazała bardzo niski poziom rzetelności, została wykluczona z kwestionariusza. Czwarta skala nie osiągnęła (minimalny brak) granicy krytycznej dla rzetelności (0,75), jednak jej rzetelność policzona za pomocą skali Alfa Cronbacha wynosiła 0,804, dlatego pozostawiłam tę skalę w kwestionariuszu. Rzetelność policzona dla testu z 18 pozycjami wykazała wartość $r_{it} = 0,9$, co stanowi wynik wystarczający dla przyjęcia rzetelności.

Kwestionariusz został zmodyfikowany do trzech podskal.

Skala pierwsza

1. Zaangażowanie i dzielenie się zasobami – Z

1.1. Mam przekonanie, że pracując w grupie, wzajemnie wymieniamy się swoją wiedzą i doświadczeniem (poz. 17).

1.2. Pracując z innymi, podpatruję nowe strategie działania, które przydają się w różnych sytuacjach (poz. 3).

1.3. Uważam, że każdy uczestnik powinien mieć swój udział w ostatecznej decyzji, więc zachęcam do wypowiedzania i uważnego słuchania (poz. 16).

1.4. Angażuję się we wspólne wykonanie zadania stojącego przed zespołem (poz. 18).

1.5. Wspólnie z pozostałymi członkami grupy szukam odpowiednich strategii rozwiązania problemu (poz. 15).

1.6. Sądzę, że mam właściwe zasoby, aby poradzić sobie z zadaniem – grupa może na mnie liczyć (poz. 4).

1.7. Dyskutując z innymi, mam szansę spojrzenia na dane zagadnienie z zupełnie innej perspektywy (poz. 8).

Skala druga

2. Planowanie działania i panowanie nad czasem – P

2.1. Gdy wydaje mi się to konieczne, wskazuję, ile czasu grupa może przeznaczyć na poszczególne kroki przy rozwiązywaniu problemu (poz. 14).

2.2. Staram się zaplanować przebieg pracy nad zadaniem i skłaniam do tego innych (poz. 7).

2.3. Zwykle staram się ustalić czas pracy zespołu, którego jestem członkiem (poz. 2).

2.4. Pracując w grupie, potrafię właściwie rozłożyć w czasie kolejne czynności związane z wykonywaniem zadania (poz. 6).

2.5. Umieję zaplanować czas pracy i pokierować czasem pracy innych (poz. 10).

2.6. Potrafię uchwycić pomysły proponowane przez grupę i rozwinąć je poprzez odpowiednio opracowany plan działania (poz. 11).

Skala trzecia

3. Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego – S

3.1. Nie czuję się dobrze, gdy mam wypowiadać się na forum grupy (poz. 13).

3.2. Zależy mi na przedstawieniu na szerszym forum wyników pracy grupy (poz. 9).

3.3. Lubię rywalizację międzyzespołową, bo daje możliwość porównania swoich możliwości z innymi (poz. 12).

3.4. Każda zła ocena ze strony innych paraliżuje moje działanie (poz. 5).

3.5. Mam przekonanie, że poradzę sobie z zadaniem i wesprę pracę grupy (poz. 1).

Analiza trafności testu

Najczęściej wynik testu poddanej standaryzacji koreluje się z wynikami testu (którego trafność nie budzi zastrzeżeń) badającego to samo zjawisko. Przy uwzględnieniu współczynnika rzetelności testu i kryterium zewnętrznego otrzymana wartość korelacji jest uznawana za trafność kryterialną⁴. Wyniki uzyskane w badaniu Skalą Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą skorelowałam z wynikami uzyskanymi w badaniu Skalą Uogólnionej Własnej Skuteczności, zdając sobie sprawę z zakresu pola badań obu skal. Obliczyłam poprawioną korelację wyników testu i kryterium będącą trafnością kryterialną skali $r_{TK} = 0,546$.

⁴ Wzór znajduje się w pozycji: J. Brzeziński (1997). *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: PWN, s. 519.

Określiłam trafność prognostyczną, która wymagała powtórzenia pomiaru na tej samej próbce badanych po upływie czterech tygodni. Trafność prognostyczna okazała się wysoka: $r = 0,846$, $p < 0,01$.

Badani deklarowali wybór odpowiedzi poprzez zaznaczenie na skali 1–4 swoich preferencji. Test poprzedziła instrukcja: „Proszę ustosunkować się do każdego stwierdzenia, wybierając odpowiedzi z czterech możliwych wariantów:

1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 –tak.

Ważne, aby udzielić odpowiedzi zgodnie ze swoim przekonaniem i nie pominąć żadnego stwierdzenia”.

Normalizacja wyników

Po dokonaniu standaryzacji przypisałam skalom rozkłady punktów odnoszące wyniki do rezultatów wysokich, przeciętnych i niskich.

Wyniki surowe testu przekształciłam na wyniki skali stenowej (Brzeziński, 1997, s. 541).

Interpretacja wyników:

10–7 sten – wyniki wysokie,

6–5 – wyniki przeciętne,

4–1 – wyniki niskie.

Zamiany wyników surowych na steny dokonałam za Zbigniewem Dobruszkiem (Brzeziński, 1997, s. 542–543).

Dzięki omówionej procedurze standaryzacji zapewniłam warunki konieczne dla uzyskania obiektywności, gdyż kwestionariusz ma jasną instrukcję dla osoby badanej, odpowiednio sporządzony arkusz odpowiedzi, należycie opracowany klucz do oceny odpowiedzi (Aneks I).

Tabela 5. Steny dla ogólnego wyniku Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

Punkty	Steny	Punkty	Steny
67–72	10	50–52	5
62–66	9	47–49	4
59–61	8	43–46	3
57–58	7	35–42	2
53–56	6	18–34	1

Tabela 6. Klucz do opracowania wyników Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

Wyniki	Czynnik I Podskala Z*	Czynnik II Podskala P**	Czynnik III Podskala S***	Ogólnie
wysokie	25–28	18–24	15–20	57–72
przeciętne	22–24	15–17	13–14	50–56
niskie	7–21	6–14	5–12	18–49

* Zaangażowanie i dzielenie się zasobami.

** Planowanie działania i panowanie nad czasem.

*** Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego.

Wyniki mogą być zamieszczone w tabelce:

Tabela 7. Tabela pomocnicza do zamieszczania wyników Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

	Czynnik I Z	Czynnik II P	Czynnik III S	Ogółem
pozycje	3, 4, 8, 15, 16, 17, 18	2, 6, 7, 10, 11, 14	1, 5, 9, 12, 13	
punkty				
steny				
N, P, W				

N – wyniki niskie.

P – wyniki przeciętne.

W – wyniki wysokie.

Zliczając punkty uzyskane w kolejnych skalach, trzeba zwrócić uwagę, że w skali S (czynnik III) należy odwrócić wartości punktów (4 = 1, 3 = 2, 2 = 3, 1 = 4) w pozycji 5, 13.

3.1.7. Procedura badawcza

Badania o charakterze eksperymentu rozpoczęłam w lutym 2010 roku.

Etapy badania:

1. Etap pierwszy

Przeprowadzenie w pierwszej grupie eksperymentalnej G_1 oraz w pierwszej grupie kontrolnej G_2 badań początkowych Y (pretest).

2. Etap drugi

Wprowadzenie do obu grup eksperymentalnych G_1 i G_3 postępowania eksperymentalnego (dwie grupy kontrolne G_2 i G_4 pozostawiono bez zmian).

3. Etap trzeci

Wykonanie badania końcowego we wszystkich grupach G_1 , G_2 , G_3 i G_4 (w dwu grupach G_1 i G_2 jest to posstest Y).

Badania zostały przeprowadzone w grupach studentów pedagogiki UMCS (ostatni rok studiów magisterskich drugiego stopnia).

Do eksperymentu wybrałam grupy ćwiczeniowe uczestniczące w zajęciach prowadzonych przeze mnie z przedmiotu pedagogika zdrowia. Losowo przyporządkowałam osoby badane do różnych warunków eksperymentalnych (zgodnie z zasadą randomizacji II rodzaju). Przy doborze do małych grup zadaniowych posłużyłam się randomizacją w blokach. Każdy student znalazł dla siebie określenie, które poznał zespół, będące identyfikatorem w trakcie badań, co dawało poczucie większej anonimowości.

Nowy podział grup ćwiczeniowych sprawił, że nie wszyscy dobrze się znali. Przeprowadziłam ćwiczenia służące wzajemnemu poznaniu i zwiększeniu integracji. Chodziło o to, aby badani zorientowali się co do posiadanych zasobów osobistych, preferencji.

Studenci zostali poproszeni o wypełnienie kilku kwestionariuszy: Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES, Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS, Skali Samooceny SES, Kwestionariusza Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych CISS, Skali Kontroli Emocjonalnej CECS, Testu Orientacji Życiowej LOT-R, Skali Satysfakcji z Życia SWLS, karty czynności wykonywanych podczas zespołowej pracy nad zadaniem (opracowanie na podstawie: T. Garstka, 2004)⁵. Planowałam wykorzystanie analizy wyników

⁵ Zapropnowałam, że każdy z badanych studentów otrzyma ode mnie na koniec naszych spotkań list, w którym przedstawię wyniki uzyskane przez niego w testach, co może ułatwić rozpoznanie własnych kompetencji, umiejętności. Ten zabieg okazał się motywujący, a ponadto studenci starali się bardziej rzetelnie wypełnić kwestionariusz, aby uzyskać prawdziwą informację na temat swoich dyspozycji.

tych testów do wyjaśnienia problemów zależnościowych. Ostatecznie odwołałam się do wyników, przygotowując charakterystyki wybranych osób i grupy badanej, oraz wskazałam na zależności poczucia uogólnionej samoskuteczności i kompetencji społecznych z poczuciem samokuteczności we współpracy z grupą.

Opis eksperymentu dotyczy dziesięciu godzin zajęć w pięciu blokach tematycznych. Spotkania odbywały się w odstępach dwutygodniowych (z wyjątkiem świąt). Zajęcia poprzedzał wykład związany z zaproponowanym tematem ćwiczeń.

Celem prowadzonych spotkań było:

- ▶ opisanie społecznej rzeczywistości zdrowotnej widzianej oczami pedagoga,
- ▶ wyposażenie w wiedzę dotyczącą problemów powiększania zasobów zdrowia, ułatwiająca dokonywanie wyborów i podejmowanie decyzji związanych ze zdrowiem,
- ▶ kierowanie ku zachowaniom zdrowotnym w ramach profilaktyki, zwiększanie świadomości zdrowotnej.

Wykorzystałam metody aktywizujące: od metod problemowych, dyskusji panelowej, synektyki, po burzę mózgu, mapy mentalne, elementy dramy.

Ponieważ w toku procesu badawczego szukałam odpowiedzi na pytanie badawcze: „Czy, a jeśli tak to, w jakim stopniu, możliwe jest kształtowanie poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą poprzez zwiększanie świadomości uczestniczenia w wykonaniu zadania i ocenę efektywności swojego zespołu?” – konieczne było stworzenie sytuacji zadaniowej odpowiedniej do pracy zespołowej. Ważne, aby badani po każdym spotkaniu mieli chwilę na dokonanie świadomej refleksji co do pracy swojej i zespołu. Pisemne wypełnienie przygotowanych kart (patrz: s. 292) ukierunkowało sposób myślenia studentów. Odpowiadając na konkretne pytania, mieli sposobność, aby świadomie spojrzeć na własne zaangażowanie, uruchomione zasoby osobiste i na starania pozostałych członków zespołu.

Na początku, zgodnie z planem Solomona, przeprowadziłam wstępne badanie z wykorzystaniem Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą w jednej grupie eksperymentalnej (pierwszej) i jednej kontrolnej (drugiej), tzw. pretest. Procedura ta umożliwiła uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Czy istnieje różnica w poziomie poczucia własnej skuteczności we współpracy między badaniem początkowym i końcowym w grupie pierwszej eksperymentalnej i drugiej kontrolnej? Obecność grupy eksperymentalnej (trzeciej) i kontrolnej (czwartej), w której nie przeprowadzono pretestu, po-

zwoliła na dostrzeżenie, czy wcześniejsza ekspozycja skali nie ma wpływu na wyniki uzyskane przez badanych w teście końcowym.

Zaproponowałam studentom zadania do wykonania w zespole, skupiając się na tematach z zakresu edukacji zdrowotnej.

Temat pierwszy: Radzenie sobie z bólem i niedyspozycjami psychosomatycznymi

Lektura:

Bishop, G.D. (2000). *Psychologia zdrowia. Zintegrowany umysł i ciało*, Wrocław: Wyd. Astrum.

Lopez, R. (2004). *Twój nastolatek. Zdrowie i dobre samopoczucie*. Warszawa: Wyd. Lekarskie PZWL.

Łukasik, I.M., Witek, A., Buczak, A. (2009), *Stosowanie środków przeciwbólowych przez młodzież licealną. Uwarunkowania*. Lublin: Wyd. UMCS.

Niżnikiewicz, L. (2004). *Wszystko o bólu. Praktyczny przewodnik wiedzy o bólu i nowoczesnych sposobach jego leczenia*. Gdańsk: Tower Press.

Wörz, R. (red.) (1992). *Farmakologia bólu*. Warszawa: PZWL.

Zadania wyznaczające przebieg zajęć:

Po zapoznaniu się z zagadnieniem bólu poruszonym we wskazanej literaturze przedmiotu studenci, pracując w małych grupach zadaniowych:

- opisywali teorie bólu i sposoby jego mierzenia,
- analizowali fizjologię bólu,
- rozpoznawali i krótko charakteryzowali rodzaje bólu,
- przygotowywali, jako formę streszczenia, mapy mentalne dotyczące powyższego problemu,
- wyjaśniali i oceniali różne sposoby radzenia sobie z bólem,
- dyskutowali nad konsekwencjami zażywania środków przeciwbólowych,
- przedstawiali projekt gry dydaktycznej pozwalającej na utrwalenie treści,
- formułowali pytania problemowe, istotne z punktu widzenia podjętego tematu, wymagające wyjaśnienia i interpretacji, np. 1. W jaki sposób różnice kulturowe mogą wpływać na zmianę doświadczenia i reakcję na ból? 2. Jakie są różnice w budowie i funkcjonowaniu włókien nerwowych przewodzących bodźce bólowe? 3. Jakie konsekwencje w życiu społecznym człowieka powoduje ból? 4. Co to jest stres (odwołanie się do własnego doświadczenia)? 5. Czy narkotyki są dobrym sposobem na radzenie sobie z bólem? Uzasadnij swoją odpowiedź. 6) Dlaczego odczuwanie bólu jest niezbędne?

Temat drugi: Odpowiedzialność za innych w aspekcie testowania leków przez firmy farmaceutyczne

Lektura:

Hołówka, J. (2001). *Etyka w działaniu*. Warszawa: Prószyński i S-ka.

Pike, P., Forster, D. (1998). *Promocja zdrowia dla wszystkich*. Lublin: Wyd. Czelej.

Film *Wierny ogrodnik*, reż. Fernando Meirelles, 2005.

Zadania wyznaczające przebieg zajęć:

Studenci poszukiwali informacji o kontrowersyjnych lekach, które zostały przetestowane na ludziach. Zebrane materiały wykorzystano na zajęciach. Studenci po przedstawieniu problemu na forum w małych zespołach pracowali nad różnymi zadaniami:

- przygotowywali skargę do Międzynarodowego Trybunału Sprawiedliwości w imieniu osoby/grup poszkodowanej/poszkodowanych,
- rozróżniali konsekwencje przeprowadzonych badań w wymiarze fizycznym, etycznym, społecznym,
- układali program ewentualnego zadośćuczynienia przez firmę krzywdzie ludzi,
- zidentyfikowali zasady postępowania zapobiegające ewentualnemu nieuczciwemu postępowaniu firm farmaceutycznych,
- wykorzystali przygotowanie plakatu jako działania zwracającego uwagę na problem społeczny,
- krytycznie oceniali postępowanie firm, odsłaniając kulisy ww. zachowań,
- odnosili się do powodów, które kierują ludzi do poddania się testowaniu leków na sobie.

Temat trzeci: Radzenie sobie ze stresem – zdrowie psychiczne

Lektura:

Bishop, G.D. (2000). *Psychologia zdrowia. Zintegrowany umysł i ciało*. Wrocław: Wyd. Astrum.

Gromadzka-Ostrowska, J., Włodarek, D., Toeplitz, Z. (2003). *Edukacja prozdrowotna*. Warszawa: Wyd. SGGW.

Łukasik, I.M. (2005a). *O stresie inaczej. Wykorzystanie modelu synektycznego w edukacji zdrowotnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

Płotka, A. (2003). *Zdrowy styl życia psychicznego*. Lublin: Wyd. Neuro-Centrum.

Sheridan, Ch.L., Radmacher, S.A. (1998). *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: IPZ.

Woynarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.

Zadania wyznaczające przebieg zajęć:

Po wcześniejszym zapoznaniu z literaturą studenci w grupach:

- definiowali, czym jest stres/dystres,
- zaprezentowali fizjologiczne podłoże stresu ze zwróceniem uwagi na zadania wykonywane przez układ współczulny i przywspółczulny, oś hormonalnej reakcji na stres – układ podwzgórzowo-przysadkowo-korowonadnerczowy,
- ilustrowali różne konsekwencje stresu,
- porównywali sposoby radzenia sobie z sytuacją trudną i napięciem,
- uzasadniali pozytywne i negatywne działanie stresu,
- demonstrowali własne sposoby radzenia sobie z napięciem,
- posługując się synektyką dla pobudzenia myślenia twórczego, szukali istoty przeżywania stresu w symbolicznym przedstawieniu.

Temat czwarty: Zdrowe żywienie – dieta, otyłość

Literatura:

Colbin, A. (1998). *Odżywianie a zdrowie. Jak jedzenie wpływa na twoje zdrowie i samopoczucie*. Warszawa: Książka i Wiedza.

D'Adamo, J.P., Whitney, C. (2000). *Jedz zgodnie ze swoją grupą krwi. Cztery grupy krwi, cztery diety*. Warszawa: Mada.

Foster, V.W. (2004). *Zacznij od nowa. Zdrowy styl życia dla ciebie i twojej rodziny*. Warszawa: ChiW Znaki Czasu.

Karski, J.B. (red.), (1999). *Promocja zdrowia*. Warszawa: Wyd. Ignis.

Sheridan, Ch.L., Radmacher, S.A. (1998). *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: IPZ.

Woynarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.

Zadania wyznaczające przebieg zajęć:

Studenci:

- opisywali podstawowe grupy produktów koniecznych w codziennej diecie,
- rozróżniali diety dostosowane do różnych potrzeb,
- obliczali kaloryczność zastosowanych posiłków z uwzględnieniem diety lekkostrawnej, wegetariańskiej, dla osób odchudzających się,
- porównywali różne produkty, które mogą być stosowane zamiennie,
- uzasadniali potrzebę znajomości piramidy żywienia,

- wyjaśniali podłoże problemu związanego z odżywianiem (tycie, anoreksja, bulimia),
- odnosili się do właściwego stylu życia, w którym oprócz odpowiedniej diety ważną rolę odgrywa aktywność fizyczna,
- obliczali własne BMI⁶ i interpretowali wyniki,
- przygotowywali rebusy, zagadki związane z odżywianiem.

Temat piąty: Sen i wypoczynek – właściwa higiena życia

Lektura:

Foster, V.W. (2004). *Zacznij od nowa. Zdrowy styl życia dla ciebie i twojej rodziny*. Warszawa: ChiW Znaki Czasu.

Płotka, A. (2003). *Zdrowy styl życia psychicznego*. Lublin: Wyd. Neuro-Centrum.

Zadania wyznaczające przebieg zajęć:

Studenci:

- opisywali fazy snu ze zwróceniem uwagi na jego fizyczno-chemiczne podłoże,
- porównywali różne warunki snu (higiena pomieszczeń, pościeli, osobista),
- uzasadniali stosowanie leków nasennych, aromaterapii, relaksu,
- przewidywali konsekwencje niewłaściwej higieny snu,
- doceniali walory zdrowego trybu życia,
- demonstrowali przygotowane w grupie „usypiacze” (elementy dramy) oraz kołysanki,
- przygotowywali karty informacyjne dla różnych grup wiekowych lub przedstawiali prezentację multimedialną jako kompendium wiedzy na temat snu.

Wszystkie grupy pracowały nad tym samym zadaniem. Po wykonaniu pracy zespołowej studenci przedstawiali swoje wspólne osiągnięcia na forum. Lider decydował o formie prezentacji i osobie, która tego dokonywała. Badani mieli możliwość porównania swoich wyników pracy z tymi uzyskanymi przez kolegów. Wypracowane materiały były oceniane przeze mnie jako efekt pracy grupy. Studenci otrzymywali wspólną ocenę dla zespołu. W takiej sytuacji konieczne jest pełne zaangażowanie zasobów osobistych, aby uzyskać jak najlepszy rezultat.

Obserwowałam pracujące grupy, podchodziłam do osób pracujących w trakcie wypełniania zadania, wyjaśniałam wątpliwości. Jednak odpowiedzialność za

⁶ BMI (ang. *body mass index*) – współczynnik pozwalający łatwo określić prawidłową wagę człowieka.

prawidłowe wykonanie ćwiczeń spoczywała na liderze. Badani byli świadomi kontroli, a dodatkowo efekt wzmocniła obecność aparatu fotograficznego. Skierowałam do studentów prośbę, aby starali się nie zwracać uwagi na fakt robienia zdjęć. Zebrane fotografie posłużyły jako dokumentacja przebiegu eksperymentu. Po zakończeniu badań poprosiłam studentów o wyrażenie zgody na opublikowanie zdjęć w dysertacji. Badani zachowywali się różnie, kiedy kierowałam na nich obiektyw. Niektórzy wyraźnie czuli się skrępowani, inni wręcz pozowali do zdjęć. Fotografie zaprezentowałam studentom, a przygotowane na ich podstawie ujęcia portretowe przekazałam grupie na CD.

Studenci w widoczny sposób angażowali się w rozwiązanie problemu. Byli otwarci na wszelkie pomysły. Obserwowałam duże zdyscyplinowanie, przy czym sporadycznie zdarzało się, aby ktoś występował w roli „pasażera na gapę”.

Wprowadziłam do grup eksperymentalnych postępowanie eksperymentalne, a obie grupy kontrolne pozostawiłam bez zmian – osoby z grup kontrolnych nie wypełniały kart pracy, nie były skłaniane do refleksji nad świadomym udziałem w pracy i efektywnością zespołu.

Na zakończenie zajęć w grupach eksperymentalnych badani otrzymywali do wypełnienia Kartę do oceny pracy w grupie – Aneks II (osoba pełniąca funkcję lidera – Kartę oceny dokonanej przez lidera – Aneks III), poprzedzoną instrukcją: „Proszę teraz o chwilę skupienia. Chciałabym, aby Państwo spróbowali dokonać refleksji nad swoją pracą i pracą zespołu na dzisiejszych zajęciach”.

W ten sposób skłaniałam do wglądu w zaangażowanie w pracę swoją i innych, określenie pełnionej przez siebie „roli” w zespole, oceniania wysiłku wkładanego w wynik końcowy, trudności zadania, przeprowadzania refleksji dotyczących skuteczności działania indywidualnego i zbiorowego. W grupie kontrolnej studenci nie mieli takiej możliwości.

Każdy w zespole przynajmniej raz wystąpił w roli lidera. Grupa sama wyznaczała osobę, która na następnych zajęciach miała kierować pracą zespołu. Lider, po zapoznaniu się z wyznaczonymi przez nauczyciela zadaniami, rozdzielał pracę między członków zespołu. Na zajęciach poświęconych wybranemu zagadnieniu kierował pracą koleżanek/kolegów. Na zakończenie eksperymentu we wszystkich badanych grupach przeprowadziłam badanie Kwestionariuszem Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą (jako posttest w grupie pierwszej i drugiej).

Zajęcia odbywały się stale w tej samej przestronnej, jasnej sali dydaktycznej. Zaopatrywałam studentów w materiały piśmiennicze (różnego rodzaju kartony, kolorowe flamastry, klej, nożyczki, kredki, itp.). Do dyspozycji badanych pozostawały laptop i projektor.

Po zebraniu materiału badawczego przystąpiłam do analizy wyników testów z zastosowaniem odpowiednich metod statystycznych.

3.1.8. Metody analizy danych

Do analizy danych wykorzystałam program SSPS. Dla określenia różnic między wynikami osiągniętymi przez grupę eksperymentalną i kontrolną w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą zastosowałam test nieparametryczny U Manna–Whitneya oraz Kruskala–Wallisa, a dodatkowo dwuczynnikową analizą wariancji (weryfikacja hipotezy pierwszej). Wcześniej sprawdziłam normalność rozkładów wyników poczucia skuteczności we współpracy testem Shapiro–Wilka. Wykorzystałam test sferyczności Mauchly’ego i statystykę Levene’a dla stwierdzenia homogeniczności wariancji. Dokonałam charakterystyki zmiennych (Bedyńska, Brzezicka, 2009, s. 213).

Szukałam istotnej różnicy w poziomie samoskuteczności we współpracy z grupą między osobami, które w różny sposób określały poczucie, iż przyczyniły się do końcowego wyniku pracy grupy, wskazywały na pełnienie ról o różnym charakterze, pracując w zespole, i odmiennie oceniły spełnianie się w roli kierowniczej lidera oraz efektywność pracy zespołu, którym kierowały. Różnice między wynikami osiągniętymi w preteście i postteście w zakresie poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą obliczyłam testem nieparametrycznym Wilcoxon, badającym różnicę między próbami zależnymi.

Korelacja tau *b*-Kendalla umożliwiła dostrzeżenie związków między wybranymi zmiennymi niezależnymi – poczuciem samoskuteczności o charakterze uogólnionym i poziomem kompetencji społecznych a zmienną zależną (weryfikacja hipotezy drugiej i trzeciej).

Test *t*-studenta dla prób niezależnych pozwolił oszacować wpływ zaangażowania, oceny trudności zadania na poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą.

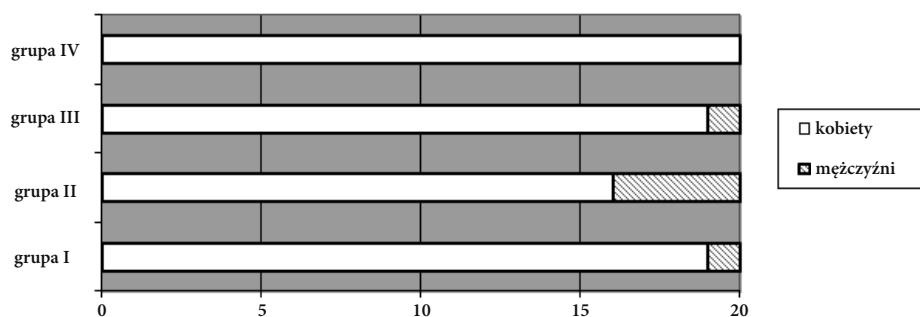
Tabele krzyżowe obliczające chi-kwadrat Pearsona ujawniły istnienie zależności między podejmowanymi czynnościami w grupie a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Zastosowałam regresję liniową dla określenia, czy poczucie samoskuteczności o charakterze uogólnionym i poziom kompetencji społecznych mogą być predyktorami poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Zmienna zależna i predyktory pochodzą z populacji o rozkładzie normalnym (test Kołmogorowa–Smirnowa). Zmienne zgodnie z zaleceniami są mierzone

na skali ilościowej (możliwe jest wykorzystanie zmiennych kategorialnych zerojedynkowych).

3.1.9. Charakterystyka badanych grup

W badaniach uczestniczyło 80 osób, w tym 74 kobiety i 6 mężczyzn.



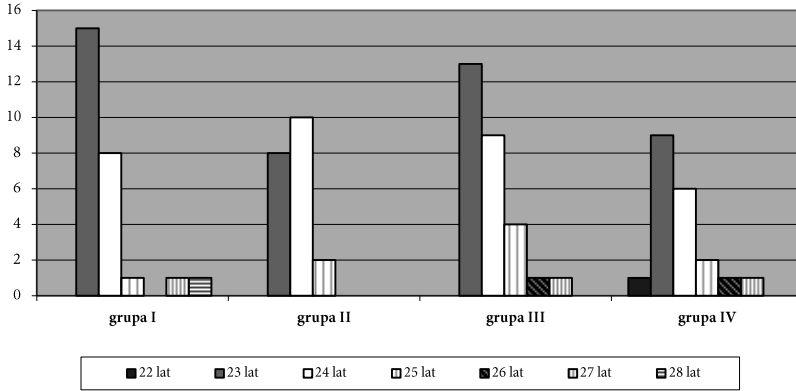
Rysunek 1. Liczebności badanych w grupach z uwzględnieniem płci badanych, N = 80

W każdej grupie było 20 osób, których wyniki uwzględniłam w analizie badań (rysunek 1). W jednej z grup kontrolnych nie było żadnego mężczyzny. W każdej z grup eksperymentalnych znajdował się jeden mężczyzna.

Tabela 8. Wiek badanych, N = 80

Wiek	Liczba osób	%
22	1	1,3
23	38	47,5
24	29	36,3
25	7	8,8
26	1	1,3
27	3	3,8
28	1	1,3
ogółem	80	100,0
M = 23,50; SD = 1,082		

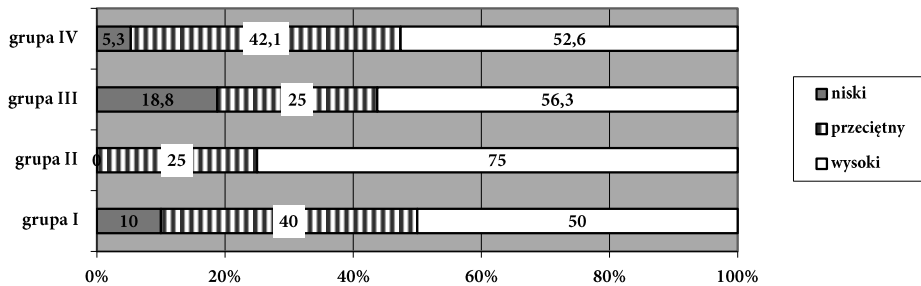
Rozpiętość wieku w grupie badanych kształtowała się od 22 do 28 lat, przy czym średnia wieku wyniosła 23,5 (tabela 8).



Rysunek 2. Liczebności osób w grupach z uwzględnieniem wieku badanych, N = 80

Najmniejsze zróżnicowanie wieku badanych wystąpiło w drugiej grupie (kontrolnej), największe w czwartej (kontrolnej) (rysunek 2). W grupie w pierwszej średnia wieku to 23,8 roku, w drugiej 23,7, w trzeciej – 23,75, w czwartej – 23,8. Grupy nie różniły się istotnie pod względem wieku swoich członków.

Sprawdziłam, czy grupy są podobne pod względem poziomu poczucia samoskuteczności o charakterze uogólnionym oraz posiadanych kompetencji społecznych⁷.



Rysunek 3. Poziom poczucia własnej skuteczności w badanych grupach (wyniki Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES), N = 71

⁷ Przywołanie przeze mnie w tym miejscu wyników badań dotyczących poczucia uogólnionej samoskuteczności i posiadania kompetencji społecznych nieznacznie narusza przyjętą zasadę opisu grupy badanej. Jednak z punktu widzenia prowadzonych analiz dotyczących problemu poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą taki rys charakterystyki grupy badanej wydawał mi się ważną cechą zespołu.

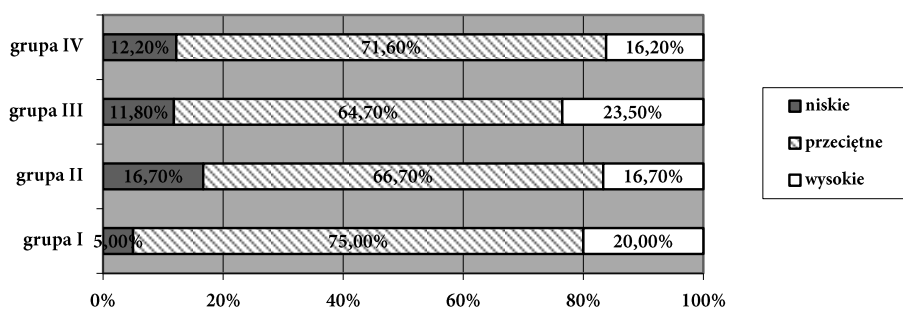
W grupie drugiej (kontrolnej) żadna osoba nie uzyskała niskiego wyniku w teście poczucia własnej skuteczności o charakterze uogólnionym. W tej grupie najwięcej osób uzyskało wysoki poziom poczucia własnej skuteczności ($\frac{3}{5}$ badanych – rysunek 3). W pozostałych grupach wyniki rozkładały się w miarę równomiernie w poszczególnych poziomach poczucia własnej skuteczności (różnice nie są istotne statystycznie).

Tabela 9. Poziom poczucia własnej skuteczności
(wyniki Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES), N = 71

Poziom samoskuteczności	L.os.	%
niska	6	8,5
przeciętna	24	33,8
wysoka	41	57,7
ogółem	71	100,0
$M_{\text{dla skali stenowej}} = 6,59; SD = 1,36$		

L.os. – liczba osób (tu i na następnych stronach).

Co dziesiąta z badanych osób uzyskała niskie wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności o charakterze ogólnym. Większość ($\frac{3}{5}$) wierzyła w swoją wysoką samoskuteczność (tabela 9)⁸.



Rysunek 4. Poziom kompetencji społecznych w badanych grupach
(wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych), N = 74

⁸ Wyniki różnią się istotnie od uzyskanych podczas standaryzacji testu GSES (Juczyński, 2001, s. 95). Obecnie badani studenci charakteryzowali się wyższym poziomem poczucia własnej skuteczności.

W grupach kontrolnych więcej osób uzyskało niskie wyniki poziomu kompetencji społecznych. W grupach eksperymentalnych wysoki poziom kompetencji uzyskała: w pierwszej $\frac{1}{5}$, a w trzeciej $\frac{1}{4}$ osób badanych (rysunek 4).

**Tabela 10. Deklarowane posiadanie kompetencji społecznych
(wyniki uzyskane w badaniu Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych)**

Oceny	Wyniki ogólne		Skala I**		Skala ES**		Skala A**	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
0	9	12,2	7	9,5	5	6,7	12	16,0
1	53	71,6	51	68,9	50	66,7	48	64,0
2	12	16,2	16	21,6	20	26,7	15	20,0
ogółem	74*	100,0	74*	100,0	75	100,0	75	100,0

* Nie wszyscy badani wypełnili Kwestionariusz Kompetencji Społecznych; wśród osób, które to zrobiły, jedna osoba nie odznaczyła odpowiedzi w części efektywności zachowań intymnych, stąd różna liczba badanych.

** Skala I – efektywność zachowań w sytuacji intymnej/bliskiego kontaktu.

Skala ES – efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej.

Skala A – efektywność zachowań w sytuacji wymagającej asertywności.

Co szósta badana osoba uzyskała wysokie wyniki w zakresie kompetencji społecznych (co czwarta w zakresie kompetencji warunkujących efektywność zachowań w sytuacjach intymnych, w sytuacjach ekspozycji społecznej; co piąta w sytuacjach wymagających asertywności) (tabela 10)⁹.

Badana grupa to osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności, w większości mające kompetencje społeczne na średnim i wysokim poziomie.

⁹ Występuje istotna różnica między wynikami badanych a wynikami osób, które uczestniczyły w standaryzacji narzędzia (Maczak, 2001, s. 43). Badani uzyskali wyniki wyższe niż osoby uczestniczące w standaryzacji narzędzia.

Różnice wyników osiągniętych w badaniu poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą (grupa eksperymentalna i kontrolna) – weryfikacja hipotezy pierwszej

Rozdział został poświęcony przedstawieniu wyników badań i ich interpretacji w celu wyjaśnienia: *W jaki sposób zwiększanie świadomości uczestniczenia w wykonaniu zadania i ocena efektywności pracy zespołu wpływa na poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą?* (P_1).

P_{1a} – *Czy, a jeśli tak, to jaka, istnieje różnica w poziomie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą między osobami skłanianymi do refleksji nad własnym wkładem pracy i dokonań kolegów/koleżanek a pracującymi bez konieczności dokonywania takiej refleksji na zakończenie zajęć?*

P_{1b} – *Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób, różnią się pod względem poziomu własnej skuteczności we współpracy z grupą osoby z grupy pierwszej eksperymentalnej i drugiej kontrolnej, w których przeprowadzono badanie wstępne (pretest) i końcowe (posttest)?*

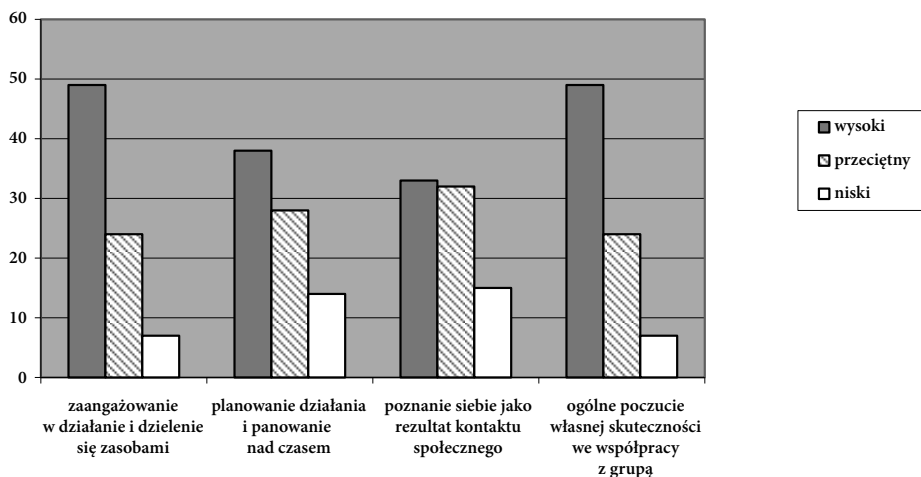
- ▶ Różnice między wynikami badania końcowego w grupach eksperymentalnych i kontrolnych dokonanego za pomocą Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą.
- ▶ Różnice w osiągniętych wynikach między pierwszą grupą eksperymentalną i drugą kontrolną w badaniu początkowym (pretest) i końcowym (posttest).

Prowadzenie badań z wykorzystaniem eksperymentu wymaga wcześniejszego zdiagnozowania poziomu zmiennej zależnej. Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą zostało zbadane dwukrotnie – przed wprowadzeniem zmiennej modyfikującej i po ukończeniu eksperymentu. Ustaliłam ogólny poziom poczucia skuteczności we współpracy, a także poziom osiągnięty w poszczególnych skalach:

- ▶ *zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami,*
- ▶ *planowanie działania i panowanie nad czasem,*
- ▶ *poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego.*

4.1. Różnice między wynikami badania końcowego w grupach eksperymentalnych i kontrolnych dokonano za pomocą Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

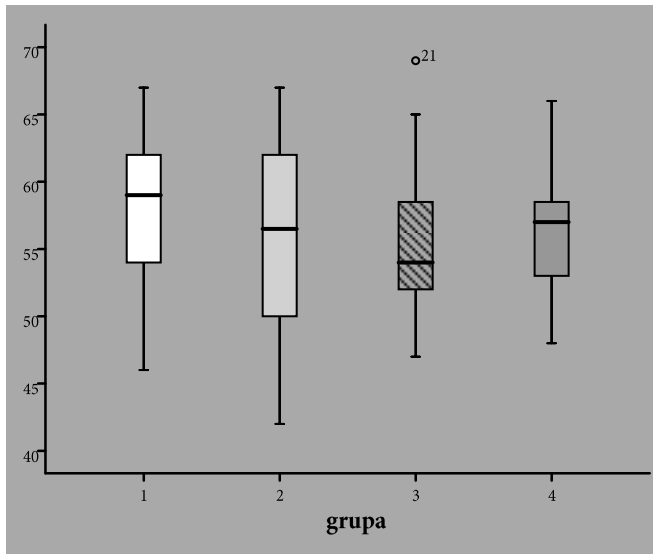
W badaniach końcowych większość badanych deklaruwała przeciętny i wysoki poziom posiadanego poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą (rysunek 5).



Rysunek 5. Wyniki badań końcowych w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 80

Oczekiwałam, że systematyczna ocena własnego zaangażowania w pracę nad zadaniem, ocena stopnia trudności tego zadania, wkładu pracy w ostateczny wynik, świadomość podejmowanych czynności w ramach pracy nad zadaniem, a ponadto ocena efektywności zespołu mogą doprowadzić do zmiany poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Ponownie przyjrzałam się rozkładowi wyników poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, analizując wykres skrzynkowy (rysunek 6).



Rysunek 6. Rozkład ogólnych wyników poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą (w dwóch grupach eksperymentalnych i dwóch kontrolnych), N = 80

Wyniki Kwestionariusza Poczucia Samoskuteczności we Współpracy z Grupą w grupie pierwszej eksperymentalnej wykazują ujemną skośność i większość wartości mieści się poniżej mediany. W grupie drugiej kontrolnej występuje największe odchylenie standardowe, przy czym rozkład jest w niewielkim stopniu ujemnie skośny. W grupie trzeciej eksperymentalnej występuje duża dodatnia skośność, a większość wyników znajduje się powyżej mediany. Występuje jeden przypadek skrajny. W czwartej grupie kontrolnej widoczna jest niewielka dodatnia skośność, a większość wyników znajduje się poniżej mediany. Wyniki końcowe uzyskane w grupie pierwszej (eksperymentalnej) i drugiej (kontrolnej) były wyższe niż w pozostałych grupach – trzeciej (eksperymentalnej) i czwartej (kontrolnej), w których nie były przeprowadzone badania pretestem. Prawdopodobnie wcześniejsza ekspozycja kwestionariusza mogła uczulić badanych na ważność niektórych zachowań związanych z wykonywaniem zadań w zespole.

Ponieważ rozkład wyników dla grupy eksperymentalnej i kontrolnej w zakresie skuteczności nie był normalny dla skali *zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami* ($Z_{\text{początkowe}}(40) = 0,94$; $p < 0,05$; $Z_{\text{końcowe}}(40) = 0,90$; $p < 0,01$), odwołałam się do testu nieparametrycznego U Manna–Whitneya. Znajduje on zastosowanie przy testowaniu różnic między grupami niezależnymi. Jest odpowiednikiem testu t dla prób niezależnych (por. Bedyńska, Brzezicka, 2007; Brzeziński, 1996; Ferguson, Tanake, 1999).

Test wykazał brak różnic w poziomie poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą między grupą eksperymentalną i kontrolną (tabela 11).

Tabela 11. Różnice w zakresie uzyskanych wyników końcowych w badaniu Kwestionariuszem Poczucia Samoskuteczności we Współpracy z Grupą między grupą eksperymentalną i kontrolną, $N_e = 40$, $N_k = 40$

Wymiar skali	Grupa	Liczba osób	Średnia ranga	Statystyka U Manna–Whitneya	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami Z	E*	40	39,98	779,00	p > 0,05
	K**	40	41,03		
	Ogółem	80			
Planowanie działania i panowanie nad zasobami P	E	40	41,16	773,50	p > 0,05
	K	40	39,84		
	Ogółem	80			
Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego S	E	40	41,01	779,50	p > 0,05
	K	40	39,99		
	Ogółem	80			
Ogólny wynik poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą	E	40	40,96	781,50	p > 0,05
	K	40	40,04		
	Ogółem	80			

* E – grupy eksperymentalne (pierwsza i trzecia).

** K – grupy kontrolne (druga i czwarta).

Brak istotnej statystycznie różnicy w osiągniętym poziomie poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą między grupą eksperymentalną (1,3) i kontrolną (2,4) ($N_e = 40$, $N_k = 40$) oraz między czterema grupami biorącymi udział w eksperymencie (różnica badana testem Kruskala–Wallisa)¹ skłania do odrzucenia hipotezy:

¹ Odwołałam się również do dwuczynnikowej analizy wariancji (mimo niespełnionych do końca warunków zastosowania testu parametrycznego), co rozstrzygnęło sprawę, potwierdzając brak wpływu zwiększania świadomego uczestniczenia w realizacji zadania, pogłębionej refleksji dotyczącej własnego zaangażowania i zaangażowania grupy na poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą.

H₁ – Jeśli pod koniec zajęć związanych z rozwiązywaniem problemu systematycznie dokonywana jest ocena własnego zaangażowania w pracę zespołu, udostępniania zasobów, ocena wysiłku innych współpracujących osób, to zwiększenie świadomości co do udziału w realizacji zadania może wpłynąć na zmianę przekonania o własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Dlaczego manipulacja zmienną *podnoszenie świadomości co do własnego udziału w wykonywanym zadaniu i ocena pracy zespołu* mogła nie wpłynąć na zmianę poziomu poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą?

Samoskuteczność we współpracy z grupą można traktować jako zasób osobisty. Jeśli samoskuteczność jest oparta na samoocenie, wpływa na sposób myślenia człowieka o jego przyszłym rozwoju, sposobach motywowania do dalszych działań, wytrwałości i determinacji w obliczu trudności i wrażliwości na stres (Orłowski, 2009, s. 6).

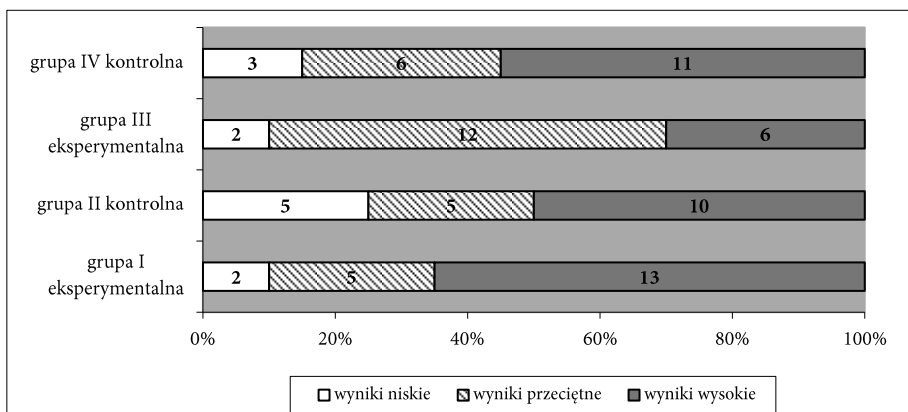
Teoria społecznego uczenia się zakłada, że nowe zachowanie zostaje przyswojone poprzez uczenie się konsekwencji własnych działań oraz modelowanie. Doświadczenie wypływa z praktycznego wypróbowania swoich zdolności w konkretnych sytuacjach. Obserwowanie własnych osiągnięć daje możliwość oceny efektywności działania. Systematyczna praca na zajęciach w małych grupach pozwala nabierać doświadczenia i sprawdzać, jakie konsekwencje przynosi podjęta aktywność. Świadomość pełnionej roli w zespole, stopnia zaangażowania, wkładu pracy osób współuczestniczących w działaniu pozwala ocenić poziom własnych umiejętności w zakresie współdziałania. Obserwacja innych w działaniu umożliwia podpatrywanie wzoru zachowania, które – jeśli doprowadziło do sukcesu – warte jest zapamiętania i powielenia. Człowiek stara się kształtować własne zachowanie, nie naśladować innych w sposób bezmyślny, ale dokonując interpretacji zdarzeń, dopuszczając regulację poznawczą. Co ważne, istotne są przekonania co do pożądaných i niepożądaných konsekwencji. Tak więc człowiek oczekuje, że dane zachowanie prowadzi do konkretných skutków i wierzy we własną skuteczność w kwestii wykonania zadania. Aby doprowadzić do zmiany zachowania, konieczna jest zmiana przekonań. Zmiana tych dotyczących własnej skuteczności może być dokonana poprzez obserwację poziomu wykonania danego zadania oraz obserwację innych (najlepiej podobnych do nas). Mniej skuteczna jest perswazja. W jej wyniku częściej dochodzi do obniżenia poczucia własnej skuteczności niż do jej podwyższenia. Ludzie są zdolni do samoregulacji, przejawiają skłonność do samoocenia (Wojciszke, 2009, s. 276–277).

Prawdopodobnie siła osobistej perswazji, za jaką można uznać autokoncentrację na swoim działaniu, miała znacznie słabsze oddziaływanie od samego

doświadczenia pracy w grupie dostępnej, zarówno w grupach eksperymentalnych, jak i kontrolnych. Poza tym we wszystkich grupach studenci porównywali się z kolegami/koleżankami, wykonując pracę, i wówczas możliwe było uczenie przez modelowanie jako źródło budowania poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą. Ponadto wypełnienie przed rozpoczęciem właściwego eksperymentu testów dających wgląd w różne dyspozycje o charakterze psychospołecznym mogło spowodować zwiększenie świadomości co do własnego zaangażowania w podejmowane działanie, zgodnego ze zdolnościami i posiadanymi umiejętnościami.

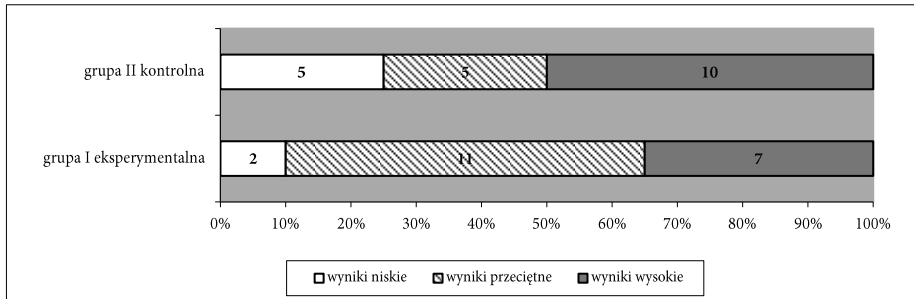
4.2. Różnice w osiągniętych wynikach między pierwszą grupą eksperymentalną i drugą kontrolną w badaniu początkowym (pretest) i końcowym (posttest)

Postanowiłam przyjrzeć się bliżej rozkładom wyników uzyskanych przez poszczególne grupy w badaniu Kwestionariuszem Poczucia Własnej Skuteczności w Współpracy z Grupą. Interesujące jest to, jak prezentowały się osiągnięte wyniki ogólne w grupach eksperymentalnych i kontrolnych w badaniu końcowym. **Jeśli istnieją istotne różnice między wynikami uzyskanymi w badaniu pretestem i posttestem w grupie eksperymentalnej, a nie ma istotnych różnic w wynikach uzyskanych w grupie kontrolnej, to H_1 może zostać utrzymana.**



Rysunek 7. Poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą (wyniki końcowe), $N_1 = 20$, $N_2 = 20$, $N_3 = 20$, $N_4 = 20$

Wyniki uzyskane przez badanych w trzeciej grupie eksperymentalnej różnią się od tych osiągniętych przez osoby z pozostałych grup. Co najmniej dwa razy więcej niż w pozostałych grupach było wyników przeciętnych, znacznie mniej wysokich. Trudno jednak wyrokować co do przyczyny takiego stanu rzeczy. Być może był to rezultat zmiennej oddziałującej na zmienną zależną. Fakt ten potwierdzałby słuszność przyjętej hipotezy.



Rysunek 8. Poziom poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą (wyniki początkowe), $N_1 = 20$, $N_3 = 20$

Podniosło się poczucie własnej skuteczności u osób z grupy eksperymentalnej pierwszej (sześć osób z dwudziestu zmieniło poziom poczucia własnej skuteczności). W grupie kontrolnej taka zmiana nie nastąpiła (rysunki 7, 8). W pewnym stopniu przemawiałyby to za słusznością przyjętej hipotezy.

Odwołałam się do testu nieparametrycznego testującego różnicę między próbami zależnymi – testu Wilcoxon, by określić różnice między poziomem poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą wśród osób wybranych do grupy eksperymentalnej (1) i kontrolnej (2) w badaniu pretestem i posttestem.

Test znaków rangowych Wilcoxon wykorzystany dla stwierdzenia istnienia różnicy między wynikami poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą potwierdził istnienie istotnej statystycznie różnicy w grupie pierwszej eksperymentalnej $Z = -2,545$ (na bazie ujemnych rang), $p < 0,01$, a brak różnicy między wynikami pretestu i posttestu w grupie II kontrolnej (tabela 12)².

Czy zasadne staje się przyjęcie słuszności H_1 ? Prawdopodobnie refleksja nad działaniem/w działaniu pozwoliła na zwiększenie poziomu poczucia własnej skuteczności we współpracy ze względu na fakt, że wgląd był dokonywany w trakcie efektywnej pracy nad rozwiązywaniem problemu.

² Zastosowałam dwuczynnikową analizę wariancji: dla grupy pierwszej $G_1 - F_1(1,19) = 5,578$; $p < 0,05$, dla grupy drugiej $G_2 - F_2(1,19) = 1,838$; $p > 0,05$.

Tabela 12. Średnie rangi i wartości statystyki Z – różnice wyników początkowych i końcowych w grupie eksperymentalnej (pierwszej) i kontrolnej (drugiej) w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, $N_{e1} = 20$, $N_{k2} = 20$. (Test znaków rangowych Wilcozona)

Wymiar skali	Liczba osób	Średnia	Odchylenie standardowe	Średnia ranga	Wartość statystyki Z^{**}	Istotność asymptotyczna (dwustronna)
grupa pierwsza eksperymentalna						
$Z_{p1} - Z_{k1}^*$	Z_{p1} 20	24,40	2,19	ujemne 7,70 dodatnie 8,86	-1,544	n.i.
	Z_{k1} 20	25,15	2,18			
$P_{p1} - P_{k1}$	P_{p1} 20	16,85	2,48	ujemne 6,88 dodatnie 9,65	-2,339	$p < 0,01$
	P_{k1} 20	18,15	3,41			
$S_{p1} - S_{k1}$	S_{p1} 20	13,55	1,57	ujemne 6,80 dodatnie 9,27	-1,792	$p < 0,07$
	S_{k1} 20	14,45	1,99			
$Og_{p1} - Og_{k1}$	Og_{p1} 40	54,80	4,63	ujemne 8,00 dodatnie 10,53	-2, 545	$p < 0,01$
	Og_{k1} 40	57,75	2,31			
grupa druga kontrolna						
$Z_{p2} - Z_{k2}^*$	Z_{p2} 20	24,05	2,84	ujemne 6,50 dodatnie 8,75	-1,575	n.i.
	Z_{k2} 20	24,90	2,57			
$P_{p2} - P_{k2}$	P_{p2} 20	16,65	3,57	ujemne 9,88 dodatnie 9,20	-0,288	n.i.
	P_{k2} 20	17,00	3,80			
$S_{p2} - S_{k2}$	S_{p2} 20	14,10	1,94	ujemne 6,50 dodatnie 8,83	-0,034	ni.
	S_{k2} 20	14,20	1,91			
$Og_{p2} - Og_{k2}$	Og_{p2} 40	54,80	7,40	ujemne 7,44 dodatnie 11,86	-1,435	n.i.
	Og_{k2} 40	56,10	7,22			

* Z_p – Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami (początkowe).

Z_k – Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami (końcowe).

P_p – Planowanie czasu oraz kolejność wykonywania czynności i działań (początkowe).

P_k – Planowanie czasu oraz kolejność wykonywania czynności i działań (końcowe).

S_p – Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego (początkowe).

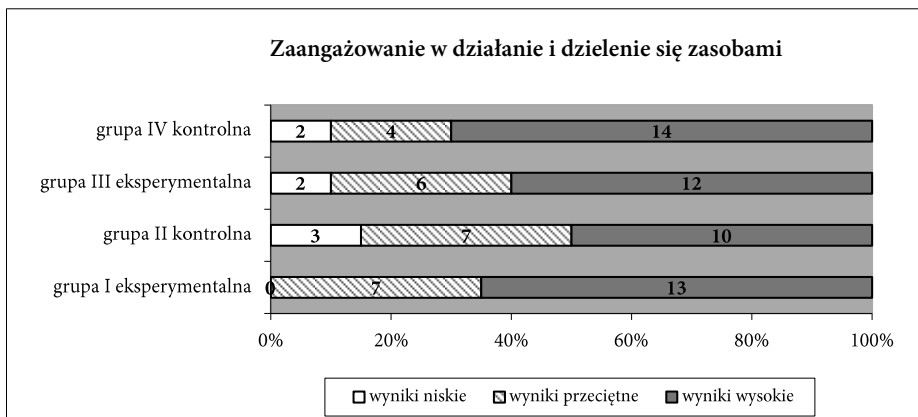
S_k – Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego (końcowe).

Og_p – Ogólny wynik poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą (początkowy).

Og_k – Ogólny wynik poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą (końcowy).

** Na bazie ujemnych rang.

Jednak nie można jednoznacznie uznać, iż obserwowana różnica to wynik oddziaływania eksperymentalnego, skoro nie zostało potwierdzone istnienie istotnej statystycznie różnicy między pierwszą grupą G_1 – eksperymentalną, i drugą grupą G_2 – kontrolną. Nie można uznać, że wykazana istotna statystycznie różnica między wynikami pretestu i posttestu w pierwszej grupie G_1 (eksperymentalnej) powstała na skutek wcześniejszego zetknięcia się z testem, bo podobny wynik musiałby zostać uzyskany w grupie drugiej G_2 (kontrolnej). Wątpliwości skłoniły mnie do przygotowania badań mających na celu sprawdzenie uwarunkowań możliwych zmian w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Zastosowałam metodę badania w działaniu, ale w rozdziale końcowym podzielię się tylko jedną uwagą. Ponadto sprawdziłam, w jakim stopniu grupy różnią się wynikami uzyskanymi w badaniach z wykorzystaniem testów: GSES, KKS, SES, LOTR, SWLS. Analizy przedstawię w rozdziale piątym.

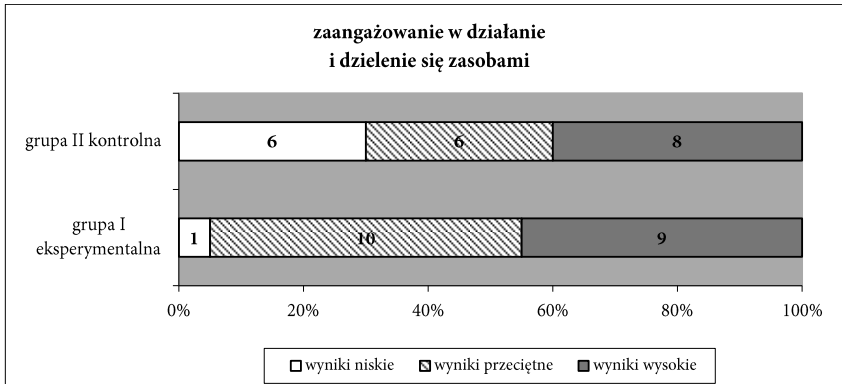


Rysunek 9. Poziom zaangażowania w działanie i dzielenie się zasobami
(wyniki końcowe), $N_1 = 20$, $N_2 = 20$, $N_3 = 20$, $N_4 = 20$

W grupie pierwszej eksperymentalnej jedna osoba, która wcześniej deklarowała przeciętny poziom *poczucia zaangażowania w działanie i dzielenia się zasobami*, wskazała w badaniu końcowym na niski poziom zaangażowania, a cztery osoby wskazały na podwyższenie poczucie zaangażowania do wysokiego. W grupie kontrolnej trzy osoby zadeklarowały podwyższenie poczucia zaangażowania z niskiego do przeciętnego, a dwie do wysokiego (rysunki 9, 10).

Test znaków rangowych Wilcozona wykorzystany do stwierdzenia istnienia różnicy między wynikami poziomu *zaangażowania w działanie i dzielenia się*

zasobami nie wykazał różnic istotnych statystycznie między wymienionymi grupami (tabela 12).



Rysunek 10. Poziom zaangażowania w działanie i dzielenie się zasobami (wyniki początkowe), $N_1 = 20$, $N_2 = 20$

Zaangażowanie potwierdza aktywność członków zespołu, zwłaszcza o charakterze twórczym. Stanowi ważny czynnik przybliżający grupę do osiągnięcia sukcesu. Świadczy o właściwej motywacji, zainteresowaniu zadaniem. Stwarza sposobność zademonstrowania swoich możliwości. Zaangażowanie wymaga szybkiego porozumiewania i wykorzystania pomysłów podsuwanych przez inne osoby, ale także udostępnienia swojej wiedzy i umiejętności. Szybka wymiana informacji, właściwe porozumiewanie pozwalają na dzielenie się osobistymi zasobami. W przypadku nauczycieli łatwość w komunikowaniu jest cechą niezbędną. Osoba w jakiś sposób zablokowana w tym zakresie będzie miała trudności w funkcjonowaniu w zespole. Nawet gdy ma dużo do zaoferowania, jej zasoby nie zostaną w pełni wykorzystane. Ann Margaret Traulein (Adams, Galanes, 2008, s. 21–22), opisując grupy, używa metafory skały, jajka i kury. Grupa „skały” („*rock*” *group*) to zbiorowość osób niepowiązanych ze sobą, którym brakuje poczucia zbiorowej tożsamości. Grupa „jajka” („*egg*” *group*), mimo że jej członkowie mają wspólne cechy, wchodzą w interakcje, to jednak działają niezależnie. Grupa „kury” („*chicken*” *group*) to taka, w której członkowie mają wspólne cechy, zasady, dochodzi do interakcji. W takim zespole członkowie utożsamiają się z grupą i demonstrowują wzajemną odpowiedzialność, a wyznaczony cel nie zostanie zrealizowany bez współpracy. Osoby angażują się i dzielą swoimi kompetencjami. Taki obraz grupy sprzyja zaangażowaniu.

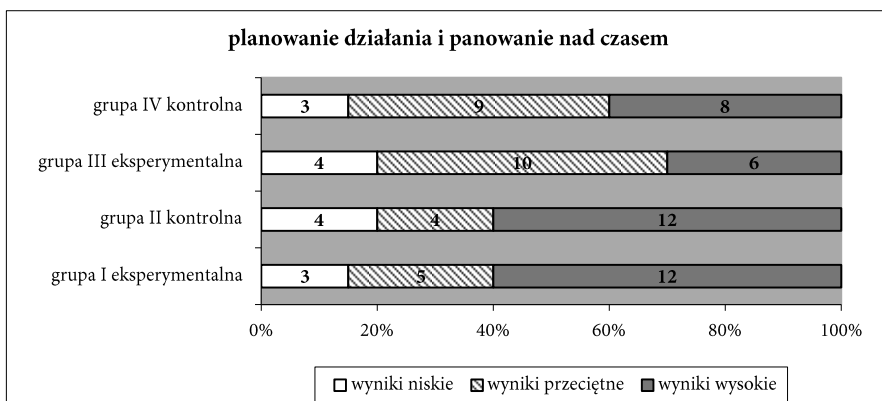
Umiejętność współpracy to rozumienie, że aby zrealizować cel, należy dokonać podziału zadań. Postawę osoby współpracującej można zdefiniować jako

postawę jednostki, która zastanawia się, jaki może być jej wkład we wspólną pracę, nie oczekując w zamian żadnego zysku (Karolczak-Biernacka, 1981, s. 11).

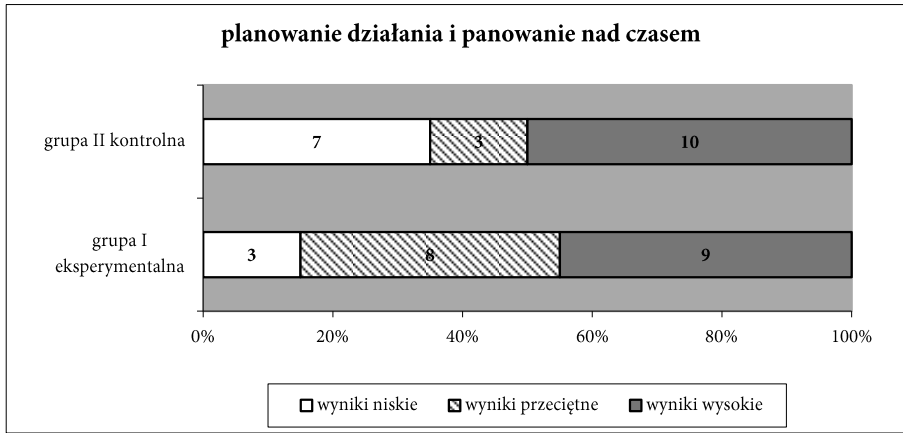
Sądzę, że wiele osób nie poznało prawdziwego smaku współpracy. Zespoły, w których do tej pory pracowały, były fikcyjnymi zespołami zadaniowymi. Osoby te mogły uznać się za mniej zdolne i zdać się na wysiłki innych – lub wręcz przeciwnie – jako osoby samorealizujące się samodzielnie rozwiązywać problem; zespół stawał się wówczas balastem. Nie przy wszystkich rodzajach zadań praca w zespole jest najlepszym rozwiązaniem. Niekiedy może spowalniać i hamować pracę kogoś, kto myśli szybko, posługuje się strategiami, o których trudno jest dyskutować. Grupowa skuteczność korzystnie wpływa na dynamikę grupy, poziom wykonania zadania, samorozwój, o ile daje możliwość autonomii (Pascosolido, 2003, s. 38). Poczucie wolności i brak przymusu dla wielu osób stanowi niezbędny czynnik angażowania w pracę. Przekonanie o małej sile w tym zakresie może powodować wycofanie i mniejsze angażowanie się w pracę.

Zaangażowanie zależy od uogólnionego poczucia własnej skuteczności. W grupie kontrolnej znacznie więcej osób niż w grupie pierwszej eksperymentalnej deklarowało wysoki poziom skuteczności, co mogło zadecydować o tym, że mimo braku oddziaływania eksperymentalnego w drugiej grupie wyniki w obu zespołach były podobne.

Poszukiwanie właściwej drogi czasami jest procesem długotrwałym. Tylko osoby, które nie porzucają pracy, gdy pojawi się trudność, i nie zniechęcają się, dzięki wzajemnej wymianie myśli mają szansę uporać się z zadaniem wraz z zespołem, w którym pracują.



Rysunek 11. Poziom planowania działania i panowania nad czasem
(wyniki końcowe), $N_1 = 20$, $N_2 = 20$, $N_3 = 20$, $N_4 = 20$



Rysunek 12. Poziom planowania działania i panowania nad czasem
(wyniki początkowe), $N_1 = 20$, $N_2 = 20$

W zakresie *planowania działania i panowania nad czasem* w grupie pierwszej eksperymentalnej trzy osoby uznały, że ich poczucie w tym zakresie się podniosło (do wysokiego). W grupie drugiej kontrolnej pięć osób deklaroowało zmianę swego poczucia posiadania kompetencji w zakresie *planowania działania i panowania nad czasem* na wyższe.

Test znaków rangowych Wilcozona wykorzystany do stwierdzenia istnienia różnicy między wynikami *planowania działania i panowania nad czasem* wykazał istotną statystycznie różnicę w grupie pierwszej eksperymentalnej $Z = -2,339$ (na bazie ujemnych rang), $p < 0,01$, a brak różnicy między wynikami pretestu i posttestu w grupie II kontrolnej (tabela 9).

Potwierdzały to fakt, że większa świadomość dotycząca efektywności pracy swojej i innych członków zespołu zmienia poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

W realiach dzisiejszego świata odnieść sukces mogą tylko ci, którzy potrafią właściwie zaplanować pracę i wypoczynek. Jeśli zadania realizowane są w grupie, na ogół kompetencje decydują o tym, kto na danym etapie występuje w roli lidera. Praktycznie każda osoba pracująca w zespole powinna umieć zarządzać czasem i właściwie przypisać działanie do wyznaczonych etapów. Dokonywana ocena wkładu pracy swojego i innych w wykonanie zadania, określenie zakresu własnych kompetencji umożliwia wyrobienie sobie zdania na temat planowania działania i panowania nad czasem. Te umiejętności były wielokrotnie sprawdzane podczas efektywnej pracy zespołu. Dzięki temu jednostka uzyskała wgląd w swoje możliwości i mogła krytycznie ocenić własną skuteczność.

Początkowe przekonanie o posiadaniu umiejętności planowania czasu i działania w praktyce może zostać skorygowane. Do tego obserwowanie bardziej skutecznych w tej dziedzinie kolegów/koleżanek działa jako porównanie społeczne i może wyraźnie zmienić poczucie wiary w swoje kompetencje.

Niekiedy ktoś nie jest w stanie panować nad czasem i właściwie planować wykonania czynności, bo ma pewne deficyty i mimo że intelektualnie jest kreatywny i może dużo wnieść do pracy zespołu, ma problem z trzymaniem się ram czasowych, a więc i realizacją planu. Być może wśród badanych przyznających się do problemu z planowaniem czasu i działań są takie osoby.

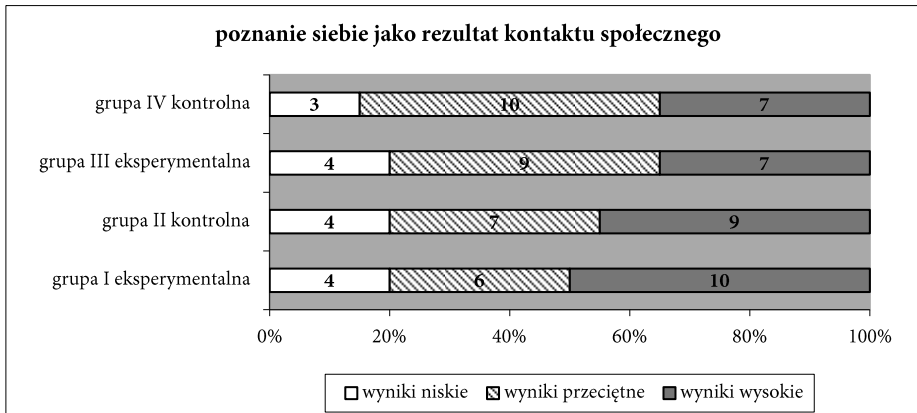
Podnoszę problem deficytów związanych z koncentracją uwagi, ponieważ wykazano znaczącą korelację ujemną między tego typu zaburzeniami a poczuciem samoskuteczności (Coetzer, 2009, s. 111). Prawdopodobnie w sytuacji, gdy jednostki muszą przyjąć odpowiedzialność za wykonanie zadania w określonym czasie, mogą przeżywać silny stres. Często uciekają od problemów w dolegliwości psychosomatyczne (stąd absencja chorobowa w pracy). Są to osoby potrzebujące wsparcia³.

Gospodarowanie czasem to jedna z najważniejszych strategii zarządzania zasobami. Istotne jest jasne i dokładne sformułowanie celów oraz przełożenie ich na konkretne terminy. Działania trzeba planować na okresy dłuższe i krótsze i wyznaczać czas na zadania pilne. Złe panowanie nad czasem wynika z braku umiejętności planowania, przyjmowania na siebie zbyt dużej liczby obowiązków, gdy ktoś stara się robić kilka rzeczy naraz. Powodem może być brak kompetencji do wykonania zadania lub podatności na wpływ czynników zakłócających (choćby lekceważenie preferencji uczenia się co do pory dnia, w której jednostka najlepiej pracuje). Duże walory ma praca w grupie. Oprócz dzielenia wiedzą, poznania punktu widzenia innych, zdobywania umiejętności argumentowania w obecności innych zwiększa się poziom motywacji i poczucie obowiązku (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 219–221).

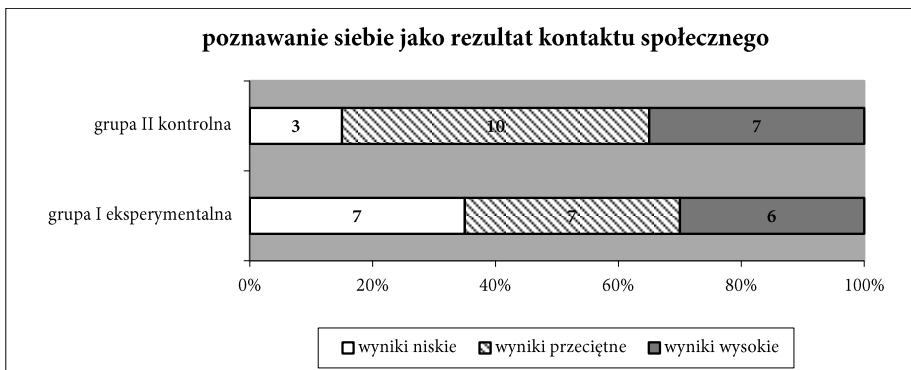
Trzy osoby w pierwszej grupie eksperymentalnej uznały, że lepiej poznały siebie, a cztery tego nie stwierdziły. Nieznacznie zmieniło się przekonanie co do możliwości poznania siebie w grupie drugiej kontrolnej (u jednej osoby poziom poznania się obniżył, u dwóch podniósł). Test znaków rangowych Wilcoxon'a wykorzystany do stwierdzenia istnienia różnicy między wynikami *poznania siebie jako rezultat kontaktu społecznego* wykazał istnienie istotnej statystycznie różnicy w grupie pierwszej eksperymentalnej $Z = -1,792$ (na

³ W wielu firmach osobom przeżywającym różne problemy wsparcie niesie facylitator. Staje się on partnerem nienarzucającym rozwiązań. Uwzględnia poglądy członków, ale stwarza bezpieczną przestrzeń, w której pracownik wie, że może liczyć na mentora (Dębska, 2010, s. 86).

bazie ujemnych rang), ale przy istotności $p < 0,07$, a brak różnicy między wynikami pretestu i posttestu w grupie II kontrolnej. W nieznaczny sposób skłania to do wiary w istnienie zależności osiągniętych wyników od refleksji dotyczącej swojej pracy (tabela 9).



Rysunek 13. Poziom poznania siebie jako rezultat kontaktu społecznego
(wyniki końcowe), $N_1 = 20$, $N_2 = 20$, $N_3 = 20$, $N_4 = 20$



Rysunek 14. Poziom poznawania siebie jako rezultat kontaktu społecznego
(wyniki początkowe), $N_1 = 20$, $N_3 = 20$

Poznanie siebie w czasie kontaktów społecznych dotyczy umiejętności autoprezentacji, wypowiedzania się na forum publicznym. W modelu kompetentnej prezentacji (Morreale i in., 2007, s. 595) w kontekst publicznego przemawiania uwikłane są dwie strony: mówca i publiczność – obie charakteryzują się posiadaniem konkretnej wiedzy, motywacji i umiejętności. Trzeba podkreślić ogromną złożoność kompetentnej prezentacji, która opiera się na

gromadzonym przez lata doświadczeniu w tym zakresie. Istotne, że są to umiejętności, które można wyćwiczyć.

Poznanie obejmuje spostrzeganie dobrego samopoczucia w relacjach z innymi, wspólnego radzenia sobie z zadaniami. Można wskazać na dążenie do rywalizacji, posiadanie zasobów, które po udostępnieniu grupie umożliwiają wspólne wykonanie zadania. Poznanie uwzględnia ocenę zewnętrzną dokonywaną przez kolegów czy prowadzącego zajęcia.

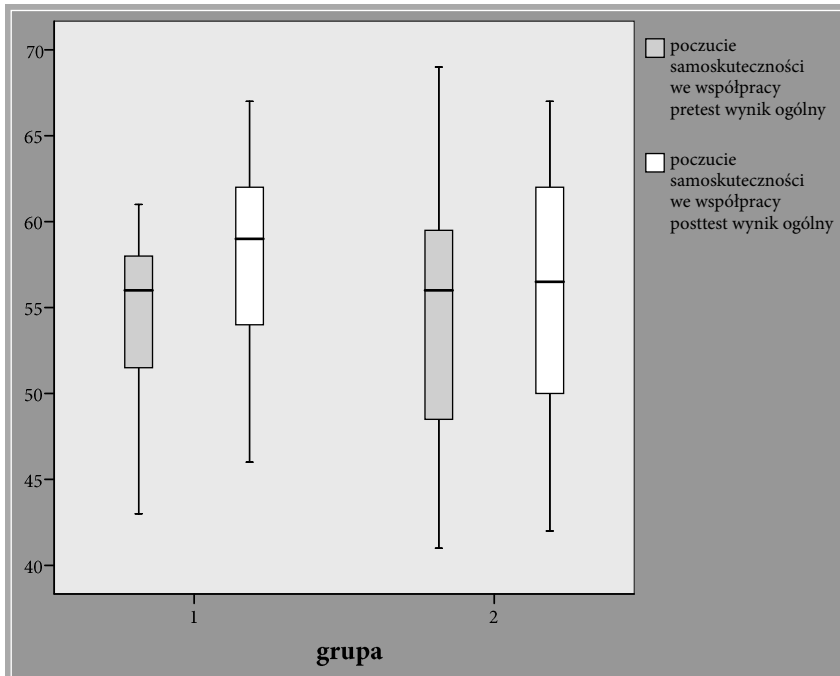
Pragnienie jednostki, aby być dobrze postrzeganą przez otoczenie, powoduje wkładanie maski. Odgrywanie kogoś, kto w przekonaniu danej osoby może znaleźć uznanie w grupie, nie sprzyja szczerości stosunków. Brak otwartości z kolei uniemożliwia ujawnienie zasobów osobistych, które mogłyby być dobrze wykorzystane przez zespół. Jednostka odkrywa twarz w momencie, gdy czuje się bezpieczna i akceptowana. Indywidualne cechy i doświadczenia mają znaczenie w przypadku onieśmienia odczuwanego przy wypowiedzaniu się na forum. Pokonanie oporu przed publicznym wystąpieniem to niekiedy pokonanie siebie. Niektórzy wolą zdystansować się od grup i pozostawać w roli obserwatorów, co powoduje brak głębszego zainteresowania problemem, którym zajmuje się zespół. Wspólne wykonanie zadania nie jest możliwe, jeśli nie pokłada się zaufania w możliwości członków grupy.

Poznanie i zrozumienie siebie to dynamiczny proces wymagający właściwej motywacji, aby jednostka wkładała veń odpowiedni wysiłek i była wytrwała. Podkreśla się rolę instrumentów poznawczych – eksponuje się umiejętność komunikowania na odpowiednim poziomie opanowania języka, zdolności koncentrowania uwagi i myślenie formalne. Istnienie kontekstu, w którym dialog z innymi (inni to „lustra”), umożliwia obiektywną samoocenę (Ledzińska, Czerniewska, 2011, s. 350). Wspólnie wykonywane zadania pozwalają na wznoszenie tzw. pomostów mentalnych (Nikitorowicz – za: Ledzińska, Czerniewska, 2011, s. 351).

W obecnych badaniach osoby dokonujące refleksji nad działaniem własnym i grupy uznały, że lepiej poznały swoje możliwości od osób niedokonujących refleksji.

Przedmiotem obecnego badania było poczucie samoskuteczności we współpracy z grupą zadaniową, modyfikowane poprzez uruchomienie mechanizmów sprzyjających zwiększeniu świadomości swojego udziału w sukcesie grupy jak również ocenę pracy innych.

Szczegółowe analizy ujawniły różnicę między wynikami grupy pierwszej G_1 (eksperymentalnej) i drugiej G_2 (kontrolnej), w których został zastosowany pretest Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą.

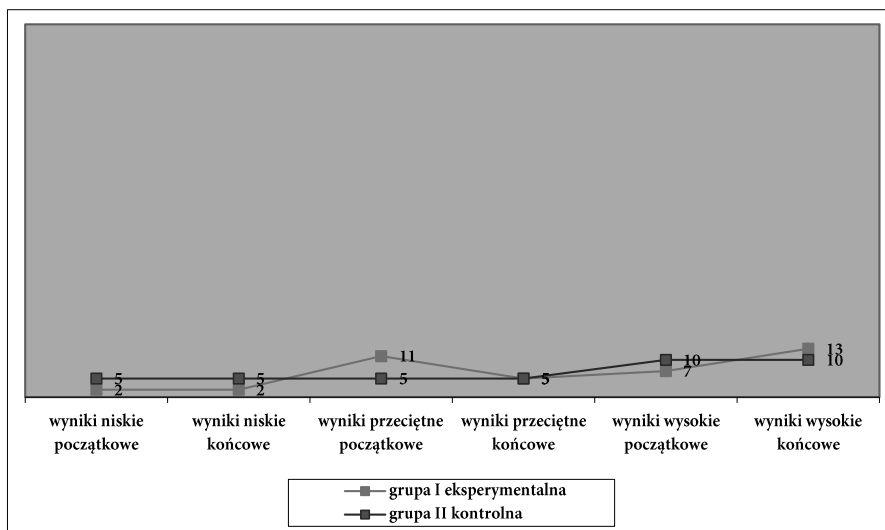


Rysunek 15. Poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą badanych w grupie pierwszej eksperymentalnej (N = 20) i drugiej kontrolnej (N = 20) (pretest i posttest)

Wyniki w grupie eksperymentalnej wykazują skośność ujemną, więcej jest wyników niskich. Wyniki uzyskane w grupie kontrolnej w badaniu posttestem są zrównoważone i nieco ujemnie skośne w badaniach posttestem. W grupie pierwszej eksperymentalnej w wynikach z badań początkowych i końcowych w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą znajduje się więcej wartości mieszczących się poniżej mediany. Podobnie umieszczone są wyniki w badaniu początkowym w grupie drugiej kontrolnej, ale wyniki z badania końcowego układają się w miarę równomiernie wobec mediany. Większe odchylenie standardowe reprezentują wyniki uzyskane w grupie kontrolnej.

Wartości w grupie kontrolnej w badaniach końcowych rozłożyły się niemal równolicznie wobec mediany, co świadczy o tym, że grupa ta była najbardziej spójna pod względem uzyskanych wartości w samoskuteczności we współpracy z grupą (rysunek 15).

Różnice w osiągniętych wynikach poziomu poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą w badaniach początkowych i końcowych dobrze ilustruje wykres liniowy.



Rysunek 16. Różnice wyników w zakresie poziomu poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą w badaniu pretestem i posttestem między grupą eksperymentalną i kontrolną (liczebności)

Analiza wyników w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą wykazała różnicę między grupami – w grupie pierwszej eksperymentalnej 45% badanych zadeklarowało podniesienie poziomu skuteczności, a 15% – obniżenie; w grupie kontrolnej 20% zaobserwowało podniesienie poziomu skuteczności, a 20% – obniżenie.

Uzyskane wyniki przemawiają za istnieniem różnic między wynikami w badanych grupach G_{1E} i G_{2K} . Słuszne wydaje się przyjęcie tezy, że systematyczna ocena dokonań własnych i krytyczna ocena pracy zespołu pozwalają na bardziej dojrzałą ocenę samoskuteczności we współpracy z grupą. Wcześniejsze przekonanie co do swoich umiejętności, jeśli nie znalazło potwierdzenia w rzeczywistych działaniach, deklarowane anonimowo, ale w obecności innych członków zespołu, może się obniżyć. Świadomość zaangażowania w różne zadania zmienia poczucie samoskuteczności we współpracy *in plus* lub *in minus*, zależnie od sytuacji.

Jednak nie można jednoznacznie wskazać, co wpłynęło na zwiększenie poczucia posiadania wyższych kompetencji w ważnych wymiarach samoskuteczności we współpracy i wyniku ogólnego. Ze względu na większą liczbę zmian i większą rozpiętość wyników w pierwszej grupie (eksperymentalnej) można uznać, że czynnikiem sprzyjającym była zmienna niezależna, którą manipulowano w czasie eksperymentu. Ostrożnie można przyjąć, iż zmiana

mogła być w jakiejś części skutkiem wglądu w efektywność wykonywania zadań na zajęciach, ocenę pracy zespołu i trudność zadania. Wymaga to jednak dalszych studiów.

Diane F. Baker (2001) badała, jak zmienia się poziom zespołowej skuteczności podczas pracy grupowej w reakcji na znaczące zadania. W ciągu semestru skuteczność zespołowa była mierzona sześć razy. Sukces odniesiony w działaniu zwiększył przekonanie o skuteczności pracy grupy nawet u tych osób, które nie preferowały pracy zespołowej. Stąd w obecnych badaniach wyższa ocena pracy grupowej mogła wynikać ze wspólnego radzenia sobie z problemami i znalezienia poprawnych rozwiązań.

Wyniki badań Diane F. Baker wskazują, że osiągnięcia grupowe znajdowały się na tym samym poziomie, podobnie utrzymywał się poziom samoskuteczności. Obserwowano jednakże wzrost poczucia własnych osiągnięć. Zwiększała się wiara w skuteczność zespołową, na koniec badań jej poziom wyraźnie się obniżył, ale i tak znacznie przekraczał początkowy. Oznacza to, iż wzmocniło się przekonanie o tym, że grupa ma odpowiedni potencjał, by poradzić sobie z trudnościami, ale jednocześnie na poziomie indywidualnym doszło do kształtowania przekonania co do tego, iż coraz lepsze są osiągnięcia indywidualne.

Potwierdza to tezę, iż poczucie samoskuteczności rozpatrywane na poziomie indywidualnym i zespołowym stwarza przestrzeń dla rozważań na temat istnienia poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą.

Powracając do rozważań co do tego, czy można przyjąć istnienie różnic między badaniami z zastosowaniem pretestu i posttestu w grupie eksperymentalnej, bez potwierdzenia istnienia takiej różnicy w grupie kontrolnej, uznałam zasadność zrealizowania kolejnego etapu analizy. Należało wykazać istnienie różnicy istotnej statystycznie między wynikami końcowymi w zakresie poczucia skuteczności we współpracy grupy pierwszej (eksperymentalnej) i drugiej (kontrolnej) oraz trzeciej (eksperymentalnej) i czwartej (kontrolnej) (patrz plan eksperymentu s. 136). Nie wykazałam wystąpienia takiej różnicy ($M_{rang1} = 21,95$; $M_{rang2} = 19,05$; $z = -0,786$; $p > 0,05$ oraz $M_{rang3} = 18,85$; $M_{rang4} = 22,15$; $z = -0,896$, $p > 0,05$).

Z tego powodu należy przypuszczać, że różnica między badaniami początkowymi i końcowymi w grupie pierwszej (eksperymentalnej) może mieć inną przyczynę niż oddziaływanie eksperymentalne. Wyniki dalszych analiz związanych z tym wątkiem przedstawię w rozdziale piątym.

Konkluzja

Brak istotnej statystycznie różnicy między wynikami dotyczącymi poczucia własnej skuteczności we współpracy grup eksperymentalnych i kontrolnych doprowadził do odrzucenia H_1 . Wystąpienie istotnej statystycznie różnicy między wynikami badań początkowych i końcowych w grupie pierwszej (eksperymentalnej) G_1 i brak istotnej statystycznie różnicy w grupie drugiej (kontrolnej) G_2 skłania do dalszych poszukiwań badawczych. Jedną z możliwych interpretacji takiego wyniku dotyczy wpływu zwiększania świadomości udziału w wykonywaniu zadania, jednakże jest to mało prawdopodobne.

Proces samoregulacji opiera się nie tylko na samorefleksji, ale wymaga również skupienia na osiągniętym wyniku (Dumont i in., 2013, s. 86). Z opracowań empirycznych i teoretycznych dokonanych przez różnych naukowców w ostatnim okresie wyłania się obraz osoby korzystającej z samoregulacji podczas kształcenia. Są to ludzie dobrze zarządzający czasem nauki. Wyraźnie określają cele, monitorując dążenie do ich osiągnięcia. Częściej zawieszają wysoko poprzeczkę, nie rezygnując z działania mimo trudności. W efekcie uzyskują dobre wyniki, zwłaszcza jeśli mają wsparcie nauczycieli. Oczywiście samoregulacja uczenia się przebiega w relacji społecznej, kontekstualnym i kulturowym środowisku.

Coraz częściej wskazuje się na potrzebę kształtowania kompetencji adaptacyjnych: 1) wymagających dobrze zorganizowanej, dostępnej wiedzy z danej dziedziny, 2) metod heurystycznych, 3) metawiedzy, 4) umiejętności samoregulacyjnych, 5) pozytywnych przekonań na temat samych siebie. International Academy of Education wydała broszurę *How Children Learn* (2001), w której po analizie wyników badań empirycznych wyodrębniono dwanaście zasad uczenia się, mających największe znaczenie dla praktyki edukacyjnej. Na pierwszym miejscu znalazło się efektywne zaangażowanie. Wśród pozostałych zasad znaleźć można samoregulację i autorefleksję (tamże, s. 78–82).

Szkoła ma stać się organizacją wzajemnie uczących się społeczności, współpracujących ze sobą. Ma dać szansę profesjonalnego rozwoju przez otwarcie na współpracę z rodzicami, społecznością lokalną (Kwieciński, 2000, s. 290). Jako organizacja ucząca się powinna kształtować kompetencję zwaną inteligencją ekologiczną. Wymaga to samomonitorowania, wglądu w siebie oraz umiejętności współpracy. Dopiero nabranie doświadczenia w określaniu celów i późniejszych osiągnięć pozwala na wnikliwą ocenę swego zaangażowania i oferowanych zasobów, ale widocznie sam finalny rezultat musi być wyeksponowany. W obecnym badaniu nie przywoływano końcowego osiągnięcia,

więc mogło to nie doprowadzić do poszukiwania optymalnych strategii działania.

Osoba dążąca do osiągnięcia celów wciąż porównuje stan obecny z tym, do czego dąży. Jeśli zauważa istnienie rozbieżności w tym względzie, zdaniem Bandury, uruchamia dwa mechanizmy, które są odpowiedzialne za regulację zachowań: produkcję rozbieżności i redukcję rozbieżności. Są to procesy, które pozwalają na pewną elastyczność w zachowaniu. Jednostka może określić cele powyżej poprzedniego poziomu wykonania. Ponieważ osiągnięcie celu wymaga większych wzmocnień, spotyka się z większą nagrodą (produkcja rozbieżności). Może się też zdarzyć sytuacja odwrotna, gdy osoba zmniejszy oczekiwanie, gdyż wówczas może osiągnąć satysfakcję. W ten sposób zachowuje dobry wizerunek, nie niszcząc przekonania o własnej skuteczności. Okazało się, że jeśli czas na realizację celu się kończy, jednostka decyduje o zmianie celu (Huflejt-Łukasik, 2010, s. 93–94).

Osoba sama podejmuje decyzje co do zachowania, dynamicznie dokonuje zmiany priorytetów, podejmuje decyzje, ale zawsze konieczna jest ocena swoich możliwości w kwestii osiągnięcia właściwego efektu.

Wyjaśnienia osiągniętych rezultatów eksperymentu należy szukać w koncepcji samoregulacji.

Koncepcja Carvera i Scheiera (Huflejt-Łukasik, 2010, s. 65–78) dotycząca procesów samoregulacji opiera się na dwóch najistotniejszych założeniach:

- 1) zachowanie jednostki jest ukierunkowane na cele,
- 2) zachowanie jest kontrolowane przez system informacji zwrotnej.

Samoregulacja stanowi o wyznaczaniu celów i standardach, będących wartością, punktem odniesienia. Standardy dotyczące Ja są złożone, mają doprowadzić do autoweryfikacji, potwierdzić Ja. Optymalna motywacja do osiągnięcia celu będzie miała miejsce wówczas, gdy nastąpi równowaga między tym, czego osoba chce, a tym, czego się obawia, pragnie uniknąć.

Dążenie do porównania się do standardu i dopasowania jest silniejsze u osób mocniej koncentrujących się na sobie, dlatego refleksja połączona z oceną wkładanego wysiłku może prowadzić do chęci zintensyfikowania swojej aktywności. Sytuacja wymusza różne formy zachowania. Człowiek przechodzi pętle sprzężenia zwrotnego (test–działanie–test–wyjście). Niejako adaptuje się do określonych warunków, aby osiągnąć cel. Modyfikacji działania towarzyszy przeżywanie emocji. Jeśli jednostka określi realizację celu jako mało prawdopodobną, wycofuje się. Taka sytuacja powoduje, że maleje poczucie własnej skuteczności.

W przypadku pracy w grupie, jeśli dana osoba uzna środowisko za sprzyjające, kieruje pozytywne uczucia w kierunku członków zespołu jako współodpo-

wiedzialnych za wykonanie zadania. Zaangażowanie w proces porównywania stanu obecnego z pożądanym jest zróżnicowane. Zależy od subiektywnego uznania ważności celów, np. zadania wspólnie wykonanego. Istnieje możliwość zmiany celu na zbliżony, ale wykonalny. Określenie podcelów pozwoli na obserwowanie działania w krótszych odcinkach czasu. W tym procesie musi być obecna autokoncentracja, bo dzięki niej możliwa jest modyfikacja zachowania. Jeśli badani, pracując w zespole, uznają, że zadanie jest dla nich za trudne, mogą uruchomić różne strategie, aby sobie z nim poradzić. Znalazienie właściwego sposobu wzmocni wiarę w skuteczność pracy zespołowej. Odsunięcie wykonania zadania zrodzi przekonanie o braku kompetencji. Zbagatelizowanie znaczenia zadania będzie chronić wizerunek.

Proces samoregulacji, zdaniem Carvera i Scheiera (1998 – za: Huflejt-Łukasik, 2010, s. 71), uruchamia dwie pętle informacji zwrotnej – jedną związaną z działaniem, drugą – z emocjami. Jeśli osoba nie osiągnęła przewidywanego standardu zachowania, to pojawiają się negatywne emocje – depresja, lęk – są one sygnałami do podjęcia działania. Osoby doświadczające pozytywnych emocji są bardziej skłonne zmienić swoje cele. Częściej podejmują różne próby rozwiązania problemu.

Koncepcje samoregulacji, które są obecnie uznane za najbardziej znaczące, wskazują na to, że jest to proces dobrowolny (wolicjonalny), intencjonalny (celowy), świadomy, z pewnymi automatycznymi komponentami (Świątnicki, 2006, s. 52). Koncepcja samoregulacji leży u podstaw pragmatyzmu. W samoregulacji bierze się pod uwagę cztery poziomy mechanizmów: automatyczny, mechaniczny, spontaniczny i wyrozumowany. Kornel Świątnicki (2006, s. 53–61) charakteryzuje każdy z tych poziomów.

Samoregulacja automatyczna jest nieuświadomiona, nieintencjonalna, nie ma charakteru dobrowolności.

Samoregulacja mechaniczna nie jest ani intencjonalna, ani dobrowolna, ale w pewnym stopniu ma uświadomiony charakter.

Samoregulacja spontaniczna stanowi proces świadomy o intencjonalnym charakterze, ale nie można uznać jej za dobrowolną. Zapoczątkowanie działania nie wynika z przemyślenia czy świadomie dokonanego wyboru. Osoba zachowuje się w charakterystyczny dla siebie sposób, ale jest to zachowanie monitorowane przez świadomość, będącą w stanie gotowości do przyjęcia kontroli.

Samoregulacja wyrozumowana ma charakter świadomy, intencjonalny i dobrowolny. Takie mechanizmy są opisane w teorii wyrozumowanego i zaplanowanego działania (Fishbein, Ajzen 1980 – za: Vallerand i in., 1992).

Oczywiście poszczególne poziomy w rzeczywistości nie dają się rozgraniczyć w sposób permanentny, a nawet współpracują ze sobą. Stopień zintegrowania procesów samoregulacji ujawnia indywidualne i międzysytuacyjne różnice. Poczucie podmiotowości charakteryzuje spontaniczną samoregulację (działanie w zgodzie z samym sobą) oraz wyrozumowaną samoregulację, mniej autonomiczną, bardziej kontrolowalną (działanie podejmowane często wbrew sobie, przy ignorowaniu własnych potrzeb i pragnień).

Prowadząc rozważania oparte na koncepcji poziomów samoregulacji, można przyjąć, że konsekwencją wyrozumowanej samoregulacji stanowi wyczerpanie ego i spadek motywacji, a spontanicznej – witalizacja, zaangażowanie i wzrost motywacji wewnętrznej.

Dla wyjaśnienia wyniku eksperymentu warto odwołać się do teorii pragmatyzmu i rozumienia samoregulacji w tej perspektywie. Używa się rozróżnienia ludzi na osoby pragmatyczne – te, u których samoregulacja ma często charakter spontaniczny, oraz pryncypialne – odwołujące się do samoregulacji o charakterze mechanicznym lub wyrozumowanym.

Kornel Świątnicki podkreśla, że osoby pragmatyczne, często nie namyślając się, podejmują działanie i obserwują jego konsekwencje. Jeśli te są pozytywnymi, to świadome mechanizmy samoregulacji współpracują z jej intuicyjnymi i/lub automatycznymi komponentami. W efekcie jednostka silniej angażuje się w daną aktywność, wzmacniając wewnętrzną motywację. Można zadać pytanie o to, czy skłania do tego skuteczność, czy raczej osiągnięty cel wpływa na poczucie własnej skuteczności.

Świadomość porażki doprowadza do korekty zachowania. Idąc tym tropem, jeśli osoba cechująca się pragmatyzmem uzna, że jej działanie nie wniosło zbyt wiele do osiągnięcia sukcesu przez grupę, to w najbliższym czasie postanowi bardziej się zaangażować. Nie oznacza to jednak, iż będzie gorzej o sobie myślała.

Osoby pryncypialne nie interesują się konsekwencjami. Starają się postępować zgodnie ze swoimi zasadami, nie naginając ich do potrzeb. Jeśli nie dość angażują się w pracę zespołową, to prawdopodobnie jest to wynik przyjętych preferencji. Nie zmieniają postępowania, bo ich zachowaniem kierują wcześniej wypracowane zasady. Prawdopodobnie zmianę aktywności można u nich zaobserwować tylko wtedy, gdy działanie odbiegało od reguły. Nie zmodyfikuje to jednak np. przekonania o poczuciu własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Ponieważ osoby pragmatyczne są skupione na celach, a pryncypialne na zasadach, prawdopodobnie pierwsze koncentrują się na skuteczności i uży-

teczności własnego zachowania, drugie zaś na wierności (autentyczności). Autentyczność własnego zachowania polega na jego dopasowaniu do przekonań, uczuć i wartości. Dlatego, jeśli dana osoba nie jest przekonana o swojej skuteczności, to należy sądzić, że nie podejmie działania (nie wykorzysta zasobów osobistych i społecznych), co w konsekwencji nie zmieni jej sposobu postrzegania swoich kompetencji.

W przedstawionym przez Świętnickiego ujęciu pragmatyzm–pryncypializm jest traktowany jako proces samoregulacji, a nie dyspozycja.

Osoby pragmatyczne są bardziej skuteczne od pryncypialnych, co stanowi konsekwencję wysokiego poziomu kontroli działania, motywacji osiągnięć, witalności oraz wewnętrznej i zewnętrznej motywacji. Skupienie na realizacji własnych celów jest podbudowane optymizmem „implementacyjnym”, co w efekcie przynosi bardziej skuteczne działanie. Osoby pryncypialne częściej deliberują (przeddecyzyjna faza procesu samoregulacji), ich optymizm „implementacyjny” nie odgrywa specjalnej roli.

Badania Bielastej (2003 – za: Świętnicki, 2006, s. 113) dotyczące niezdanego egzaminu na prawo jazdy wykazały, że osoby pragmatyczne konstruktywnie reagują na porażkę, a towarzyszące temu negatywne emocje (złość, poczucie bezradności, smutek) tylko je mobilizują, skłaniając do konstruktywnego myślenia.

Wydaje się, że nastawienie pragmatyczne *versus* pryncypialne może być determinantem zmiany poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Nie zbadalam tego, a wydaje się to istotne dla badanego problemu. Może stanowić przedmiot badań nowego projektu.

Jeśli cele są osiągalne, zdarzenia się powtarzają, to wzrasta zaufanie do posiadania właściwych kompetencji skutecznego działania w grupie. Ważne, aby dana osoba właściwie oceniła sytuację i czynniki dyspozycyjne (np. optymizm *versus* pesymizm), bo są to sprawy istotne z punktu widzenia oceny powodzenia działania. Gdy oczekiwania mają charakter negatywny, to osoby o wysokiej koncentracji wycofują się z wykonania zadania.

Zależności między uogólnionym poczuciem własnej skuteczności, kompetencjami społecznymi a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą (weryfikacja hipotezy drugiej i trzeciej)

Weryfikacja hipotezy drugiej i trzeciej to poszukiwanie odpowiedzi na pytania:

P_2 – *Czy istnieje związek między poczuciem własnej skuteczności o charakterze uogólnionym i poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą?*

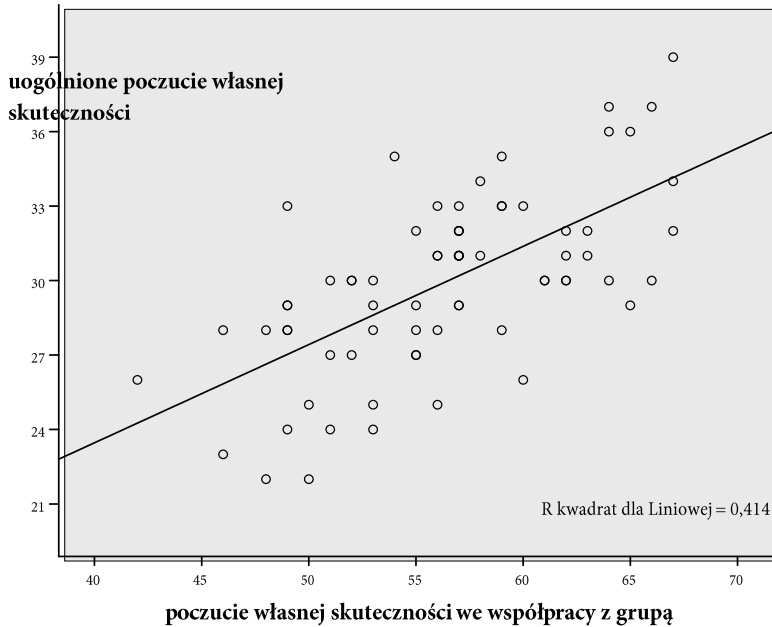
P_3 – *Czy, a jeśli tak, to w jakim stopniu, kompetencje społeczne mają związek z poczuciem samoskuteczności we współpracy?*

Postawiłam dwie hipotezy dotyczące pytań o charakterze zależnościowym, które chcę zweryfikować. Jedna odnosi się do związku uogólnionego poczucia samoskuteczności z poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą, co uprawomocnia zasadność oczekiwania, iż autokoncentracja na wkładzie pracy własnej i ocena pracy innych może zmienić poczucie samoskuteczności we współpracy z grupą. Druga wymaga sprawdzenia istnienia korelacji dodatniej między kompetencjami społecznymi a poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą.

5.1. Zależność między uogólnionym poczuciem własnej skuteczności a przekonaniem o własnej skuteczności we współpracy z grupą

Sprawdzenie, czy istnieje zależność między uogólnionym poczuciem własnej skuteczności a przekonaniem o własnej skuteczności we współpracy z grupą, wymagało skorelowania wyników (korelacji tau b -Kendalla). Zgeneralizowane poczucie własnej skuteczności przekłada się na wiele aspektów życia, w których ważne jest odczuwanie bycia skutecznym (patrz: s. 54–63). Za istotne

uznałam sprawdzenie związku między poczuciem skuteczności mierzonym GSES a poczuciem własnej skuteczności we współpracy.



Rysunek 17. Wykres rozrzutu przedstawiający korelację między samoskutecznością o charakterze ogólnym a samoskutecznością we współpracy z grupą

Rozrzut wyników mieści się w miarę regularnie wokół linii dopasowania, co świadczy o znacznej zależności między samoskutecznością o charakterze ogólnym a samoskutecznością we współpracy z grupą (rysunek 17).

Korelacje między uogólnionym poczuciem własnej skuteczności a poczuciem własnej samoskuteczności we współpracy z grupą przedstawiłam w tabeli 13.

Analiza wyników w zakresie zależności między uogólnionym poczuciem samoskuteczności a poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą potwierdza prawdziwość hipotezy drugiej. Istotnie poziom uogólnionego poczucia samoskuteczności pozytywnie koreluje z poziomem poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą (tabela 10), dlatego wysoce prawdopodobne staje się, że źródła budowania poczucia własnej samoskuteczności mogą być takie same jak źródła budowania samoskuteczności we współpracy z grupą. Tym samym rodzaj autokoncentracji zaproponowany w badaniu może wpływać na zmianę poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą.

Tabela 13. Współczynniki korelacji między uogólnionym poczuciem własnej skuteczności a poczuciem samoskuteczności we współpracy (wynik ogólny i szczegółowy), N = 71

Skale Kwestionariusza Poczucia Własnej Samo-skuteczności we Współpracy z Grupą	Siła związku	Współczynnik korelacji i poziom istotności
Wynik ogólny	przeciętna*	$\tau = 0,483$; $p < 0,001$
<i>Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami – skala Z</i>	przeciętna	$\tau = 0,330$; $p < 0,001$
<i>Planowanie działania i panowanie nad czasem – skala P</i>	przeciętna	$\tau = 0,441$; $p < 0,001$
<i>Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego – skala S</i>	przeciętna	$\tau = 0,327$; $p < 0,001$

* Określenie siły związku (por. Lewicki, 1996, s. 108).

$\tau = 0$ – brak.

$0 = \tau \leq 0,1$ – nikła.

$0,11 \leq \tau \leq 0,3$ – słaba.

$0,3 \leq \tau \leq 0,5$ – przeciętna.

$0,5 \leq \tau \leq 0,7$ – wysoka.

$0,7 \leq \tau \leq 0,9$ – bardzo wysoka.

$\tau = 1$ – pełna.

Tabela 14. Zależność między ogólnym poczuciem własnej skuteczności a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 71

Poziom ogólnego poczucia własnej skuteczności	Poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą			ogółem
	niski	przeciętny	wysoki	
niski	3	3	0	6
przeciętny	7	12	5	24
wysoki	1	9	31	41
ogółem	11	24	36	71

Chi-kwadrat Pearsona = 28,331; $df = 4$, $p < 0,001$ $C = 0,534$

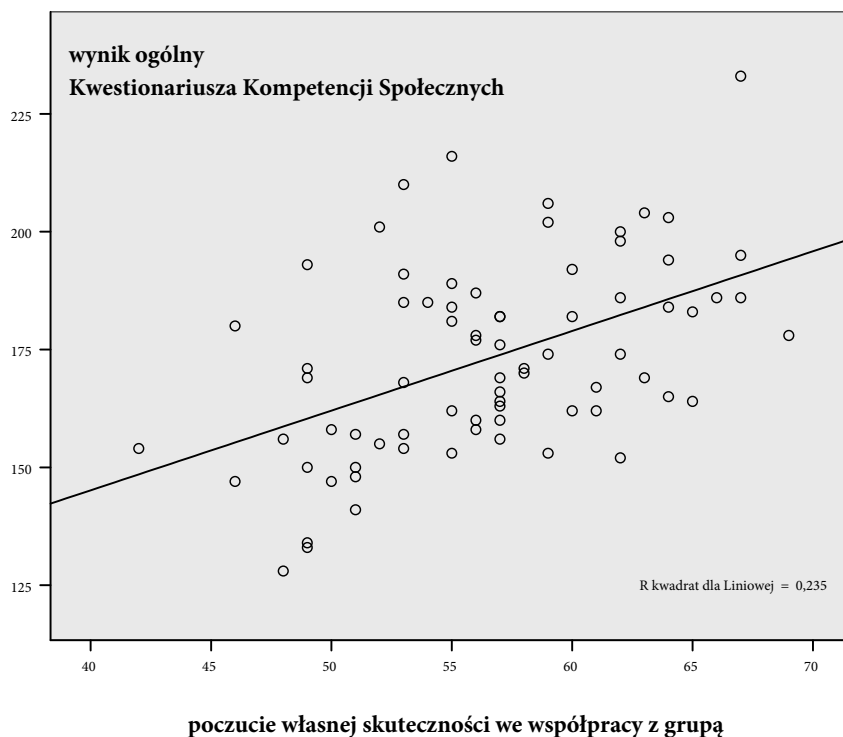
Dominują osoby o wysokim poczuciu własnej skuteczności, deklarujące jednocześnie wysokie poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą – stanowią one niemal połowę badanych (tabela 14). Ten fakt przemawia za uznaniem współzależności obu zmiennych.

Potwierdzona została słuszność hipotezy drugiej. Osoby mające wysoki poziom uogólnionego poczucia własnej skuteczności wykazały się wyższym poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą. Tym samym prawdopodobne staje się założenie, że obie umiejętności mogą być kształtowane w podobny sposób. Praca w grupie stanowi formę często doświadczaną przez uczących się, daje możliwość podpatrywania strategii działania innych członków. Obawiam się jednak, że rzadko nauczyciel określa cele i dobiera techniki pracy zespołowej tak, aby zmaksymalizować efekty nauczania/uczenia się. W takim przypadku sposób pracy staje się przypadkowym zdarzeniem, nie do końca przemyślanym. Podnoszony przez profesjonalistów zabieg dokonywania refleksji co do istoty swego zaangażowania rzadko ma miejsce. Być może pozwoliłoby to na dojrzałą ocenę swego działania. Uczniowie nie są pytani o swoje odczucia, przeżywane emocje, bo wypracowane efekty i standardy nauczania wciąż koncentrują się przede wszystkim na przyswajaniu treści oraz kształtowaniu wybranych umiejętności, mimo postulowanych koniecznych zmian w sposobach projektowania lekcji i stworzenia podstaw refleksji dydaktycznej (Klus-Stańska, 2002, s. 65).

5.2. Zależność między deklarowanymi kompetencjami społecznymi a przekonaniem o własnej skuteczności we współpracy z grupą

Analiza wyników badań pozwoliła na wykrycie istotnych korelacji między wymiarami kompetencji mierzonymi Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS a wymiarami samoskuteczności we współpracy z grupą (rysunek 18, tabela 15).

Rozproszenie wyników świadczy o zależności dodatniej: wzrostowi kompetencji społecznych towarzyszy wzrost poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą (rysunek 18).



Rysunek 18. Korelacja między ogólnym wynikiem poziomu kompetencji mierzonym Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS a wynikami samoskuteczności we współpracy z grupą

Tabela 15. Korelacje między ogólnym wynikiem poziomu kompetencji społecznych a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 75

Skale Kwestionariusza Poczucia Samoskuteczności we Współpracy z Grupą	Siła związku	Współczynnik korelacji i poziom istotności
Wynik ogólny	przeciętna	$\tau = 0,340$; $p < 0,001$
<i>Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami – skala Z</i>	słaba	$\tau = 0,244$; $p < 0,01$
<i>Planowanie działania i panowanie nad czasem – skala P</i>	przeciętna	$\tau = 0,328$; $p < 0,001$
<i>Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego – skala S</i>	słaba	$\tau = 0,262$; $p < 0,01$

Najsilniejszy związek między deklarowanym posiadaniem kompetencji społecznych występuje z poczuciem *zaangażowania w działanie i panowania nad czasem* (tabela 15). Może to oznaczać, że nie samo nastawienie do sposobu pracy, a konkretne zaangażowanie buduje kompetencje społeczne. Pamiętać trzeba, że istnieje kilka niezależnych aspektów kompetencji społecznych: poznawczy – umiejętność sprawnego i trafnego myślenia o sytuacjach społecznych, empatia poznawcza, wykazanie się znajomością reguł społecznych jak również umiejętnością planowania zachowań społecznych; motywacyjny – tutaj należy uwzględnić skłonność do podejmowania ryzyka społecznego, angażowanie się w sytuacje społeczne, postawy interpersonalne; behawioralny – wykorzystanie posiadanych umiejętności społecznych (Argyle – za: Smółka, 2008, s. 29). Właściwie każdy z tych aspektów może mieć znaczenie również dla rodzaju zależności z samoskutecznością we współpracy z grupą (Kwestionariusz Kompetencji Społecznych pozwala zbadać tylko efektywność zachowań w sytuacji intymnej/bliskiego kontaktu, w sytuacjach ekspozycji społecznej i wymagających asertywności).

Analiza korelacji między ogólnym wynikiem poziomu kompetencji społecznych a poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą wskazuje na związki dwustronne. Prawdopodobnie wysoki poziom kompetencji społecznych pozwala na większe zaangażowanie się w pracę zespołu, łatwiejszą komunikację. Z drugiej strony wchodzenie w relacje, wypróbowanie własnych sił w pracy na rzecz zespołu w jakiś sposób buduje kompetencje społeczne.

Tabela 16. Korelacje między wynikami w skali efektywność zachowań w sytuacji intymnej/bliskiego kontaktu Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS a poczuciem własnej skuteczności we współpracy

Skale Kwestionariusza Poczucia Samoskuteczności we Współpracy z Grupą	Siła związku	Współczynnik korelacji i poziom istotności
Wynik ogólny	słaba	$\tau = 0,300$; $p < 0,001$
<i>Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami – skala Z</i>	słaba	$\tau = 0,239$; $p < 0,01$
<i>Planowanie działania i panowanie nad czasem – skala P</i>	słaba	$\tau = 0,271$; $p < 0,001$
<i>Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego – skala S</i>	słaba	$\tau = 0,191$; $p < 0,05$

Najsilniejszy związek istnieje między wynikami dotyczącymi posiadania kompetencji w zakresie efektywności zachowań w sytuacji intymnej/bliskiego kontaktu badanej testem KKS a planowaniem działania i panowaniem nad czasem (tabela 16). Wchodzenie w bliski kontakt niejako wymusza wspólną pracę, która musi być odpowiednio zaplanowana. Konieczne jest określenie zasobów umożliwiających poradzenie sobie z zadaniem, a także późniejsze zaprezentowanie rezultatów swojego wysiłku. Z kolei organizowanie pracy w małej grupie powoduje konieczność wchodzenia w bliższe relacje, bo trudno – znajdując się w zespole „twarzą w twarz” – nie współdziałać z innymi członkami zespołu. Będąc skutecznym, łatwiej dostrzec warunki efektywności zachowań. Dobrze zaplanowana praca i łatwość wypowiedzania swoich opinii, prezentowania wyników wspólnej pracy na forum wymaga wzajemnego zaufania i dyscypliny. Bliskość wymusza wchodzenie we wzajemny kontakt bez maski, a szczerść i otwartość może stać się gwarancją przyjęcia odpowiedzialności za wykonanie zadania, stąd potrzeba szukania strategii (np. planowanie działania) umożliwiających właściwe wykorzystanie osobistych zasobów i czasu.

Tabela 17. Korelacje między wynikami w skali efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS a poczuciem własnej skuteczności we współpracy

Skale Kwestionariusza Poczucia Samoskuteczności we Współpracy z Grupą	Siła związku	Współczynnik korelacji i poziom istotności
Wynik ogólny	przeciętny	$\tau = 0,308$; $p < 0,001$
<i>Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami – skala Z</i>	słaba	$\tau = 0,226$; $p < 0,001$
<i>Planowanie działania i panowanie nad czasem – skala P</i>	słaba	$\tau = 0,275$; $p < 0,001$
<i>Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego – skala S</i>	słaba	$\tau = 0,245$; $p < 0,01$

Najsilniejszy związek istnieje między kompetencjami w zakresie efektywności zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej a planowaniem działania i panowaniem nad czasem (tabela 17). Stawanie „w świetle jupiterów” wymaga odwagi wypowiedzania się w obecności publiczności. Osoby czujące się pew-

nie na scenie – pozostając przy metaforze teatru – szybko opanowują treść, a poczucie posiadania odpowiednich kompetencji społecznych sprawia, że występ pozwala na nowo określić swoje możliwości w kwestii poradzenia sobie z problemem oraz odczuć satysfakcję przy prezentowaniu wyniku pracy. Dobre efekty przynosi ustalenie strategii, określenie kolejnych kroków operacyjnych przy wykonaniu zadania. Im lepiej zaplanowane i rozłokowane w czasie są czynności, tym pewniej można prezentować wyniki publicznie.

Tabela 18. Korelacje między efektywnością zachowań w sytuacjach wymagających asertywności badanej Kwestionariuszem Kompetencji Społecznej KKS a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą

Skale Kwestionariusza Poczucia Samoskuteczności we Współpracy z Grupą	Siła związku	Współczynnik korelacji i poziom istotności
Wynik ogólny	słaba	$\tau = 0,264$; $p < 0,001$
<i>Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami – skala Z</i>		n.i.
<i>Planowanie działania i panowanie nad czasem – skala P</i>	przeciętna	$\tau = 0,327$; $p < 0,001$
<i>Poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego – skala S</i>	słaba	$\tau = 0,208$; $p < 0,05$

Nie istnieje związek między efektywnością zachowań w sytuacjach wymagających asertywności KKS a zaangażowaniem w działanie i dzieleniem się zasobami (tabela 18). Najsilniejsza korelacja występuje między efektywnością zachowań w sytuacjach wymagających asertywności a planowaniem działania i dzieleniem się zasobami. Asertywność wiąże się z krytyczną oceną sytuacji i wyrażeniem własnej opinii na podstawie tej oceny. Planowanie silnie łączy się z potrzebą autonomii i odpowiedzialności, co może być wyrażane przez postawę asertywną.

Aby sprawdzić, czy zmienne niezależne *uogólnione poczucie samoskuteczności i kompetencje społeczne* mogą przewidywać poziom poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą, zastosowałam test analizy regresji.

Tabela 19. Wynik testu analizy regresji – zmienna zależna *samoskuteczność we współpracy z grupą*, predyktor: *samoskuteczność o charakterze ogólnym, kompetencje społeczne*

Zmienna	b	beta	t	p
<i>Samoskuteczność o charakterze ogólnym</i>	1,046	0,643	6,983	0,001
R = 0,643; R ² = 0,414; F(1,69) = 48,757				
<i>Kompetencje społeczne</i> wynik ogólny	0,139	0,484	4,730	0,001
R = 0,484; R ² = 0,235; F (1,73) = 22,369				

W celu sprawdzenia możliwości przewidywania poczucia samoskuteczności we współpracy na podstawie uogólnionego poczucia samoskuteczności oraz poziomu kompetencji mierzonych KKS przeprowadziłam analizę regresji. Przy analizie wyników uogólnionego poczucia samoskuteczności zaproponowany model prostoliniowy okazał się dobrze dopasowany do danych – $F(1,69) = 48,757$; $p < 0,001$. Zmienna *uogólnione poczucie samoskuteczności* wyjaśnia 40% wariacji zmiennej zależnej. Zależność między predyktorem a zmienną zależną jest silna i dodatnia ($\beta = 0,643$). Im bardziej osoby są przekonane o własnej samoskuteczności o charakterze uogólnionym, tym częściej deklarują wysoki poziom samoskuteczności we współpracy z grupą (tabela 19).

W trakcie analizy danych z wyników poziomu kompetencji społecznych zaproponowany model prostoliniowy okazał się dobrze dopasowany do danych – $F(1,73) = 22,369$; $p < 0,001$. Zmienna KKS wyjaśnia 23% wariacji zmiennej zależnej. Zależność między predyktorem a zmienną zależną jest silna i dodatnia ($\beta = 0,484$) (tabela 19). Im bardziej osoby są przekonane o posiadaniu kompetencji społecznych, tym częściej deklarują wyższe poczucie samoskuteczności we współpracy z grupą.

Sprawdziłam, czy dwie zmienne niezależne mogłyby być silniejszymi predyktorami samoskuteczności we współpracy niż pojedyncze. W tym celu przeprowadziłam hierarchiczną analizę regresji, w której w pierwszym kroku wprowadziłam zmienną *samoskuteczność o charakterze ogólnym*, a w drugim – *kompetencje społeczne*. Model złożony, uwzględniający oba predyktory, istotnie lepiej przewiduje poziom samoskuteczności we współpracy niż pojedyncze czynniki, na co wskazuje istotna zmiana – $R^2(0,448)$; $p < 0,001$). Model okazał się dobrze dopasowany do danych – $F(2,64) = 25,963$; $p < 0,001$. Oba predyktory

pozwalają w istotny sposób przewidywać poziom zmiennej zależnej, chociaż samoskuteczność o charakterze ogólnym jest predyktorem silniejszym ($\beta = 0,571$, $p < 0,001$). Interpretując uzyskane wartości współczynników, można stwierdzić, że im wyższy poziom samoskuteczności o charakterze ogólnym i wyższy poziom kompetencji społecznych mierzonych KKS ma jednostka, tym wyższy występuje u niej poziom samoskuteczności we współpracy.

5.3. Porównania grup, w których przeprowadzono pretest w poszukiwaniu przyczyny zaistniałej różnicy w zakresie skuteczności we współpracy między badaniem początkowym i końcowym

Próby wyjaśnienia istnienia różnicy między wynikami początkowymi i końcowymi w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą sprowokowały mnie do szukania parametrów różniących grupę pierwszą G_{1E} i drugą G_{2K} w zakresie wyników uzyskanych w testach: LOTR, SWLS, SES, GSES, KKS. Analiza wyników wykazała, że grupy te różnią się w sposób istotny statystycznie wysokością samooceny ($M_{rang1} = 15,60$; $M_{rang2} = 23,83$; $z = -2,308$, $p < 0,05$). Wyższą samoocenę miały osoby z grupy drugiej G_2 (kontrolnej). Poziom poczucia skuteczności o charakterze ogólnym, optymizm, satysfakcja z życia, kompetencje społeczne nie różnicowały tych grup.

Postanowiłam sprawdzić, czy wysoka samoocena mogła sprawić, że dokonana się zmiana w wynikach skuteczności we współpracy. Uznałam, iż jeśli zostaną odrzucone wysokie wyniki w zakresie samooceny i wówczas porównane wyniki w zakresie poczucia własnej skuteczności w badaniach początkowych i końcowych obu grup, to można będzie sprawdzić, czy samoocena wpłynęła na uzyskane różnice.

Po odrzuceniu wyników najwyższych w zakresie samooceny (3,4) porównałam wyniki uzyskane w badaniach pretestem i posttestem. W obu grupach nie zaobserwowałam istotnych statystycznie zmian. Analiza testu znaków rangowych Wilcozona dla grupy pierwszej G_1 – eksperymentalnej ($z = -1,57$; $p > 0,05$, przy $N = 14$) oraz dla grupy drugiej G_2 – kontrolnej ($z = -0,89$; $p > 0,05$, przy $N = 11$) pozwala uznać, iż wysoka samoocena wpłynęła na zmianę poczucia skuteczności we współpracy.

Prawdopodobnie wysoka samoocena (osób z taką w grupie kontrolnej) było znacznie więcej niż w eksperymentalnej – różnica istotna statystycznie mogła spowodować, że końcowy wynik osiągnięty przez studentów w grupie

kontrolnej, w której przeprowadzono badania początkowe i końcowe, mógł się nie różnić od osiągniętego przez badanych z grupy eksperymentalnej pierwszej.

Osoby z wysoką samooceną często wskazują na wyższe umiejętności, niż mają w rzeczywistości, dlatego podejmują się wykonania zadań o znacznym stopniu trudności. Ponadto wskazują na swoje wysokie kompetencje społeczne, co w tym przypadku ma znaczenie. Osoby te mogły przyznawać się do wyższego poziomu poczucia własnej skuteczności we współpracy po wykonaniu zadań ćwiczeniowych. Jednostki o wysokiej samoocenie, lepiej oceniając swoje kompetencje, angażują się w realizację zadań i nie porzucają ich wykonania, chyba że przekracza to ich możliwości. Wówczas wycofują się, ale nie przeszkadza im to w zachowaniu dobrej samooceny. Co ważne, osoby z wysoką samooceną nie są nadmiernie wrażliwe na komunikaty perswazyjne. Autoperswazja, wskazanie na swoje słabości w pokonywaniu trudności nie przeszkadzałyby im w zachowaniu przekonania o posiadaniu wysokich kompetencji w zakresie skutecznego działania w grupie.

Słuszne wydaje się przypuszczenie, że na poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy oddziałuje wysoka samoocena. Wszelkie komunikaty o charakterze perswazyjnym są bardziej uwzględniane przez osoby o niskiej samoocenie. Prawdopodobnie ocena własnego zaangażowania, pracy zespołu, trudności zadania może bardziej oddziaływać na tych, którzy nie oceniają swoich kompetencji zbyt wysoko. Pokonywanie trudności w pracy zespołowej może utwierdzać w przekonaniu, że ktoś sobie poradzi i podnosić przekonanie o byciu skutecznym we współpracy.

Wykazałam istnienie istotnej statystycznie zależności między wysokością samooceny¹ a poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy

¹ Osoby z niską samooceną oceniają siebie neutralnie, prawdopodobnie mniej wiedząc o sobie. Osoby z wysoką samooceną przeciwnie, mają wypracowany pozytywny obraz siebie. Lepiej przyjmują informacje zwrotne, które ten obraz potwierdzają. Na ogół przeceniają swoje możliwości. Osoby o niskiej samoocenie chętniej korzystają z informacji o sobie pochodzących z zewnątrz, a więc są podatne na wpływ perswazji. Gdy zostają poddane krytyce, mogą czuć się zagrożone, a ich nastrój ulega zmianie w zależności od kontekstu społecznego. Dlatego jednostki o niskiej samoocenie wolą ją chronić niż podwyższać, co jest częstym motywem u osób z wysoką samooceną. Osoby o niskiej samoocenie często opanowuje lęk, uniemożliwiający osiągnięcie sukcesu. W sytuacjach trudnych sięgają po strategie unikowe. Inaczej postępują jednostki o wysokiej samoocenie, czując się kompetentne, podejmują się trudnych zadań. U osób o niskiej samoocenie dochodzi do konfliktu kognitywno-afektywnego; z jednej strony chcą one podnieść swoją wartość, z drugiej – potwierdzić wcześniejsze (niskie) przekonanie co do zdolności. Ciekawe, że ludzie o wysokim poziomie samooceny uważają się za mających wysoki poziom umiejętności społecznych, czego niekiedy nie zauważają u nich inni. Zostało potwierdzone, iż łatwo wchodzi w nowe relacje. Osoby o niskiej samoocenie nie dostrzegają wsparcia i skarżą się na brak aprobaty, co nie musi mieć miejsca. Niestety, częściej poszukują kontaktu z osobami wyrażającymi się o nich ne-

w grupach kontrolnych (2,4) ($\tau = 0,253$; $p < 0,05$), a brak takiej zależności w grupach eksperymentalnych (2,4) ($\tau = -0,051$; $p > 0,05$). Stwierdziłam jednocześnie wystąpienie istotnej statystycznie różnicy w zakresie poziomu samooceny w grupie kontrolnej (2,4) i eksperymentalnej (1,3), stwierdzonej przy analizie testu U Manna–Whitneya dwóch prób niezależnych $z = -3,091$; $p < 0,01$. W grupie kontrolnej (2,4) wyniki samooceny były znacznie wyższe ($M_{\text{rang K}} = 44,53$; $M_{\text{rang E}} = 29,26$).

Wykazałam istotną statystycznie korelację między poziomem optymizmu ($\tau = 0,239$; $p > 0,01$) i poczuciem satysfakcji życiowej ($\tau = 0,306$; $p > 0,001$) a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą (Aneks VII).

Charles Carver i Michale Scheier (Trzebińska, 2008, s. 97) ujmują optymizm jako zgeneralizowane przekonanie, że z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, iż to, co się zdarzy, będzie dla jednostki pozytywne. Martin Seligman wskazuje na optymistyczny styl atrybucji – znaczy to, że jednostka zdarzenie negatywne przypisuje istnieniu czynników zewnętrznych, a pozytywne – sobie. Optymizm przynosi dobry skutek w przypadku sukcesów w nauce, a także osiągnięciu zadowolenia z życia.

Sandra Schneider (Trzebińska, 2008, s. 99) uważa, że warto wprowadzić pojęcie „racjonalnego optymizmu” niosącego ze sobą pozytywne myślenie o tym, co się zdarzy. Nie ma tu jednak przekłamania, a raczej otwarcie na informacje zwrotne i przesłanie dla motywacji do działania.

Konkluzja

Potwierdzona została słuszność przyjęcia hipotezy drugiej i trzeciej.

Poziom poczucia własnej skuteczności o charakterze uogólnionym ma związek z poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą (korelacja dodatnia). Istnieje zależność między poziomem kompetencji społecznych a poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy.

Dodatkowo wykazałam istnienie zależności między poziomem optymizmu i satysfakcji życiowej a skutecznością we współpracy.

Antoni Smołański (2009, s. 41) twierdzi, że w naturze pedagoga tkwi optymizm, który umacnia go w przekonaniu o potrzebie działania i jego skuteczności. Dzięki potencjalnej sile pedagogów dochodzi do pożądanых

gatywnie. Osoby o wysokiej samoocenie są bardziej wytrwałe i skłonne do zaangażowania. Swoje zamierzenia ukierunkowują na osiągnięcia, ale oceniają sytuację realnie. Gdy widzą zagrożenie, wycofują się. Ostrożność osób o niskiej samoocenie uniemożliwia poznanie swojego potencjału (Dzwonkowska i in., 2008, s. 22–25).

zmian społecznych w perspektywie historycznej. Z. Kwieciński nazwał ten sposób patrzenia na życie megapedagogicznym.

Oczywiście optyka spostrzeganej rzeczywistości przekłada się na samoocenę. Wydaje się ważne, iż wysoka samoocena może spowodować przekłamanie wyników w zakresie skuteczności we współpracy (osoby o wysokiej samoocenie zawyżają poziom swojego poczucia skuteczności we współpracy). Poczucie własnej skuteczności we współpracy pozostaje zawieszona między sprawczością a wspólnotowością, stąd wpływ samooceny nie jest jednoznaczny, skoro sprawczość wiąże się z samooceną, a wspólnotowość nie (patrz: s. 68).

Piotr Wachowiak i in. (2004, s. 65), analizując wymagania, jakie są stawiane przed członkami zespołu projektowego, zwracają uwagę na potrzebę wysokiej samooceny. W ich przekonaniu tylko taka osoba może bez obaw przyznać się do błędu czy też konstruktywnie skrytykować pracę innych. Z punktu widzenia interesu grupy jest to bardzo ważne. Można wycofać się z aktywności, która źle rokuje dla realizacji wspólnego zadania.

Od pedagogów oczekuje się wysokiego poziomu kompetencji społecznych. Umiejętność wchodzenia w bliskie relacje oparte na wzajemnym zaufaniu to podstawa współdziałania. Właściwa komunikacja interpersonalna, budowanie ciepłego i wspierającego klimatu pracy stają się predyktorami przyszłego sukcesu. Nauczyciel, który dobrze czuje się, będąc w kontakcie z podopiecznymi, radzi sobie z problemami szkolnymi. Potrafi cierpliwie i uważnie pochylić się nad napotkaną trudnością. Nie boi się sytuacji konfliktowych, bo zna sposoby umożliwiające ich rozwiązanie z zachowaniem asertywności.

Ocena wybranych wymiarów pracy własnej i zespołowej jako skutek refleksji, do której skłaniano badane grupy eksperymentalne, a poczucie samoskuteczności we współpracy z grupą

Skłanianie do refleksji nad działaniem/w działaniu dotyczyło kilku kwestii:

- ▶ oceny własnego zaangażowania w wykonanie zadania oraz poziomu jego trudności,
- ▶ oceny pracy grupy przez lidera zespołu odpowiedzialnego za realizację zadania,
- ▶ określenie, jakie czynności podejmowali badani podczas pracy nad rozwiązaniem problemu w grupie.

Analiza wyników badań uzyskanych z kart pracy (Aneks II, III) pozwala na zorientowanie się, czy autokoncentracja na wybranych wymiarach pracy mogła przynieść zmianę w poczuciu własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Zmienna oddziaływająca na sytuację eksperymentu była zmienną złożoną. Przygotowałam karty pracy (Aneks II, III), które studenci wypełniali na zakończenie zajęć, sprzyjające dokonaniu refleksji nad uczestniczeniem w wykonaniu zadania i wkładem pracy członków zespołu. Autokoncentrację na wskazanych w kartach problemach potraktowałam jako przyczynek do autoperswazji, będącej wskazaniem, aby zintensyfikować pracę na następnych zajęciach, co miało wpłynąć na zmianę poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą. Przedstawię analizę wyników otrzymanych z informacji zamieszczonych w karcie pracy. Pozwoli to lepiej zrozumieć sens prowadzonych badań oraz dostrzec zależności między cząstkowymi zmiennymi a zmienną zależną *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą*.

6.1. Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą a ocena zaangażowania i trudności zadania

Staralam się, aby karty, wypełniane systematycznie przez badanych na zakończenie zajęć, zawierały najważniejsze pytania o wykonywane wspólnie z grupą zadanie. Ograniczyłam ich liczbę do koniecznego minimum. Kolejno wskażę, jakich odpowiedzi udzielali badani w grupach eksperymentalnych.

Pierwsze stwierdzenie zawarte w karcie pracy: „Moje zaangażowanie w wykonanie zadania na dzisiejszych zajęciach”, wymagało odznaczenia odpowiedzi na skali od 10 (maksymalne zaangażowanie) do 0 (brak zaangażowania).

Tabela 20. Samoocena poziomu zaangażowania w wykonanie zadania członków grup eksperymentalnych

Samoocena własnego zaangażowania	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
0 – brak zaangażowania										
1										
2										
3			1	4,3	1	4,3				
4									2	7,1
5	2	7,1			2	6,9	1	3,6	2	7,1
6			1	4,3	1	3,4	2	7,1	3	10,7
7	5	17,9	2	8,7	3	10,3	3	10,7	2	7,1
8	6	21,4	5	21,7	3	10,3	4	14,3	3	10,7
9	5	17,9	6	26,1	2	6,9	4	14,3	5	17,9
10 – maksymalne zaangażowanie	10	35,7	8	34,8	17	58,6	14	50,0	11	39,3
osoby dokonujące oceny – razem	28*	100,0	23	100,0	29	100,0	28	100,0	28	100,0
$M_{og} = 8,55$ $SD_{og} = 0,23$ $\chi^2 = 36,95; df = 18; p < 0,01$	$M_1 = 8,50$ $SD_1 = 1,50$	$M_2 = 8,57$ $SD_2 = 1,67$	$M_3 = 8,69$ $SD_3 = 1,95$	$M_4 = 8,18$ $SD_4 = 2,04$	$M_5 = 8,79$ $SD_5 = 1,52$					
Ocena zaangażowania w grupie pierwszej i trzeciej – eksperymentalnych: $M_{G1} = 9,06; SD_{G1} = 0,79$ $M_{G3} = 8,04; SD_{G3} = 1,58$ $t(27,89) = 2,571; p < 0,05$										

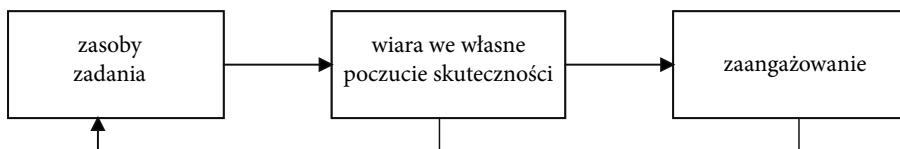
* Liczba osób jest inna niż ogólna liczba osób w grupach eksperymentalnych, ponieważ liderzy otrzymywali do wypełnienia inną kartę pracy. Ponadto na zajęciach nie zawsze była pełna frekwencja.

Przy wykonywaniu zadań na kolejnych spotkaniach największa grupa osób deklarowała maksymalne zaangażowanie w wykonanie pracy (kolejne zajęcia: 35,7%; 34,8%; 62,2%; 50,0%; 39,3%). Przeciętnie połowa osób oceniała swoje zaangażowanie jako najwyższe z możliwych (tabela 20). Ogólnie średnia uzyskana z pięciu spotkań w skali *zaangażowanie* wyniosła 8,55 (SD = 0,23). Większość studentów starała się włożyć maksymalnie dużo starań w wykonanie ćwiczeń.

Analiza testu t-studenta dla grup niezależnych wykazała istotną statystycznie różnicę w wynikach uzyskanych w zakresie oceny swojego zaangażowania między grupami eksperymentalnymi – pierwszą i trzecią ($t = 2,57$; $df = 38$; $p < 0,05$). Bardziej angażowali się studenci z grupy pierwszej ($M_1 = 9,06$; $SD = 0,79$), w której wcześniej przeprowadzono pretest, niż trzeciej ($M_3 = 8,04$; $SD = 1,59$). W grupie pierwszej stwierdziłam różnicę istotną statystycznie między wynikami początkowymi i końcowymi w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, a takiego efektu nie zaobserwowałam w grupie trzeciej. Nie znalazłam innych istotnych statystycznie różnic między wynikami przyjętych zmiennych, więc **przypuszczam, że większe zaangażowanie uczestników badań w grupie pierwszej mogło spowodować zmianę ich poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą**. To jeden z elementów oceny własnej pracy.

Jednak po przeprowadzonej analizie wyników testu tau *b*-Kendalla nie można wskazać na istnienie zależności o charakterze istotnym statystycznie między określeniem własnego zaangażowania a poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy ($\tau = 0,058$; $p > 0,05$).

W literaturze przedmiotu takie związki są opisywane. Tak na przykład wyniki badań przeprowadzonych w grupie 111 studentów hiszpańskiego uniwersytetu wykazały, że poczucie samoskuteczności występuje w roli pośrednika między zasobami zadania (do których zaliczono kontrolę czasu i metody kontroli) a zaangażowaniem (Llorens i in., 2007, s. 826; por. Xanthopoulou i in., 2007).



Schemat 9. Relacje między zasobami zadania, wiarą w poczucie własnej skuteczności a zaangażowaniem

Warto zwrócić uwagę na relację zwrotną między zasobami zadania a wiarą w skuteczność, co należy rozumieć jako sprzężenie: jeśli rozpoznano zasoby umożliwiające wykonanie zadania, które prawdopodobnie przyczynią się do sukcesu, to powinien wzrosnąć poziom poczucia skuteczności, i odwrotnie – osoby o wysokim poczuciu skuteczności wytrwale poszukują odpowiednich zasobów umożliwiających realizację zadania (schemat 9). Właściwie rozpoznane zasoby wzmacniają wiarę w skuteczność, co powoduje większe zaangażowanie w rozwiązywanie problemu. Zaangażowanie w pracę koreluje dodatnio z poziomem osiągnięć i efektywnością pracy. Ciekawe zależności zostały ujęte w JD-R Model Job Demands Resources (Bakker, Demerouti, 2008, s. 218), w którym samoskuteczność jest zaliczana do zasobów osobistych obok optymizmu, elastyczności (*resilience*), samooceny i poczucia wartości. Zasoby osobiste i zasoby pracy (wsparcie społeczne, autonomia, związek z osiągnięciami, obecność superwizora coachingu) wpływają na zaangażowanie w pracę (manifestujące się tryskaniem energią, poświęceniem i pochłonięciem/zatrąceniem). Na zaangażowanie wpływ pośredniczący mają wymagania dotyczące pracy (jej presja, wymagania emocjonalne, umysłowe, fizyczne, itp.). Dopiero ta wielość czynników wpływa na osiągnięcia, co zwrótnie staje się nowym zasobem. W przedstawionym modelu wiara w samoskuteczność staje się trybikiem uruchomionej maszyny. *Nota bene*, stwierdzono, iż zaangażowanie w pracę przekłada się na wysokość wynagrodzenia (Xanthopoulou i in., 2009).

Wysoki poziom wsparcia społecznego i przekonań o własnej skuteczności wiąże się z niskim poziomem wypalenia zawodowego nauczycieli i wysokim nasileniem zaangażowania w pracę (na podstawie badań, w których uczestniczyło 236 nauczycieli – Baka, Cieślak, 2010, s. 5). Wskazano na rolę mediacyjną specyficznego przekonania o własnej skuteczności w radzeniu sobie z wymaganiami w pracy nauczyciela, co przekładało się na wypalenie zawodowe/zaangażowanie w pracę. Znaczenie miały tylko ograniczenia organizacyjne, które okazały się predyktorem przekonań o własnej skuteczności (o kierunku ujemnym) wyznaczającym poziom zaangażowania w pracę i poziom wypalenia zawodowego, a nie odgrywały takiej roli konflikty interpersonalne i obciążenie pracą. Potwierdza to słuszność przywołanego modelu JD-R.

Człowiekowi nie wystarczy przekonanie o tym, że angażuje się w wykonanie zadania. Świadomość wkładu pracy powinna przyjąć konkretny wymiar, a nie być tylko ogólnym odczuciem, dlatego pytałam studentów o rzeczywiste dokonania: „W czym okazałem(-am) się dla grupy pomocny (-a)?”. Interesowało mnie rozstrzygnięcie, czy osoba badana czuła, iż miała jakieś szczególne umiejętności, wiedzę, czy też nie wykorzystała zasobów osobistych.

Tabela 21. Wykorzystanie własnych zasobów zgodnie z oceną podaną przez osoby badane z grupy eksperymentalnej

Ocena własnych zasobów	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
W niczym nie byłem pomocny.					2	6,9				
Moje kompetencje okazały się przydatne.	28	100,0	23	100,0	27	93,1	28	100,0	28	100,0
Osoby dokonujące oceny – razem	28	100,0	23	100,0	28	100,0	28	100,0	28	100,0

Większość badanej grupy ujawniła, że jest przekonana o swoim wkładzie w dokonania zespołu (na kolejnych spotkaniach: 100,0%; 100,0%; 93,1%; 100,0%; 100,0%) (tabela 21). Oczywiście taka ocena jest subiektywna. Najprawdopodobniej pozwala podtrzymać dobry wizerunek, jednak staje się niemiarodajna z punktu widzenia prowadzonych analiz wyników badań.

Studenci za swoją pomoc uznawali różne działania, na przykład poprawne formułowanie zadań, wspieranie innych, zgromadzenie pomocnych materiałów, wyszukiwanie informacji, podtrzymywanie dobrej atmosfery, pomysł na prezentację multimedialną, dbałość o estetykę pracy, projekt plakatu, itp.

Badani starali się określić, czy swoim zdaniem przyczynili się do zrealizowania zadania, dlatego prosiłam o ustosunkowania się do stwierdzenia: „Mam wrażenie, że przyczyniłem(-am) się do wywiązania się grupy z zadania”, poprzez wybór odpowiedzi: tak, nie, nie wiem.

Tabela 22. Przekonanie badanych z grupy eksperymentalnej o własnym udziale w wykonaniu zadania

Przekonanie o własnym udziale w wykonaniu zadania	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
Nie.			1	4,3					1	3,6
Tak.	27	96,4	21	91,3	25	86,2	28	100,0	24	85,7
Nie wiem.	1	3,6	1	4,3	4	13,8			3	10,7
Osoby dokonujące oceny – razem	28	100,0	23	100,0	29	100,0	28	100,0	28	100,0

Podobne wątpliwości jak przy poprzednio omówionych rezultatach badań pojawiają się przy analizie wyników zamieszczonych w tym miejscu. Większość osób w grupie jest przekonana o swoim udziale w wypracowanym osiągnięciu (kolejne spotkania: 96,4%, 91,3%, 86,2%, 100,0%, 85,7%) (tabela 22). Prawdopodobnie uniknęłabym takiej sytuacji, gdybym wprowadziła wyraźne kryteria dla dokonania oceny. W przypadku pozytywnego wyniku (a w badaniach miało to miejsce) świadomość udziału w sukcesie jest ważnym czynnikiem umocnienia przekonania o własnych kompetencjach.

Tabela 23. Ujawnione przez studentów grup eksperymentalnych powody utrudniające przyczynienie się do wykonania zadania

Powody, które utrudniły przyczynienie się do wykonania zadania		Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
		L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
Nieprzygotowanie się do zajęć	nie	27	94,4	23	100,0	29	100,0	28	100,0	28	100,0
	tak	1	3,6								
Złe samopoczucie fizyczne	nie	27	94,4	23	100,0	28	96,6	28	100,0	27	96,6
	tak	1	3,6			1	3,4			1	3,6
Złe samopoczucie psychiczne	nie	28	100,0	23	100,0	28	96,6	28	100,0	27	96,4
	tak					1	3,4			1	3,6
Brak zaangażowania w przekonaniu, że inni mają ku temu lepsze kompetencje	nie	28	100,0	23	100,0	29	100,0	28	100,0	28	100,0
	tak										
Brak zainteresowania tematem	nie	28	100,0	23	100,0	29	100,0	28	100,0	28	100,0
	tak									1	2,6
Inne powody	nie	28	100,0	23	100,0	29	100,0	27	96,4	28	100,0
	tak							1	3,6		
Osoby dokonujące oceny – razem		28	100,0	23	100,0	29	100,0	28	100,0	28	100,0

Istotne wydawało się uzasadnienie ewentualnego braku przekonania o udziale w wykonaniu zadania. Aby poznać powody kierujące badanymi w takiej sytuacji, postawiłam pytanie: „Jeśli nie mam wrażenia, że przyczyniłem(-am) się do wywiązania się grupy z zadania, to co było tego powodem?”. Najważniejsze – z mojego punktu widzenia – powody zostały wyodrębnione, ale dopuszczałam możliwość innej odpowiedzi.

Tylko sporadycznie osoby podały ewentualne powody braku swojego zaangażowania w wykonanie wyznaczonych działań, usprawiedliwiając się złym samopoczuciem fizycznym, psychicznym, brakiem przygotowania do zajęć, niedocenianiem własnych kompetencji, brakiem zainteresowania danym tematem (tabela 23).

Ze względu na fakt, że zadanie wymagało współpracy, istotne było to, jak badani spostrzegali efektywność swego zespołu. Oceniając członków zespołu w zakresie skuteczności wykonania zadania, mieli możliwość dokonania porównania. Stwierdzenie zaczynało się słowami: „Moim zdaniem...”. Poprosiłam o zaznaczenie odpowiedzi na *continuum*: od 10 – członkowie zespołu są zdolni pokonać trudności, do 0 – nie mają odpowiednich zasobów, aby poradzić sobie z zadaniem.

Tabela 24. Ocena zasobów zespołu potrzebnych do wykonania zadania

Ocena zasobów zespołu	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
0 – członkowie zespołu nie mają odpowiednich zasobów, aby poradzić sobie z zadaniem										
1										
2									1	3,6
3										
4							1	3,6		
5										
6										
7	1	3,6					1	3,6	1	3,6

Ocena zasobów zespołu	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
8	2	7,1	2	87	1	3,4	3	10,7	3	10,7
9	5	17,9	6	26,1	5	17,2	6	21,4	7	25,0
10 – członkowie zespołu są zdolni pokonać wszelkie trudności	20	71,4	15	65,2	23	79,4	17	60,7	16	57,1
Osoby dokonujące oceny – razem	28	100,0	23	100,0	29	100,0	28	100,0	28	100,0
M = 9,54; SD = 0,63 $\chi^2 = 84,20$; df = 11; p < 0,001										

Studenci najczęściej wyrażali przekonanie, że ich grupa jest w stanie poradzić sobie z zadaniem, bo ma ku temu odpowiednie zasoby (kolejne spotkania: 71,4%, 65,2%, 79,4%, 60,7%, 57,1% – tabela 24). Wysoka średnia (9,54 na maksymalną ocenę 10) wskazuje na bardzo wysoką ocenę zasobów członków grupy. Wiara w posiadanie przez grupę odpowiednich możliwości, aby pokonać trudności, może być ważną przyczyną zaangażowania się w wykonanie zadania. Jednak nie wykazałam istnienia zależności istotnej statystycznie między oceną zespołu a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą ($\tau = 0,067$; $p > 0,05$).

Ocena posiadanych zasobów potrzebnych do pokonania trudności to jedno, ale ważnym elementem jest sama ocena trudności zadania. Studenci zostali poproszeni o określenie stopnia trudności zadania. Ustosunkowali się do stwierdzenia: „Twoim zdaniem zadanie było...” – zaznaczając odpowiedź na *continuum*: od 10 – bardzo trudne, do 0 – bardzo łatwe.

Analiza trudności pierwszego zadania wskazuje na to, że większość osób ocenia je jako przeciętnie trudne, na co wskazuje dominanta równa 6, a środek rozkładu to 6,5 (mediana).

Drugie zadanie było oceniane jako nieco trudniejsze. Najczęściej wybierano 8 (lokowanie na *continuum*), natomiast mediana przewidująca podział rozkładu wynosi 6.

Trzecie zadanie zostało ocenione jako dość łatwe, na co wskazuje dominanta równa 2 oraz mediana dzieląca rozkład na pół wielkości 5.

Czwarte zadanie oceniono jako przeciętnie trudne przy najczęściej przywoływanej wielkości 7 na skali (mediana wynosi 5,5).

Piąte zadanie okazało się prawdopodobnie najłatwiejsze ze względu na to, że najczęściej wybieraną wartością była 3 (dominanta), a środek podziału rozkładu (mediana) to 3,5 (tabela 25).

Tabela 25. Ocena stopnia trudności zadania przez osoby grupy eksperymentalnej

Ocena stopnia trudności zadania	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
0 – bardzo łatwe					1	3,3			4	13,3
1			1	4,2	2	6,7	1	3,3	3	10,0
2			1	4,2	7	23,3	2	6,7	2	6,7
3					1	3,3	3	10,0	5	16,7
4	2	14,3	5	20,8	3	10,0	4	13,3	3	10,0
5	2	11,1	3	12,5	5	16,7	6	20,1	3	10,0
6	3	21,4	3	12,5			2	6,7	1	3,3
7	2	14,3	1	4,2	3	10,0	7	23,3	2	6,7
8	3	21,4	6	25,0	4	13,3	1	3,3	3	10,0
9	2	14,3	2	8,3	2	6,7	3	10,0	1	3,3
10 – bardzo trudne			2	8,3	2	6,7	1	3,3	3	10,0
Osoby dokonujące oceny – razem	14	100,0	24	100,0	30	100,0	30	100,0	30	100,0
M = 5,48 SD = 2,18 $\chi^2 = 84,20$; df = 11; p < 0,001	M ₁ = 6,57 SD ₁ = 1,70		M ₂ = 6,09 SD ₂ = 2,43		M ₃ = 4,90 SD ₃ = 3,03		M ₄ = 5,57 SD ₄ = 2,38		M ₅ = 4,43 SD ₅ = 3,36	

* W omówieniu odwołuję się do mediany i dominanty, które zostały policzone, ale nie zamieszczałam ich w osobnych tabelach.

Poziom poczucia samoskuteczności odnosi się do trudności zadania, kontekstu, w jakim jest stawiane, i jego specyficzności. Odnosi się raczej do słów: „Jak dobrze mogę coś zrobić?”, niż „Co lubię/preferuję?” (Zimmerman, Cleary, 2006, s. 47).

Robert F. Bales (Brown, 2006, s. 50) uważa, że podstawową racją małej grupy jest realizacja zadania. Jego zdaniem dążenie do osiągnięcia celu uruchamia

różnego rodzaju zachowania: zadaniowe/„instrumentalne”; społeczno-emo-cjonalne/„ekspresyjne”. Podkreśla ponadto, iż grupa ma naturalną skłonność do zachowania wewnętrznej równowagi. Bales zwraca uwagę na trzy czynniki istotne dla pracy w zespole:

- ▶ orientacja – jako rozpoznanie problemu i zaznajomienie z informacjami, co wymaga porozumiewania, dzielenia się opinią,
- ▶ ocena – istnieje potrzeba oceny przedstawianych poglądów, aby zbliżyć się do właściwej decyzji,
- ▶ kontrola – aby decyzja została właściwie podjęta i wprowadzona w życie, konieczna jest właściwa kontrola doprowadzająca do zwiększenia aktywności społeczno-emocjonalnej w celu zmniejszenia napięcia wywołanego pojawieniem się problemu.

Robert F. Bales w opracowanym przez siebie schemacie kodowania, który służy do obserwacji i analizy interakcji grupowej, wyróżnia następujące kategorie:

- ▶ dziedzina społeczno-emocjonalna – zachowania pozytywne (pozytywne interakcje – okazuje solidarność, podnosi czyjś status, udziela pomocy, nagradza; okazuje spadek napięcia, żartuje, śmieje się, okazuje zadowolenie; zgadza się, okazuje bierną akceptację, rozumie, współdziała, ulega);
- ▶ dziedzina zadaniowa – zachowania neutralne (podaje sugestie, wskazuje kierunek, zakładając autonomię drugiej osoby; wydaje opinie, ocenia, wyraża uczucia i życzenia; wskazuje kierunek, udziela informacji, powtarza, wyjaśnia, potwierdza; pyta o kierunek i informacje, prosi o powtórzenie, potwierdza; prosi o opinię, ocenę, analizę, ekspresję emocji; prosi o sugestie, ukierunkowanie, podanie możliwych sposobów działania);
- ▶ dziedzina społeczno-emocjonalna – zachowania negatywne (nie zgadza się, okazuje pasywne odrzucenie, formalizm, wycofuje pomoc, okazuje napięcie, prosi o pomoc, wycofuje się z pola; okazuje wrogość, obniża czyjś status, broni swojego Ja lub je eksponuje).

David W. Johnson i in. (Brown, 2006, s. 47– 48) dokonali przeglądu 109 badań, w których porównano struktury kooperacji i rywalizacyjne. Rezultaty jednoznacznie wskazywały na to, że struktury kooperacyjne były bardziej skuteczne w 65 przypadkach, gdy rywalizacyjne – w 8. Ważnym przesłaniem dla nauczania jest tworzenie grup kooperacyjnych, aby polepszyć wyniki w nauce. Zespół pracuje wówczas nad zadaniem zgodnie z określonymi wcześniej standardami wykonania dla poszczególnych członków. Najlepszym wzmoc-

nieniem jest kierowanie pochwałą, oceny do całej grupy. Wtedy członkowie bardziej angażują się w wykonywanie zadań i pomagają kolegom (Brown, 2006, s. 48).

Rozważania oparte na wynikach badań opisanych w literaturze przedmiotu skłaniały do określenia zależności między oceną trudności zadania a poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą.

Po określeniu normalności rozkładu końcowych wyników uzyskanych w skalach samoskuteczności we współpracy z grupą w grupach eksperymentalnych oraz wyników w określaniu trudności zadania, ustaleniu jednorodności wariancji przystąpiłam do analizy wyników z wykorzystaniem testu t-studenta dla prób niezależnych, który jest dość odporny na złamanie niektórych założeń w przypadku mało licznych prób. Nie znalazłam istotnej statystycznie zależności.

Tabela 26. Zależność między trudnością zadania a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą

Poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą	Poziom trudności zadania			
	łatwe	średnio trudne	trudne	ogółem
niskie	1	1	1	3
przeciętne	1	2	7	10
wysokie	2	3	11	16
ogółem	4	6	19	39
$\tau = -0,07; p > 0,05$				

Nie wykazałam istnienia zależności istotnej statystycznie między oceną trudności zadania a poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy (tabela 26). Prawie 1/3 badanych z grup eksperymentalnych (1 i 3) wskazujących na dużą trudność zadania deklarowała wysoki poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Wytrwałość w działaniu, wymagająca stawiania czoła trudnościom, jest tym większa, im mniejszego wysiłku wymaga i większej samoświadomości. Niezbędna dla wytrwałości samokontrola skupia się na równoczesnym obserwowaniu kontekstu działania, standardów wykonania i celu (Kolańczyk, 2008, s. 201). Samokontrola słaba, nastawiona na pozytywny wynik, wzmacnia

myślenie intuicyjno-dywergencyjne, a samokontrola silna, ukierunkowana na potencjalne błędy, wspiera rozumienie logiczne, dywergencyjne. W obecnych badaniach zadania nie wymagały nadzwyczajnego wysiłku, każdy student był w stanie je wykonać, a duży nacisk położono na rozbudzanie świadomości wkładu pracy własnej i współpracujących. Samokontrolę wzmacniało wypełnianie kart pracy, występowanie w roli lidera.

Ludzie spostrzegają zdolności do osiągnięć lub samoskuteczność zależnie od poznawczych mechanizmów przyporządkowanych zmianom zachowania. Daniel Cervone (2000) stawia pytanie o to, czy uogólnione spostrzeganie samoskuteczności ma związek z sytuacją, stanem uczuciowym, czy mamy jakiś specyficzny poziom spostrzeganej samoskuteczności odnoszącej się do konkretnej dziedziny. Analiza wyników badań wykazała, że sytuacja, charakter zadania ma związek z odbieraniem poczucia własnej skuteczności, bo specyficzne zestawy sytuacji odnoszą się do schematycznych, osobistych cech. Natomiast wzbudzony negatywny nastrój nie wpływa na spostrzeganie samoskuteczności, ale powoduje podnoszenie norm wykonania. W efekcie może to przynieść niezadowolenie z osiągniętego wyniku. Nie ma jakiegoś stałego poczucia samoskuteczności, gdyż może się ono zmieniać w miarę np. treningu. Dochodzi do pewnego rodzaju generalizacji, kiedy ludzie myślą o tej samej osobistej cesze jako o ocenie swoich zdolności do radzenia sobie w różnych sytuacjach (Cervone, 2000).

Biorąc pod uwagę pracę zespołu, należy przyjrzeć się funkcjonowaniu pojedynczych członków zespołu. O dużym wkładzie pracy w działanie grupy decyduje wiedza specjalistyczna prezentowana przez poszczególne osoby.

Badając pracę 22 profesjonalnych zespołów projektowych (Sonnentag, Volmer, 2009), odkryto ujemną zależność między poziomem samoskuteczności a zadaniem analizy problemu podczas spotkań zespołu (ale zarówno wiedza specjalistyczna, jak i poziom samoskuteczności okazały się dodatnio skorelowane z indywidualnym wkładem w proces pracy zespołu). W badaniach uwzględniono indywidualną pracę jako wkład do działania zespołu, co jest bliskie zaproponowanemu przeze mnie modelowi poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą.

Istnieje kilka badań wskazujących na to, że samoskuteczność może pomniejszyć indywidualne osiągnięcia (Richard i in. – za: Sonnentag, Volmer, 2009, s. 57–59).

Badacze wskazują na kilka istotnych powodów, dla których osiągnięcia mogą być hamowane przez wysoki poziom samoskuteczności – może się

to również przenieść na sukces/porażkę grupy, ponieważ osoby o wysokim poziomie poczucia własnej skuteczności mogą:

- a) fałszywie odczuwać, że już zrozumiały problem, który ma być rozwiązany, i zmniejszyć gotowość, by przyczynić się do jego analizy podczas spotkań zespołu,
- b) znaleźć właściwe rozwiązanie, zanim zespół zacznie pracować nad problemem,
- c) kontynuować analizę problemu na poziomie ogólnym, lecz nie podczas spotkań zespołu.

Systematyczna samokontrola i ocena efektywności pracy zespołu oraz stopnia trudności zadania niesie ze sobą dużą ilość informacji opartych na doświadczeniu zdarzenia. Zgodnie z sugestią Alberta Bandury można uznać, że mamy wówczas do czynienia z oddziaływaniem poprzez własne zaangażowanie w wykonanie zadania – doświadczenia zastępcze (poprzez obserwowanie skuteczności działania kolegów w grupie, perswazyjne komunikaty będące własną refleksją po ocenie pracy i komunikaty otrzymane od innych), wreszcie emocjonalne pobudzenia są zawsze obecne we wspólnym działaniu.

Liderzy zespołu, którym przekazałam odpowiedzialność za przebieg procesu rozwiązywania problemów i osiągnięty wynik, musieli szczególnie skupić się na samoocenie i kontroli pracy innych.

6.2. Ocena pracy grupy przez lidera zespołu

Każdy uczestnik eksperymentu przynajmniej raz pełnił funkcję lidera grupy. Wszyscy mieli okazję sprawdzić, czy poradzą sobie z kierowaniem pracą, wyznaczaniem zadań, panowaniem nad czasem, koordynacją pracy i doprowadzeniem do osiągnięcia celu. Osoby, które na danych zajęciach odgrywały rolę lidera, na zakończenie zajęć nie wypełniały Karty do oceny pracy w grupie, ale Kartę oceny dokonanej przez lidera (Aneks III).

Pierwsze stwierdzenie: „Masz wrażenie, że właściwie pokierowałeś(-aś) pracą grupy”, wymagało określenia wyboru: tak, nie, nie umiem ocenić.

Tabela 27. Ocena kierowania pracą grupy dokonana przez liderów grup eksperymentalnych

Przekonanie o dobrym kierowaniu pracą grupy	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
Nie										
Tak	9	90,0	9	90,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0
Nie umiem tego ocenić	1	10,0	1	10,0						
Liderzy dokonujący oceny – razem	10	100,0	10	100,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0

Liderzy grupy pozytywnie oceniali kierowanie jej pracą (kolejne spotkania: 90,0%, 90,0%, 100,0%, 100,0%, 100,0%), dlatego niemożliwe było ustalenie różnicy między przekonaniem o dobrym kierowaniu grupą a zmianą w zakresie samoskuteczności we współpracy z grupą (tabela 27).

Trzeba dodać, że podejmowanie pracy przez lidera wydaje się jego indywidualną sprawą i skuteczność działania zależy od jego osoby, a nie przekonania grupy/jej członków co do skuteczności zespołu (Pescosolido, 2003, s. 380). Przywództwu nauczyciela występującego w roli lidera współpracującego zespołu przyglądano się w aspekcie sytuacyjnych i społecznych warunków towarzyszących wykonaniu zadań. Podkreślano wartość komunikacji i pozostawienia autonomii liderowi formalnemu (Scribner i in., 2007). Ważne jest więc dopuszczenie do kierowania pracą uczniów mających odpowiednie kompetencje.

Możliwe, że bycie liderem, choć to praca na rzecz grupy, może wzmacniać indywidualną charakterystykę, a jednocześnie nie przekładać się na wzrost kompetencji w zakresie samoskuteczności we współpracy z grupą.

Liderzy wysoko ocenili efektywność grupy. Mieli dokończyć zdanie: „Sądzisz, że Twoja grupa efektywnie poradziła sobie z zadaniem”, dokonując wyboru spośród podanych odpowiedzi: tak, nie, nie wiem.

We wszystkich przypadkach liderzy ocenili swoje grupy jako efektywne w 100% (tabela 28).

Dobry lider zespołu potrafi docenić wysiłki członków grupy. Zapytałam liderów: „Kto Twoim zdaniem najbardziej przyczynił się do sukcesu?”

Tabela 28. Przekonanie liderów w grupach eksperymentalnych o efektywności małej grupy

Przekonanie o tym, że grupa była efektywna	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
Nie										
Tak	10	100,0	10	100,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0
Nie wiem										
Liderzy dokonujący oceny – razem	10	100,0	10	100,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0

Tabela 29. Ocena wkładu pracy członków zespołu dokonana przez liderów w grupach eksperymentalnych

Osoba, która – zdaniem lidera – najbardziej przyczyniła się do sukcesu grupy	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
Nikt nie został wskazany.	6	60,0	9	100,0	7	77,8	6	75,0	7	70,0
Ktoś z grupy został wymieniony.	4	40,0			2	22,2	2	25,0	3	30,0
Liderzy dokonujący oceny – razem	10	100,0	9	100,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0

Okolo $\frac{1}{4}$ liderów potrafiła wskazać w grupie osoby, które w sposób szczególny przyczyniły się do wykonania zadania (tabela 29). Każdy potrzebuje, aby inni zauważyli jego wkład w wykonanie pracy, zwłaszcza gdy wkład ten jest znaczący lub unikatowy. Jeżeli lider zespołu może wskazać takie osoby, musi jeszcze wnikliwiej śledzić postępy pracy nad zadaniem, co zwiększa świadomość dotyczącą wysiłku włożonego w realizację zadania.

Liderzy mieli też wskazać osoby szczególnie opieszale („Kto, Twoim zdaniem, przeszkadzał w pracy zespołowej?”).

Tabela 30. Ocena osób przeszkadzających w wykonaniu zadania dokonana przez liderów grup eksperymentalnych

Osoba, która zdaniem lidera, przeszkadzała w pracy zespołu	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
Nikt nie został wskazany.	9	100,0	10	100,0	9	100,0	8	100,0	9	90,0
Ktoś z grupy został wymieniony.									1	10,0
Liderzy dokonujący oceny – razem	9	100,0	10	100,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0

Tylko w ostatnim zadaniu jeden z liderów wskazał na osobę, która w sposób szczególny przeszkadzała pracującym w zespole studentom (tabela 30).

Czasami osoby, które czują się mało kompetentne przy rozwiązywaniu zadania, a lubią być zauważane, próbują odgrywać rolę zabawiającego grupę, używając poczucia humoru jako parawanu dla własnej niekompetencji. Wielokrotnie utrudnia to zespołowi skupienie na zadaniu. Niekiedy stanowi wentyl bezpieczeństwa dla osób pracujących w napięciu czy stresie. Jednak w przypadku badanych grup liderzy nie wskazywali na obecność takich osób (jeden wyjątek). Niemal wszyscy badani angażowali się w wykonanie zadania.

Liderzy wskazywali na osoby, które niewiele wносиły do pracy w grupie: „Kto nie miał zbyt wiele do zaoferowania grupie, aby trudność została pokonana?”

Tabela 31. Ocena kompetencji członków grupy w zakresie wykonywanego zadania dokonana przez liderów grup eksperymentalnych

Osoba, która – zdaniem lidera – nie miała zbyt dużo do zaoferowania grupie, jeśli chodzi o pomoc	Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
Nikt nie został wskazany.	9	90,0	10	100,0	9	100,0	8	100,0	9	90,0
Ktoś z grupy został wymieniony.	1	10,0	1	10,0					1	10,0
Liderzy dokonujący oceny – razem	10	100,0	10	100,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0

Przy wykonaniu zadań w czasie pierwszego, drugiego i piątego spotkania trzech liderów wskazało na osoby, które ich zdaniem nie angażowały się zbyt w pracę grupy (tabela 31).

Każdy w jakichś okolicznościach staje się „pasażerem na gapę”. Niekiedy powodem jest złe samopoczucie fizyczne i psychiczne, zupełny brak wiedzy lub umiejętności w danym zakresie, niechęć do pozostałych członków grupy, brak właściwej motywacji, itp. Jeżeli jednak wyłączenie z pracy obserwuje się jako zjawisko ciągłe, konieczne jest przyjrzenie się sytuacji. Niekiedy przeniesienie danej osoby do innej grupy może rozwiązać problem. Sposobem na pokonanie lenistwa może być sugestia prowadzącego zajęcia, że na koniec spotkania wskaże osobę, która na forum zaprezentuje przyjęte przez grupę rozwiązanie.

Nieznane są przyczyny nieangażowania się kilku osób w wykonanie zadania, choć w odpowiedziach w Karcie do oceny pracy w grupie pojawiło się kilka takich powodów w samoocenie (nieprzygotowanie do zajęć; złe samopoczucie fizyczne czy psychiczne; brak zaangażowania na skutek przekonania, iż inni mają lepsze kompetencje; brak zainteresowania tematem zajęć). Oceniając posiadane przez grupę zasoby do wykonania zadania, badani liderzy wskazali również na niewielki odsetek osób o niskich możliwościach w zakresie pokonywania trudności (por. tabela 24). Dominowało przekonanie o posiadaniu przez członków grupy dużych zasobów osobistych pomocnych przy wykonaniu zadania.

Aby przekonać się, jakiego rodzaju umiejętności potrzebne kierującemu zespołem mają liderzy, zapytałam: „Jakiego rodzaju szczególną rolę pełniłeś(-aś), kierując pracą grupy?”. Odpowiadając na pytanie, można było dokonać wyboru spośród podanych propozycji (przydzielanie zadań poszczególnym członkom zespołu, kierowanie dyskusją, dyscyplinowanie, rozliczanie z czasu, wyrażanie uznania, podsumowywanie) i/lub dodać własne określenia.

Trzech na pięciu liderów grup deklarowało przydzielanie zadań poszczególnym członkom grupy. Około $\frac{3}{4}$ badanych kierowało dyskusją w zespole. Co dziewiąty lider czuł się w obowiązku przywołać do porządku osoby, które chciały się wyłączyć z pracy. Połowa liderów starała się czuwać nad czasem pracy. Prawie $\frac{3}{4}$ liderów z grupy eksperymentalnej wyrażało uznanie za wkład w wysiłki grupy. Ponad połowa podsumowywała pracę grupy. Inne role pełniło mniej niż $\frac{1}{10}$ liderów (tabela 32).

Uznałam, że wykonywanie zadań w zespole może się w jakiś sposób wiązać z poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą. Odpowiedzi na pytanie zawarte w karcie pracy wypełnionej przez liderów nie były wy-

czerpujące. Skorzystałam z przygotowanej Karty czynności wykonywanych na rzecz zespołu.

Tabela 32. Określenie przez liderów grup eksperymentalnych zadań wykonywanych w zespole

Podejmowane działanie		Zadanie 1		Zadanie 2		Zadanie 3		Zadanie 4		Zadanie 5	
		L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%	L.os.	%
Przydziałałeś(aś) zadania poszczególnym członkom zespołu.	nie	3	30,0	2	20,0	6	66,7	5	62,5	4	40,0
	tak	9	70,0	8	80,0	3	33,3	3	37,5	6	60,0
Kierowałeś(aś) dyskusję na właściwe tory.	nie	5	50,0	2	20,0	1	10,0	5	62,5	1	10,0
	tak	5	50,0	8	80,0	9	90,0	3	37,5	9	90,0
Przywoływałeś(aś) do porządku osoby, które próbowały wyłączyć się z pracy.	nie	8	80,0	9	90,0	8	88,9	7	87,5	9	90,0
	tak	2	20,0	1	10,0	1	11,1	1	12,5	1	10,0
Rozliczałeś(aś) z czasu.	nie	7	70,0	4	40,0	6	66,7	3	37,5	6	60,0
	tak	3	30,0	6	60,0	3	33,3	5	62,5	4	40,0
Wyrażałeś(aś) uznanie.	nie	5	50,0			3	33,3	3	37,5	3	30,0
	tak	5	50,0	10	100,0	6	66,7	5	62,5	7	70,0
Podsumowywałeś(aś).	nie	6	60,0	6	60,0	2	22,2	5	62,5	5	50,0
	tak	4	40,0	4	40,0	7	77,8	3	37,5	5	50,0
Inne	nie	8	88,9	9	90,0	8	88,9	7	87,5	9	90,0
	tak	1	11,1	1	10,0	1	11,1	1	12,5	1	10,0
Liderzy dokonujący oceny – razem		9	100,0	10	100,0	9	100,0	8	100,0	10	100,0

6.3. Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą a czynności wykonywane w związku z realizacją zadań w zespole w grupach eksperymentalnych

Meredith Belbin (2010, s. 23) wypracował teorię „ról zespołowych”, pozwalającą stworzyć efektywne programy kształcenia kadry kierowniczej, zarządzać zasobami badawczo-rozwojowymi, projektowymi. Wkład pracy podzielono na: koordynację pracy zespołu, pobudzenie do działania, generowanie nowych pomysłów, poszukiwanie zasobów, wybór najlepszej możliwości, praktyczną realizację, dbałość o precyzję i staranne wykończenie, wspieranie innych i ocenę eksperta. Ludzi w zespole można łatwo przypisać do pełnienia ról nazwanych bardziej obrazowo: koordynator, lokomotywa, kreator, poszukiwacz źródeł, ewaluator, implementator, perfekcjonista, dusza zespołu i specjalista.

Eksperymentalnie zasadność użycia teorii ról społecznych potwierdził Terri Hunter (gra biznesowa rejestrowana na wideo i opisana za pomocą opisów behawioralnych i charakterystyki różnych ról wprowadzonych przez Mereditha Belbina oraz wypełnienie kwestionariuszy osobowości). Zwraca uwagę na istotne założenie, które znalazło potwierdzenie w badaniu, że zespół może liczyć na tym większy sukces, im więcej ról zespołowych zostanie w nim obsadzonych (im bardziej jest zrównoważony). Meredith Belbin podkreśla, iż role zespołowe to rodzaj wkładu w relacje interpersonalne w środowisku pracy, w pracę zespołu (Belbin, 2010, s. 39). Odwołując się do jego rozważań, przyjąłam czynności wykonywane w zakresie realizowanych zadań grupowych jako role zespołowe.

Tabela 33. Czynności podejmowane w zespole/pełnione role: w grupach eksperymentalnych

Deklarowane podejmowanie działania		L.os.	%
Zorientowanie na zadanie			
Inicjuję zadanie.	nie	15	46,9
	tak	17	53,1
Dostarczam informacji.	nie	3	9,4
	tak	29	90,6
Poszukuję informacji.	nie	3	9,4
	tak	29	90,6

Deklarowane podejmowanie działania		L.os.	%
Podrzucam pomysły rozwiązania.	nie	4	12,5
	tak	28	87,5
Wydaję opinię, komunikuję swoje odczucia.	nie	17	53,1
	tak	15	46,9
Poszukuję opinii (stawiam grupie pytania o wartości, przekonania).	nie	15	46,9
	tak	17	53,1
Klasyfikuję, opracowuję.	nie	14	43,8
	tak	18	56,3
Koordynuję.	nie	23	71,9
	tak	9	28,1
Podsumowuję.	nie	14	43,8
	tak	18	56,3
Ukierunkowuję dyskusję.	nie	16	50,0
	tak	16	50,0
Angażuję się w wykonanie zadania.	nie	3	9,4
	tak	29	90,6
Oceniam.	nie	24	75,0
	tak	8	25,0
Szukam uzgodnień, dążę do wspólnych ustaleń.	nie	4	12,5
	tak	28	87,5
Odwołuję się do norm i standardów.	nie	21	65,6
	tak	11	34,4
Pobudzam innych do działania.	nie	19	59,4
	tak	13	40,6
Zapisuję, notuję, rejestruję.	nie	11	34,4
	tak	21	65,6
Kieruję pracą grupy.	nie	26	81,3
	tak	6	18,8

Deklarowane podejmowanie działania		L.os.	%
Podtrzymywanie uwagi i koncentracji			
Zachęcam do pracy, motywuję.	nie	13	40,6
	tak	19	59,4
Jestem mediatorem, próbuję pośredniczyć w ustalaniu wspólnych wniosków, zażegnać konflikt.	nie	20	62,5
	tak	12	37,5
Dokonuję selekcji, by praca miała szybkie tempo i nie rozpraszano się nieistotnymi szczegółami.	nie	18	56,3
	tak	14	43,8
Wspieram innych.	nie	9	28,1
	tak	23	71,9
Harmonizuję czynności.	nie	22	68,8
	tak	10	31,3
Panuję nad czasem.	nie	18	56,3
	tak	14	43,8
Zmniejszam napięcie powstające w grupach, np. dzięki poczuciu humoru.	nie	10	31,3
	tak	22	68,7
Dramatyzuję, opowiadając historie, fantazjując, snując opowieści na temat osób i miejsc.	nie	27	84,4
	tak	5	15,6
Stoję na straży porządku i ładu.	nie	20	62,5
	tak	12	37,5
Skoncentrowanie na sobie			
Poszukuję uznania.	nie	17	53,1
	tak	15	46,9
Dominuję.	nie	30	93,8
	tak	2	6,3
Absorbuję uwagę innych swoim stanem, poglądami.	nie	26	81,3
	tak	6	18,8
Blokuję działanie.	nie	32	100,0
	tak		
Wycofuję się.	nie	23	71,9
	tak	9	28,1

Deklarowane podejmowanie działania		L.os.	%
Atakuję, umniejszając wartość pracy grupy.	nie	32	100,0
	tak		
Oczekuję wsparcia, ukazuję bezradność, brak kompetencji.	nie	25	78,1
	tak	7	21,9
Osoby wskazujące na pełnione role – razem		32	100,0

Wśród ról¹ zorientowanych na zadanie najczęściej przywoływano angażowanie w wykonanie zadań, dostarczanie i poszukiwanie informacji, podrzucanie pomysłów rozwiązania, szukanie uzgodnień i dążenie do wspólnych ustaleń (tabela 33). Działania wskazywane przez badanych wydają się niezbędne z punktu widzenia powodzenia w pracy nad rozwiązaniem problemu. Najczęściej odgrywaną rolą wśród podtrzymujących uwagę i koncentrację było wspieranie innych, zmniejszanie napięcia dzięki poczuciu humoru, zachęcanie do pracy i motywowanie. O skoncentrowaniu na sobie świadczyło poszukiwanie uznania, wycofywanie i oczekiwanie wsparcia (tabela 33).

Mimo wskazania na pełnienie ról, które nie zawsze są wspierające dla zespołu, subiektywne odczucie nie przenosi się widocznie na działanie, skoro liderzy zwrócili uwagę tylko na pojedyncze zdarzenia z osobami przeszkadzającymi w wykonaniu zadania. Być może pełnione role są tak mocno wpisane w repertuar grupy, że nie są odczytywane jako te, które mogą utrudnić pracę zespołu.

Sprawdziłam, czy występują istotne zależności między czynnościami wykonywanymi na rzecz zespołu a wymiarami poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Wśród ról zorientowanych na zadanie wyodrębniłam: inicjowanie działania, dostarczanie i poszukiwanie informacji, podrzucanie pomysłów rozwiązania, wydawanie i poszukiwanie opinii oraz komunikowanie swoich odczuć, klasyfikowanie i opracowywanie, koordynowanie, podsumowywanie, ukierunkowywanie dyskusji, angażowanie się w wykonanie pracy, ocenianie, uzgadnianie, odwołanie do norm i standardów, pobudzanie innych do działania, notowanie, kierowanie pracą grupy. Wśród ról podtrzymywania uwagi i koncentracji znalazły się: zachęcanie do pracy i motywowanie, mediacja, selekcja materiału, wspieranie innych, harmonizowanie czynności, panowanie nad czasem, zmniejszanie napięcia, dramatyzowanie, stanie na

¹ Dyskusyjne jest użycie terminu „rola”, lepiej jest mówić o czynnościach wykonywanych na rzecz zespołu. Odwołuję się jednak do sformułowania M. Belbina.

straży porządku i ładu. Wśród ról skoncentrowanych na sobie wymieniłam: poszukiwanie uznania, dominowanie, absorbowanie uwagi, blokowanie działań, wycofywanie się, atakowanie, oczekiwanie wsparcia (Aneks IV). Wykorzystałam tabele krzyżowe, obliczając chi-kwadrat Pearsona (tabela 34).

Tabela 34. Chi-kwadrat, istotność, miary kierunkowe dla zależności czynności wykonywanych na rzecz grupy a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 32

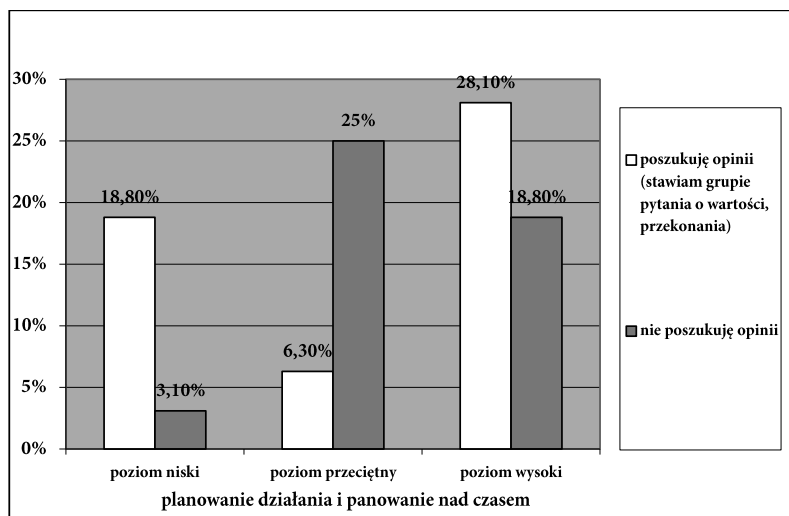
Czynności wykonywane na rzecz grupy a skala poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą	Chi-kwadrat Pearsona	df	Istotność asymptomatyczna (dwustronna)	Współczynnik kontyngencji
Poszukiwanie opinii, stawianie grupie pytań o wartości, przekonania a planowanie działania i panowanie nad czasem	7,676	2	p < 0,05	0,440*
Klasyfikowanie, opracowywanie a wynik ogólny poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą	6,931	2	p < 0,05	0,422
Klasyfikowanie, opracowywanie a planowanie działań i panowanie nad czasem	11,489	2	p < 0,01	0,514
Ukierunkowywanie dyskusji a planowanie działań i panowanie nad czasem	7,238	2	p < 0,05	0,429
Mediacja, próba pośredniczenia w ustalaniu wspólnych wniosków, zażegnywanie konfliktów a planowanie działania i panowanie nad czasem	6,705	2	p < 0,05	0,416
Mediacja, próba pośredniczenia w ustalaniu wspólnych wniosków, zażegnywanie konfliktów a poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego	6,427	2	p < 0,05	0,409
Stanie na straży porządku i ładu a zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami	7,911	2	p < 0,05	0,445

Czynności wykonywane na rzecz grupy a skala poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą	Chi-kwadrat Pearsona	df	Istotność asymptomatyczna (dwustronna)	Współczynnik kontyngencji
Poszukiwanie uznania a ogólne poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą	6,423	2	p < 0,05	0,409
Wycofywanie się a ogólne poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą	6,454	2	p < 0,05	0,410
Oczekiwanie wsparcia, ukazywanie bezradności, brak kompetencji a zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami	8,762	2	p < 0,05	0,464

* Interpretacja współczynnika kontyngencji według klucza (Lewicki, 1996, s. 108).

Nie wszystkie pełnione role wykazały istotną statystycznie zależność z poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą (zostały zatem pominięte w zestawieniu tabelarycznym).

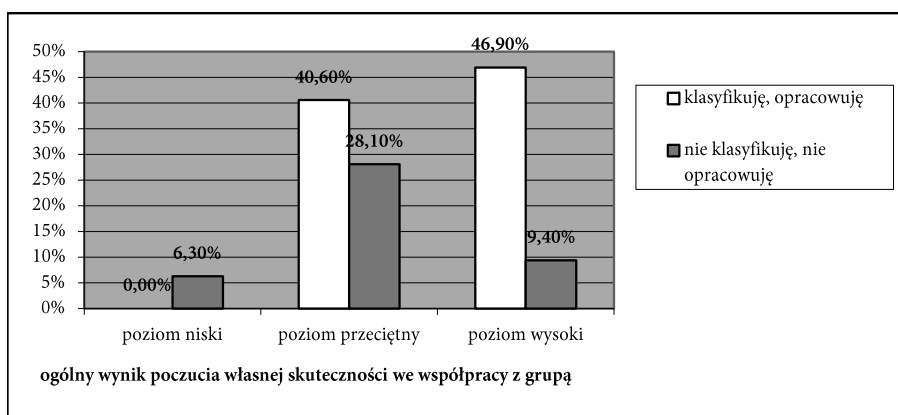
Poszukiwanie opinii, stawianie grupie pytań o wartości, przekonania współwystępowało z planowaniem działania i panowaniem nad czasem.



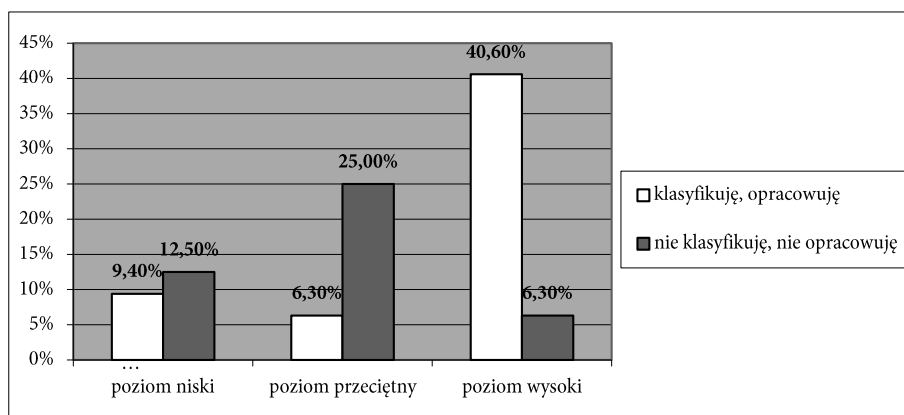
Rysunek 19. Zależność między poszukiwaniem opinii, stawianiem grupie pytań o wartości, przekonania a planowaniem działania i panowaniem nad czasem, N = 32

Osoby, które deklarowały, iż poszukują opinii, i jednocześnie uzyskały wysoki poziom umiejętności w zakresie planowania działania i panowania nad czasem, stanowiły $\frac{1}{3}$ grup eksperymentalnych (zależność istotna statystycznie) (tabela 30, rysunek 19). Opinii nie poszukiwała co piąta osoba z grup eksperymentalnych. Wyczucie właściwego momentu rozpoczęcia pracy nad zadaniem może zdecydować o tym, czy we właściwym czasie zostanie ono zakończone.

Osoby o wysokim ogólnym poziomie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, dokonujące klasyfikowania i opracowywania, to prawie połowa grupy eksperymentalnej (rysunek 20).



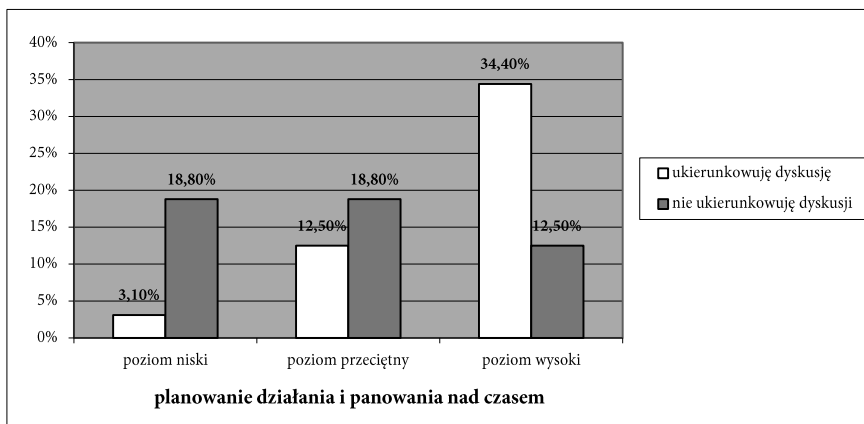
Rysunek 20. Zależność między klasyfikowaniem i opracowywaniem informacji a ogólnym poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 32



Rysunek 21. Zależność między klasyfikowaniem, opracowywaniem a planowaniem działania i panowaniem nad czasem, N = 32

W grupach eksperymentalnych 40,6% osób, pracując w zespole, klasyfikuje, opracowuje materiał zajęć i jednocześnie deklaruje wysoki poziom umiejętności w zakresie planowania działania i panowania nad czasem. Nie podejmuje się klasyfikowania czy opracowywania danych $\frac{1}{4}$ badanych z grup eksperymentalnych (rysunek 21).

Zależność jest istotna statystycznie – występuje wysoki stopień zależności (tabela 33). Dokonywanie syntezy materiału wymaga podobnej dyscypliny pracy co planowanie i ustalanie harmonogramu.

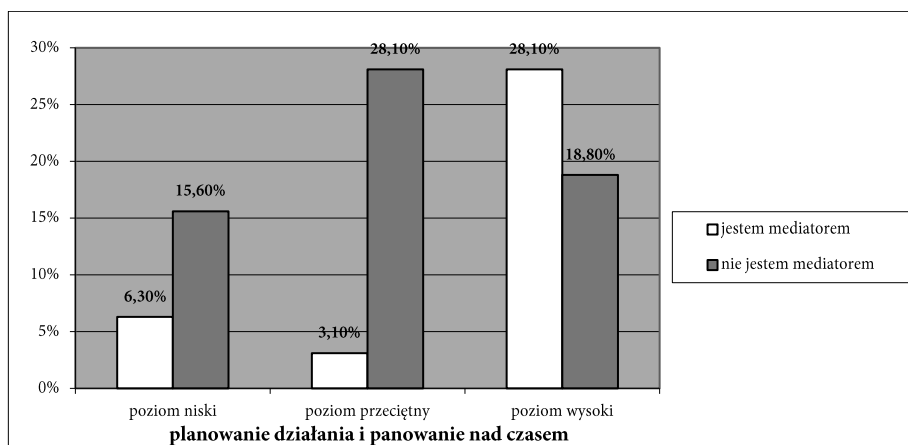


Rysunek 22. Zależność między ukierunkowywaniem dyskusji a planowaniem działania i panowaniem nad czasem, N = 32

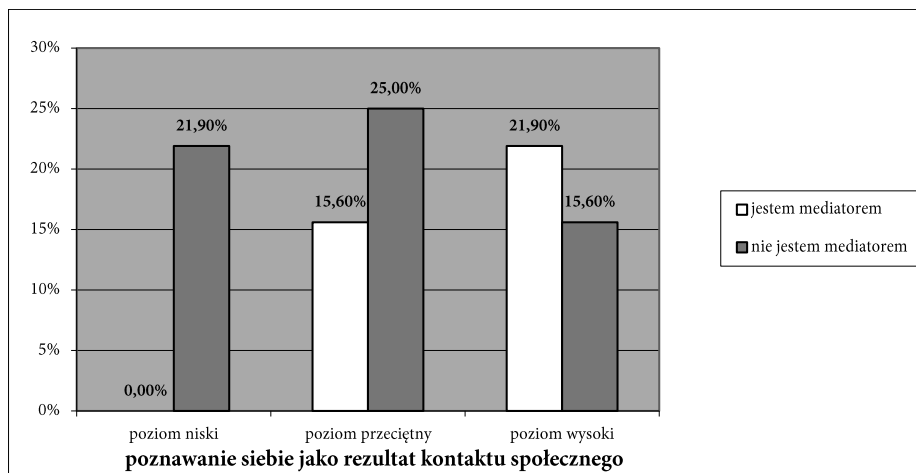
Wchodzenie w rolę osoby ukierunkowującej dyskusję wykazuje istotną statystycznie zależność z planowaniem czasu oraz kolejnością wykonania czynności i działań (tabela 30). Największą grupę wśród osób z grup eksperymentalnych stanowią te, które starają się ukierunkować dyskusję i deklarują wysoki poziom umiejętności w zakresie planowania działania i panowania nad czasem ($\frac{1}{3}$ tych grup). Co piąta osoba z grup eksperymentalnych nie ukierunkowuje dyskusji (rysunek 22). Ład w konstruowaniu wypowiedzi i porządek organizacyjny wydają się iść z sobą w parze. W przypadku nauczycieli szczególna dbałość o właściwy tok dyskusji powinna być nawykiem.

Najliczniejszą reprezentację mają osoby, które występują w roli mediatora próbującego pośredniczyć w ustalaniu wspólnych wniosków, zażegnawać konflikty i jednocześnie deklarujące wysoki poziom umiejętności planowania działania i panowania nad czasem (28,1% z grup eksperymentalnych) (rysunek 23). Zależność jest istotna statystycznie (tabela 30). Niestety, podobna jest liczba osób, które uważają, że nie pełnią roli mediatora, a jednocześnie w swoim od-

czuciu mają przeciętny poziom umiejętności planowania działania i panowania nad czasem (28,1% tych grup). Poziom poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą może mieć znaczenie przy angażowaniu się w rolę mediatora.



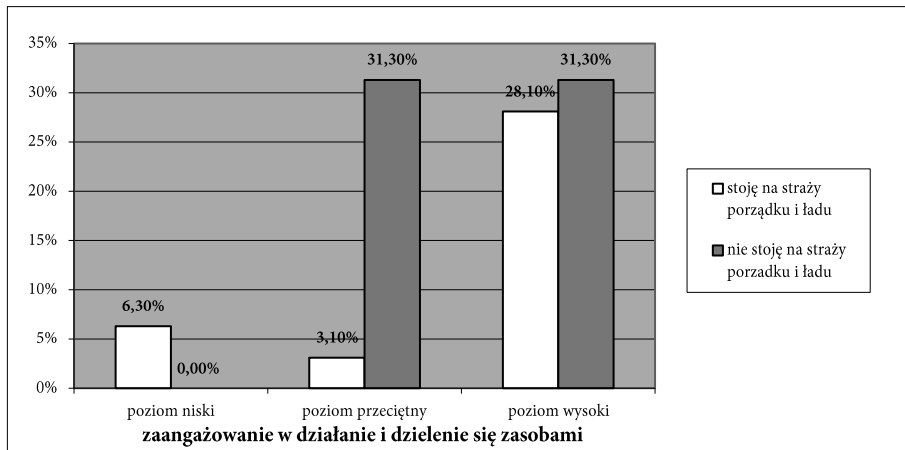
Rysunek 23. Zależność między mediacją jako próbą pośredniczenia w ustalaniu wspólnych wniosków, zażegnania konfliktu a planowaniem działania i panowaniem nad czasem, N = 32



Rysunek 24. Zależność między mediacją jako próbą pośredniczenia w ustalaniu wspólnych wniosków, zażegnaniu konfliktu a poznaniem siebie jako rezultat kontaktu społecznego, N = 32

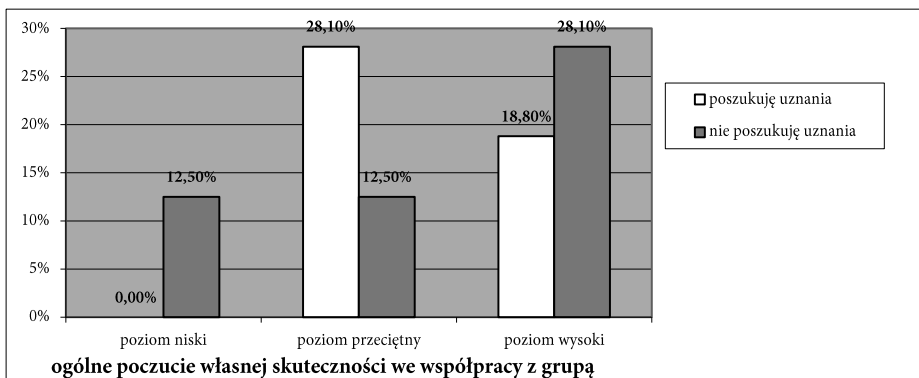
Mediatorzy w stopniu wysokim próbujący poznawać siebie jako rezultat kontaktu społecznego stanowili 21,9% badanej grupy. Co druga osoba uznała, że nie pełni roli mediatora (rysunek 24). Zależność jest istotna statystycznie

(tabela 33). Osoby, które deklarowały poznanie siebie w stopniu niskim, nie mediowały, nie pośredniczyły w ustalaniu wspólnych wniosków, nie zażegnywały konfliktów. Mediator musi mieć odpowiednie kompetencje interpersonalne i właściwie organizować pracę.



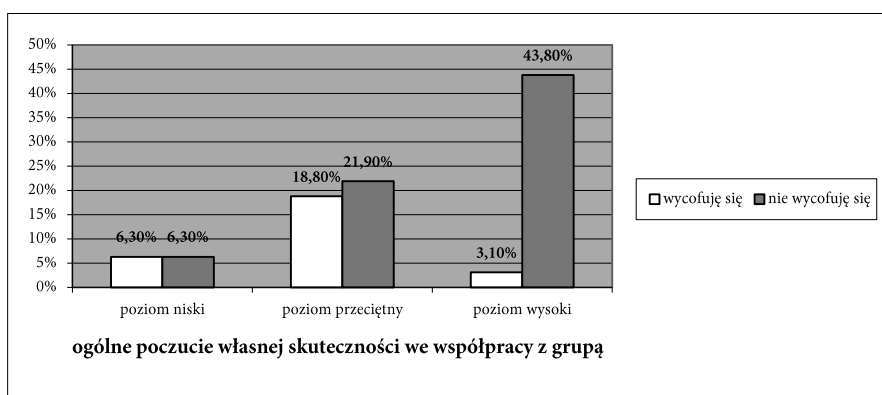
Rysunek 25. Zależność między deklarowaniem stania na straży porządku i ładu a zaangażowaniem w działanie i dzieleniem się zasobami, N = 32

Najliczniejszą grupę wśród badanych z grup eksperymentalnych stanowiły te osoby, które deklarowały stanie na straży porządku i ładu i równocześnie czuły, że mają wysoki poziom zaangażowania w działanie i dzielenia się zasobami (26,1% tych grup) (rysunek 25). Wśród 6,3% osób o niskim poczuciu zaangażowania w działanie i dzielenia się zasobami nie było żadnej osoby, która nie deklarowałaby stania na straży porządku i ładu.



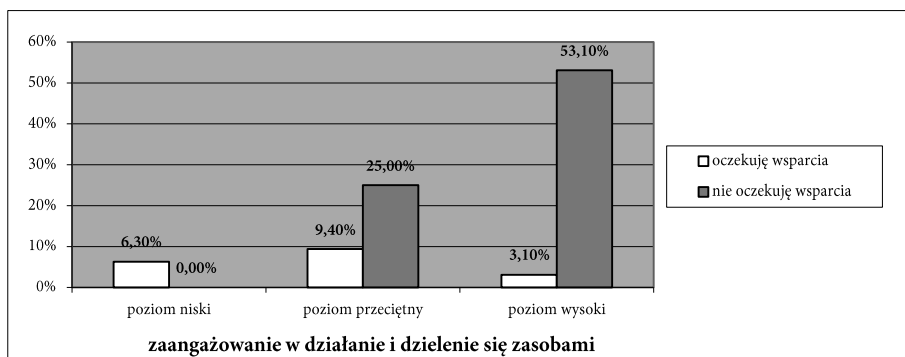
Rysunek 26. Zależność między poszukiwaniem uznania a ogólnym poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 32

Osoby, które poszukują uznania i jednocześnie deklarują posiadanie przeciętnego poziomu poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, to $\frac{1}{3}$ grup eksperymentalnych. Jednak trzeba zauważyć, że prawie połowa osób z tych grup uznaje, iż nie poszukuje uznania (tabela 33, rysunek 26).



Rysunek 27. Zależność między wycofywaniem się a ogólnym poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 32

Prawie $\frac{3}{4}$ badanych z grupy eksperymentalnej o wysokim poziomie współskuteczności nie wycofuje się z wykonywania zadań (rysunek 27). Związek jest istotny statystycznie (tabela 33).



Rysunek 28. Zależność między oczekiwaniem wsparcia, ukazywaniem bezradności, brakiem kompetencji a zaangażowaniem w działanie i dzieleniem się zasobami, N = 32

Największą reprezentację badanych z grup eksperymentalnych można zaobserwować wśród osób nieoczekujących wsparcia, o wysokim poczuciu zaangażowania i dzielenia się zasobami (53,1% tej grupy) (rysunek 28, tabela 33).

Wycofanie się jest sztuką. Jeśli zespół zachowuje równowagę wewnętrzną, jego członkowie mają cechy wzajemnie się uzupełniające, to nie ma potrzeby brania na swoje barki zadania, do którego rozwiązania nie ma się odpowiednich zasobów (Belbin, 2008, s. 120–123). Można się wówczas koncentrować na istocie działania, a obowiązki zostaną przekazane w ręce tych, którzy potrafią się z tego zadania wywiązać. Ktoś zrzeka się pełnienia roli, by mógł się jej podjąć ktoś inny. Niektóre osoby odgrywają role, które są niedokładnie określone, co wymaga od innych przyjęcia odmiennych strategii. Dochodzi do rywalizacji w obsadzaniu tych niespecyficznych ról.

Wyniki należy przyjąć z dużą ostrożnością, gdyż niektóre komórki mają liczebności mniejsze niż oczekiwane.

Czynności wykonywane przez badanych na rzecz grupy nie zawsze miały na celu rozwiązanie zadania, niekiedy służyły polepszeniu relacji albo budowaniu czy ochronie swojego wizerunku. Do czynności pomagających w rozwiązaniu problemu, a mających przełożenie na poczucie swojej skuteczności we współpracy należy poszukiwanie opinii, klasyfikowanie i opracowywanie oraz ukierunkowywanie dyskusji. Poszukiwanie opinii polega przede wszystkim na stawianiu pytań o wartości, przekonania. Istniejąca zależność między poszukiwaniem opinii a planowaniem działania i panowaniem nad czasem wydaje się logiczna.

Ujęcie działań w ramy czasowe wymaga rozpoznania możliwości osób, które mają się podjąć realizacji zadań. Stawianie pytań bezpośrednio zainteresowanym umożliwia zebranie informacji z pierwszej ręki, a więc o dużym stopniu prawdopodobieństwa. Konsekwencją poszukiwania opinii stanowi podjęcie właściwych decyzji dotyczących organizowania pracy.

Podobnie istotna zależność z planowaniem działania i panowaniem nad czasem istnieje w kontekście podejmowania się czynności klasyfikowania i opracowywania. Tworzenie syntez, uogólnień to przede wszystkim określenie idei, umożliwienie dostrzeżenia celów, kategorii. Osoby, które starają się właściwie wykorzystać czas, dążą do uporządkowania materiału i strukturalizacji wiedzy, bo znacznie ułatwia to całościowy ogląd problemu.

Klasyfikowanie i opracowywanie współzależy od ogólnego poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, ponieważ umiejętność klarownego ujęcia i doszukiwania się kategorii umożliwiających grupowanie treści daje poczucie władania procesem uczenia się w zespole. W związku z tym może umacniać przekonanie o byciu skutecznym, zwłaszcza że dokonanie syntezy

bardzo ułatwia pracę pozostałym członkom grupy, oszczędzając czas i eksponując zamierzenia.

Umiejętność ukierunkowania dyskusji pozwala na skupienie na głównym wątku, bez rozpraszania na szczegóły, zwykle niewiele wnoszące do rozmowy. Istnienie zależności między umiejętnością ukierunkowywania dyskusji a planowaniem działania i panowaniem nad czasem nie budzi zastrzeżeń. Jednostka starająca się planować czynności szuka uproszczeń, które oszczędzają czas. Kultura dyskusji i niegubienie wątków sprzyja realizacji zamierzeń. Nacisk wywierany na grupę w związku z przestrzeganiem rygorów czasowych daje pewność skupienia na meritum zagadnienia i zwiększa szanse, aby szybko poradzić sobie z trudnością, zwłaszcza przy problemach konwergencyjnych. Gdy grupa poszukuje różnorodnych rozwiązań, angażując myślenie twórcze, zbyt sztywne ukierunkowywanie dyskusji nie sprzyja odkryciom.

Deklarowanie występowania w roli mediatora, próbującego pośredniczyć w ustalaniu wspólnych wniosków i zażegnaniu konfliktów, to czynności sprzyjające budowaniu odpowiedniego klimatu pracy w grupie. Osoba neutralizująca atmosferę, zwłaszcza gdy grupa nie może dojść do porozumienia, bo jej członkowie reprezentują bardzo odległe poglądy, staje się cennym współuczestnikiem. Wskazuje na potrzebę tolerancyjnego podejścia do wyrażanych opinii i przyjęcia różnych perspektyw przy oglądzie problemu. Zależność bycia mediatorem i umiejętności planowania oraz panowania nad czasem może wynikać ze skłonności do szukania ładu i porządku także w sposobie wyrażania myśli, przy uwzględnianiu różnorodnych opcji wyrażania przekonań. Zależność z wymiarem *poznanie siebie jako rezultatu kontaktu społecznego* uzmysławia, że szczególnie w sytuacjach nietypowych, budzących wątpliwości, w których niełatwo o rozstrzygnięcia, jednostki w społecznym „lustrze” znajdują możliwość odczytania, jak ich zachowanie, niekoniecznie chłodne i wykalkulowane, a nakierowane na niwelowanie napięcia, jest przez innych spostrzegane w kategorii pożądanых umiejętności budowania kontaktu interpersonalnego.

Podobnie stanie na straży porządku i ładu pozwala na przyjęcie pewnej dyscypliny pracy, która doprowadza do przygotowania pola do wymiany myśli, pomysłów. Zależność tak pełnionej roli i zaangażowania w działanie i dzieleniem zasobami jest uzasadniona. Ład i spokój pozwalają na właściwą aktywność i głębsze wspólne analizowanie problemu. Prawdę mówiąc, tam, gdzie brakuje dyscypliny pracy, trudno mówić o realizacji zadań.

Trzy czynności dokonywane we współdziałaniu o istotnej statystycznie zależności z poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą są związane z koncentrowaniem uwagi na sobie.

Poszukiwanie uznania wiąże się z potrzebą bycia dostrzeżonym przez innych, pragnieniem skupienia uwagi na swoich dokonaniach, wymaga ekspozycji społecznej, a nie pozostawania w cieniu. Występowanie istotnej statystycznie zależności między poszukiwaniem uznania a ogólnym poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą można wytłumaczyć. Inwestowanie zasobów osobistych daje możliwość realizacji zadań, co umacnia jednostkę w przekonaniu o skutecznym działaniu na rzecz grupy. Połączenie takich zabiegów z poszukiwaniem uznania to poniekąd oczekiwanie wdzięczności ze strony kolegów za wkład pracy umożliwiający zbliżenie się do celu. Prawdopodobnie, gdy jednostka zyska uznanie, wzmocni to jej przekonanie o byciu skuteczną w pracy zespołowej.

Niektóre osoby stosują strategie unikowe, wycofując się z wykonania zadania. Zależność z poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą ma charakter odwrotny. Im bardziej osoby są zaangażowane, tym wyższy cechuje je poziom skuteczności we współpracy, im bardziej się wycofują – tym niżżej oceniają swoją skuteczność w grupie.

Wycofanie może mieć różne przyczyny. Jeżeli to chwilowa niedyspozycja czy brak przygotowania do zajęć doprowadza do sięgnięcia po taką strategię, nie przekłada się to na poczucie braku skuteczności we współpracy. Jednak w sytuacji kiedy jednostka wciąż stosuje strategie unikowe, gdy pojawi się trudność, to takie postępowanie uwidacznia się w spostrzeganiu skuteczności.

Koncentrowanie na sobie to również oczekiwanie wsparcia. Tego typu zachowanie jest uzasadnione, gdy jednostka ma niższe kompetencje niż pozostali członkowie, źle się czuje psychicznie lub fizycznie. W niektórych przypadkach jest to sytuacja normalna. Gorzej, gdy oczekiwanie wsparcia wynika z wyuczonej bezradności. Wówczas strategie radzenia związane z oczekiwaniem wsparcia wpisują się w stały repertuar zachowań. Poczucie wsparcia wiąże się z brakiem zaangażowania w działanie i dzielenie się zasobami. Prawie połowa badanych z grupy eksperymentalnej mających wysoki poziom poczucia zaangażowania i dzielenia się zasobami nie oczekiwała wsparcia, ukazując bezradność czy brak kompetencji.

Konkluzja

1. Badani wysoko oceniali efektywność swojego zespołu, dlatego nie można rozpoznać, czy różnice w ocenie mogłyby zmienić poczucie współskuteczności.

2. Mimo iż badani z pierwszej grupy eksperymentalnej bardziej angażowali się wykonanie zadań niż badani z grupy eksperymentalnej trzeciej, to nie wpłynęło to na zróżnicowanie wyników w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy.

3. Wchodzenie w różnorodne role buduje strukturę zadaniową oraz ekspresyjną zespołu. Im bardziej członkowie grupy potrafią dostrzec kompetencje własne i kolegów/koleżanek, tym trafniej zostaną ocenione zasoby zespołu – łatwiej wówczas o podejmowanie właściwych działań w zespole. Istotne staje się rozpoznanie członków grupy jako osób mających określone cechy i umiejętności. Przedstawiłam kilka opisów osób, które uzyskiwały zróżnicowane wyniki w zakresie poziomu poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą (Aneks VIII).

4. Liderzy wysoko ocenili swoje umiejętności w zakresie kierowania pracą zespołu (więc brak możliwości sprawdzenia, czy różny sposób oceny zdolności w tym zakresie może mieć znaczenie dla poczucia współskuteczności).

5. Nie wykazałam istotnej zależności między średnim poczuciem trudności zadania a poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

6. Istnieje istotna zależność między niektórymi czynnościami wykonywanymi na rzecz grupy a poczuciem współskuteczności.

Podnosząc problem poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, nie można nie zauważyć, jak duże znaczenie ma dostrzeżenie przez jednostkę, że jej zaangażowanie nie jest pełne. Niemożność osiągnięcia standardu zachowania ocenia się jednak różnie. Przede wszystkim muszą być określone właściwe kryteria dotyczące osiągnięcia danego standardu zachowania. Praca zespołowa wymaga skupienia na poszukiwaniu pomysłów, strategii rozwiązania, przy odwołaniu do posiadanej wiedzy. Problem ma być dyskutowany, analizowany. Jeśli osoba uzna np., że brak jej wiedzy, to prawdopodobnie umocni to jej przekonanie, iż nie wniosła odpowiedniego wkładu we wspólne rozwiązywanie problemu. Pojawiają się negatywne emocje, które mogą być w różny sposób analizowane. Być może odczucie wstydu spowodowane faktem niedouczenia doprowadzi do poszukiwania źródeł wiedzy. Jeśli osoba poradzi sobie z trudną sytuacją, prawdopodobnie utwierdzi się we wcześniejszym przekonaniu lub podniesie swoje poczucie własnej skuteczności we współpracy.

Samoregulacja to proces złożony. Sama autokoncentracja, jeśli jest wzbudzona poprzez stymulowanie do dokonania refleksji z zewnątrz, nie musi pociągać za sobą porównania do wyznaczonego standardu zachowania. Studenci mieli określić stopień zaangażowania w pracę, ocenić efektywność pracy zespołowej, trudność zadania – ale każda osoba miała własną wizję kryteriów oceny. Przygotowując projekt eksperymentu, nie wzięłam tego pod uwagę. Zastanawiam się, czy wcześniejsze omówienie z badanymi, jak ma wyglądać końcowy efekt pracy zespołu, i określenie niezbędnego działania indywidualnego nie zróżnicowałoby wyników badań. Wydawało mi się, że przyjęcie kryteriów pracy zespołowej usztywnia sposób myślenia o współuczestnictwie w realizacji działania, zwłaszcza że refleksja nie może być ograniczana, wpychana w ramy.

Zachęcanie do przemyślenia własnego zaangażowania podczas pracy grupowej i ewentualnego przygotowania „planu naprawczego” (tu między innymi pisemne wypełnianie kart pracy) dokumentowało, że proces autokoncentracji był uruchomiony. Trzeba jednak podkreślić, iż podobne zachowanie przebiegało również bez zastosowania zewnętrznego bodźca, tyle że nie było ukierunkowane.

Na podstawie analizy wyników badań mogę tylko stwierdzić, iż zabieg dokonania oceny pracy swojej i innych, implikowanej zachętą zewnętrzną, nie spowodował zmiany poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Podczas dokonywania wglądu w swoje zachowanie związane z działaniem w trakcie pracy zespołowej uruchamiano proces porównywania do własnych standardów zachowania oraz obserwowanego zaangażowania innych osób (porównanie społeczne).

Większość osób oceniała swoje zaangażowanie wysoko. W takiej sytuacji w procesie samoregulacji nie dochodzi do głosu potrzeba poszukiwania nowych strategii, modyfikacji stylów, bo jednostka uważa, że wypełniła swoją rolę. Zadanie stojące przed zespołem było wykonane w sposób przynajmniej zadowolający – gdyby działało się inaczej, to fakt dużego zaangażowania przy braku efektu spowodowałby obniżenie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Na całość zachowań wpływa samoocena. U większości osób przy zdefiniowaniu samooceny jako cechy mamy do czynienia z samooceną wysoką (Huflejt-Łukasik, 2010, s. 122). Wysoka samoocena jest najlepszym predyktorem szczęścia, satysfakcji z życia. Prowadzi do lepszych osiągnięć, większej motywacji.

Jeśli samoocenę traktować jako motyw autowaloryzacji, to jednostka za wszelką cenę chce podtrzymać dobre mniemanie o sobie. Osoby z niską samooceną dopuszczają ewentualne informacje zwrotne o słabości funkcjonowania, osoby o wysokiej samoocenie takie informacje bagatelizują.

Istotną rolę odgrywa Ja symboliczne, ale – w przypadku bycia w grupie – także relacje z innymi ludźmi (teoria socjometrii).

Zdaniem Silvii i Duvala (Huflejt-Łukasik, 2010, s. 150) tylko w warunkach autokoncentracji standardy osoby mają wpływ na jej samoocenę. Zwiększona świadomość własnych stanów i emocji warunkuje te procesy, sprzyja uczynieniu Ja spójnym. Warto zauważyć, że podczas obserwacji fizjologicznego stanu przeżywania, w myśl teorii Bandury, kształtuje się poczucie samoskuteczności.

Samoocena może mieć również wpływ na ocenę trudności zadania. Tak np. uznanie zadania za trudne, kiedy jednostka sobie z nim nie radzi, nie narusza dobrego myślenia o sobie.

Jeśli zadanie jest skomplikowane, a jednak grupa je wykonała, to porównanie z innymi mogłoby osłabić wiarę w swoje możliwości, kiedy jednostka nie miała odpowiednich zasobów. W takiej sytuacji, aby chronić samoocenę, najlepiej odwrócić uwagę od problemu lub pomniejszyć jego wagę.

Ponieważ większość badanych wysoko oceniała swoje zaangażowanie i efektywność grupy i podobnie oceniła trudność zadania, nie różnicowało to wyników w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą po eksperymencie.

Należało użyć sposobu, który zmusi badanych do krytycznej oceny swojego udziału w wykonaniu zadania. Taką próbę uczyniłam i przyniosła ona oczekiwany rezultat. Wspomnę o tym w zakończeniu dysertacji.

Patrick Lencioni (2012, s. 13) opisuje pięć dysfunkcji pracy zespołowej: brak przywiązywania wagi do rezultatów, unikanie odpowiedzialności, brak zaangażowania, strach przed konfliktem i brak zaufania. Zaangażowanie wpływa z motywacji. Pozwala na uczestniczenie w dyskusji, aby uzyskać pewien konsensus. Nie oznacza, że „właściwa odpowiedź” zostanie wypracowana bez konfliktu. Dzielenie się pomysłami, potrzeba przedstawienia przygotowanych rozwiązań wymagają poszanowania dla odmiennych sposobów myślenia.

Współdziałanie w obrębie wspólnoty pozwala na odkrywanie, a później konstruowanie przez jednostkę wspólnej rzeczywistości (reifikacja), potem dochodzi do wypracowania procedur, strategii, metod. Tworzące się więzi społeczne i klimat zaufania zwiększają możliwość efektywnego funkcjonowania, a także oceny swojej skuteczności.

Sens współczesnej teorii społeczno-poznawczej to ukazanie osoby w działaniu, w którym procesy poznawcze uruchamiają się, by jednostka mogła dokonywać wyborów, porozumiewać się, przejawiać różne formy aktywności, pozostając w interakcji z otoczeniem. Związki międzyosobowe i powstałe więzi ułatwiają podejmowanie coraz trudniejszych zadań w przekonaniu, że zasoby osobiste i społeczne mogą być wykorzystane dla wspólnej sprawy.

ZAKOŃCZENIE

Droga, którą podążałam ku wyznaczonemu celowi, nie była zaznaczona na mapie. Miejsce, do którego chciałam dotrzeć, nie miało współrzędnych. Wyobraziłam sobie, że istnieje, wsłuchując się w różne narracje opisujące obszary już poznane. Nie oznacza to jednak, iż poruszałam się jak dziecko we mgle. Wzięłam ze sobą właściwy ekwipunek, w tym kompas, bo kierunek był możliwy do wytyczenia. Kiedy dotarłam do celu, ujrzałam przestrzeń o wielu wymiarach, nie wszystkie mogły być dostrzeżone z przyjętej perspektywy. Upewniłam się, że miejsce jest przyjazne, ale jego poznanie wymaga podejścia holistycznego.

Osiągnięcie przejrzystości metodologicznej, zdaniem wielu badaczy, nie dopuszcza użycia sposobów dociekania zapożyczonych z odmiennych szkół myślenia. Nie po to ustalano wzory, wypracowywano wspólne zasady, aby nie respektować przyjętych założeń. Oczywiście, o czym pisałam wcześniej, badania z tzw. pogranicza wyznaczają nowe drogi poznania. Wyruszając na ekspedycję, kiedy kierujemy się na północ, nie wędrujemy na południe (przynajmniej w naszej rzeczywistości). Jednak nikt nie powiedział, że nie można zorganizować później nowej wyprawy, udać się w zupełnie inną stronę, poszukując sensów już rozpoznanych.

Przy wykorzystaniu badań jakościowych bardzo kuszące jest przyjęcie paradygmatu humanistycznego w odwołaniu do terminologii Friedricha W. Krona. Wybór paradygmatu, który jest definiowany jako podstawowy zestaw przekonań kierujący zachowaniem, pozwala tworzyć konstrukt i – jak twierdzą Norman K. Denzin i Yvonna S. Lincoln (2009, s. 271) – określa światopogląd *badacza-jako-interpretującego* brikolera (brikoler w potocznym języku francuskim oznacza osobę, która w swojej pracy wykorzystuje różne narzędzia, czasem bardzo nietypowe). Paradygmat ma wiele cech podobnych do perspektywy, ale ta ostatnia nie jest tak skryształizowana ani zunifikowana. Paradygmat eksponuje istotne elementy, takie jak etyka (aksjologia),

epistemologia, ontologia, metodologia. Zdaniem Earla Babbiego (2008, s. 48) jest układem odniesienia, który leży u podstaw teorii i badań społecznych. Teorie starają się wyjaśnić, paradygmaty dostarczają sposobów patrzenia na rzeczywistość, a więc tworzą logiczne ramy dla teorii.

Odnosząc się do paradygmatu humanistycznego, mówi się o osobie, a nie jednostce – możliwe staje się zastosowanie studium przypadku, co jest metodą trudną, wymagającą dobrego przygotowania pedagogicznego, psychologicznego, socjologicznego. Robert E. Stake (Denzin, Lincoln, 2009b, s. 539–628) uważa, że nie wszystkie studia przypadków są jakościowe, ponieważ – jego zdaniem – studium nie jest wyborem metodologicznym, a wyborem obiektu. Wyróżnia trzy typy studiów przypadku – autoteliczne, instrumentalne i zbiorowe. Autoteliczne studium przypadku prowadzi się na skutek zainteresowania przypadkiem samym w sobie; instrumentalne – jest wykorzystywane dla pogłębienia wiedzy o szerszym zjawisku lub wyciągnięcia bardziej ogólnych wniosków; zbiorowe – stanowi instrumentalne studium, obejmujące kilka przypadków. O wyborze studium przypadku decyduje zainteresowanie badacza konkretnym zjawiskiem. Badanie tego typu jest uzasadnione, gdy służy zrozumieniu ogólniejszych kwestii (Stake, 2009, s. 623–625). W badaniach eksperymentalnych i sondażu przypadek traktuje się jako ilustrację danego zjawiska bądź jako odchylenie od normy, ma więc charakter instrumentalny.

Określenie nowych ram badawczych wymaga stworzenia nowego projektu z uwzględnieniem odpowiednich standardów zarówno w planowaniu, jak i realizowaniu zamierzenia. Konieczne jest uruchomienie procedury z wykorzystaniem odpowiednich kategorii dla właściwej interpretacji zebranego materiału. Sądzę, że badacz mógłby się dużo dowiedzieć, dopuszczając do głosu samych badanych. Zwrócenie się do respondentów z prośbą, aby spróbowali opisać posiadane kompetencje społeczne, preferowane metody i formy pracy, odnosząc się do swojego zaangażowania w wykonanie zadania w zespole, umożliwia osobistą wypowiedź nieograniczoną kryteriami przyjętymi przez badacza. Nadawanie sensu, rozpoznane podczas analizy i interpretowania tekstów, umożliwia poszerzenie obszaru badań o nowe kategorie, wcześniej nieuchwycone, a może nawet nieprzewidywane. Badania o charakterze jakościowym mogą być skupione na analizie przypadków z pogłębioną analizą psychologiczną. Wykorzystują projekcję eksponowaną w przedstawieniach ilustracyjnych.

Rekonstrukcja przestrzeni kształcenia, gdzie dochodzi do zmian relacji międzyosobowych, strategii i stylów uczenia się oraz samorealizacji, jest uwidoczniona w analityczno-krytycznej pedagogice Michela Foucaulta (Śliwowski,

1998, s. 321). Myśliciel, przypisany do poststrukturalizmu i postmodernizmu (z czym się nie identyfikował), eksponuje rolę podmiotowości i wolności w dyskursie rozumianym przez niego jako praktyka formująca przedmioty, o których dyskurs mówi. Możliwy jest zatem indywidualny rozwój w obszarze poznawczym, emocjonalnym, społecznym w czasie grupowych dyskusji, dzielenia się doświadczeniami i repertuarem strategii służących rozwiązaniu problemu. Osobowy wymiar osiągnięć jest współzależny z sukcesem, jaki jest udziałem grupy radzącej sobie z trudnością. Foucault pisze: „Moja praca zawieszona jest pomiędzy nieukończonymi filarami myśli a wyczekującymi niedopowiedzeniami wielokropków. Lubię otwierać przestrzeń badań, wypróbować ją; później, jeśli nie przynosi rezultatów, próbować ponownie w innym miejscu” (Ball, 2000, s. 7).

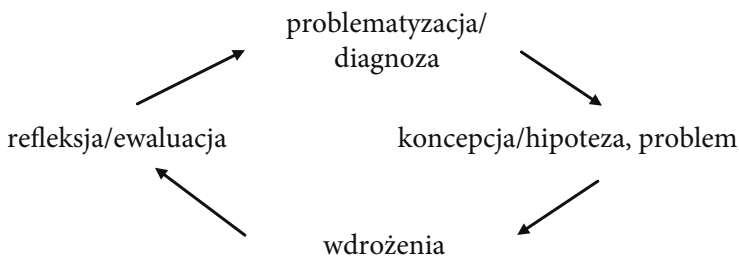
Potrzeba odwołania się do doświadczeń i przekonań wybranych osób skłoniła mnie do przeprowadzenia nieśmiałej próby sporządzenia charakterystyki kilku uczestników, aby zaobserwować, czy nie da się zauważyć w ich zachowaniu jakiejś tendencji związanej z posiadaniem konkretnych cech, dyspozycji (wykorzystałam do tego celu również wyniki badań kwestionariuszowych). Zastrzegam, że próba charakterystyki (Aneks VIII) wybranych osób może służyć egzemplifikacji zjawiska, nie aspiruję do przeoprowadzenia analizy przypadku, bo wymaga to odwołania do procedur obecnych w badaniu jakościowym. Materiały, które posłużyły do sporządzenia charakterystyki, to ponadto graficzne przedstawienia zasobów osobistych i społecznych, pozwalających na wsparcie grupy w pracy, zamieszczone na popularnym „ciasteczku” oraz walizkach symbolizujących doświadczenie.

Pozwolę sobie na przytoczenie jednego spostrzeżenia. Obserwacje pojedynczych, wybranych osób, u których uwidoczniła się zmiana poziomu poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, wskazuje na to, iż zmiana taka nastąpiła tylko wówczas, kiedy jednostka angażowała się w pracę, uznawała zespół za efektywny, definiując zadanie jako możliwe do wykonania. Podobne zależności wykazali badacze w stosunku do poczucia zespołowej skuteczności (patrz roz. 1.1.3). Skromna analiza przygotowanych charakterystyk sugeruje, iż w określeniu poziomu skuteczności we współpracy pewną rolę odgrywa nastawienie optymistyczne (istnieje też istotna statystycznie korelacja między tymi zmiennymi). Nie udało mi się znaleźć istotnej statystycznie różnicy w badaniu ilościowym między osobami o różnym poziomie zaangażowania w wykonanie zadania w zakresie badanej umiejętności, ponieważ grupy nie wykazały zróżnicowania w deklarowaniu zaangażowania (podobna sytuacja wystąpiła w przypadku określenia efektywności grupy i odczytania trudności

zadania). Sądzę, że analiza przypadków może zidentyfikować wiele zależności, których z jakichś powodów nie da się ustalić za pomocą badań ilościowych.

Rozwój orientacji humanistycznych w naukach o człowieku doprowadził do umocnienia znaczenia hermeneutyczno-fenomenologicznej perspektywy w badaniach pedagogicznych (Kubinowski, 2011, s. 26–29). Fenomenologia kieruje uwagę ku „rzeczy samej”. Pozwala na doświadczanie, a skupia się na zjawiskach, które są emergentne. Pojawiający się fenomen jest stopniowo poznawany, nadaje mu się znaczenie, poszukuje sensu. Hermeneutyka dąży do rozumienia badanej rzeczywistości, a nie do jej wyjaśniania. Świat jest interpretowany, a poznanie ma charakter dialogiczny. Rozwój hermeneutyki w kierunku badań jakościowych miał swój etap pośredni, jak pisze Heinz-Hermann Krüger 2007, s. 148), badania w działaniu.

Maria Czerepaniak-Walczak uznaje, że badanie w działaniu opiera się na procedurze odkrywania mechanizmów rządzących funkcjonowaniem osób i zbiorowości, jest zatem specyficznym uczeniem się przez działanie. U podstaw badania w działaniu można odnaleźć dwie perspektywy epistemologiczne: poststrukturalizm oraz teorię krytyczną. Ta ostatnia ukierunkowuje realizację moich zamierzeń, ponieważ opiera się na refleksji i samorefleksji jako rezultacie dydaktycznego związku między uczestnikami sytuacji badawczej i pozostałymi jej elementami budującymi środowisko badanego (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 321–322). Ponieważ procedura ta nie spełnia kanonów eksperymentu, trzeba ją traktować jako możliwość sprawdzenia postawionych hipotez, które mogą być wyprowadzone z teorii, ale niekoniecznie. Mogą być założeniami wynikającymi z intuicji badacza lub powstawać na drodze dokonywania refleksji. Opierając się na cyklu badania w działaniu opracowanym przez Marię Czerepaniak-Walczak, można zamknąć proces badania w pewnych stadiach (schemat 10).



Schemat 10. Badanie w działaniu

Źródło: Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 323.

Ze względu na fakt wielostronnego oglądu i interpretacji wybranego pola badawczego możliwe jest podejście triangulacyjne (triangulacja teoretyczna, metodologiczna badaczy). Triangulacja teoretyczna pozwala na odwołanie się do kilku teorii w celu poznania tego samego wycinka rzeczywistości. W przypadku obecnych badań sensowne było odniesienie się do teorii społeczno-poznawczego uczenia się, porównań społecznych, koncepcji refleksyjnego praktyka, teorii podmiotowej świadomości, facylitacji i próżniactwa społecznego, polaryzacji grupowej i sposobu myślenia grupowego. Triangulacja metodologiczna daje szansę stosowania wielu metod i technik w procesie poznawanej wybranej klasy zjawisk, a gromadzenie danych odbywa się z wykorzystaniem kilku różnych narzędzi pomiaru (Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 323–324).

Przy interpretacji wyników należy uwzględnić kontekstowość zdarzeń i nie stosować uogólnień dotyczących całej populacji. Poznający podmiot jest sprawcą zdarzeń praktycznych i ich badania, w pełni uczestniczy w procesie zmiany i nadaje jej kierunek, inspiruje zdarzenia.

Problem ulega rozmrożeniu, dokonuje się zmiana w jego obrębie, a potem ponownie zostaje zamrożony (Krüger, 2007, s. 327).

Gerald J. Sukman, Roger D. Evered (Červinková, Gołębiak, 2010, s. 113) uważają, że badania w działaniu mogą być nakierowane na rozwój umiejętności działania członków organizacji, a w ten sposób można je opisać jako „naukę umożliwiającą”. Wskazują na umiejętności o charakterze interpersonalnym i umiejętności definiowania problemów, jako te, które badania w działaniu pomagają rozwinąć. Ponadto kształtują kompetencje w zakresie interpretacji i osądu. Pozwalają ustalić procedurę rozwiązywania problemów, a także działania w sytuacjach wcześniej nieokreślonych, uczyć się na błędach i tworzyć nowe pomysły rozwiązań dzięki nabieraniu doświadczenia. W obszarze takich działań mieszczą się poczynione przeze mnie obserwacje.

Dla wyjaśnienia istnienia zależności między wprowadzonym działaniem a zmianą skuteczności we współpracy z grupą poprowadziłam badania w działaniu w trzech grupach studentów. Dynamiczny przebieg spotkania i aktywność studentów spowodowały potrzebę dużego zaangażowania z mojej strony. Nie rejestrowałam przebiegu zajęć kamerą ani nie nagrywałam toczących się dyskusji. Niestety notatki czynione po spotkaniu czy pisemne wypowiedzi uczestników zajęć stanowiły zbyt kruchą podstawę do głębszych analiz naukowych. Nie można w sposób wyczerpujący znaleźć wykładni dialogów i nadać znaczenia zdarzeniu.

Zastosowałam pięć faz tworzenia infrastruktury systemu klienckiego (Sukman, Evered – za: Červinková, Gołębiak, 2010, s. 97):

1. Diagnozowanie. Problem został zidentyfikowany poprzez przeprowadzenie badań wstępnych.
2. Planowanie działania. Przemyślałam trzy alternatywne sposoby działania, które mogły przynieść zmiany w poczuciu współskuteczności.
3. Działanie. Badanie w trzech równoległych grupach.
4. Ocena. Badanie konsekwencji działania ponownie określające poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy.
5. Specyfika procesu uczenia się. Interpretacja wyników.

Nie jest jednak moim zamiarem wskazanie na badanie w działaniu jako metodę, która miała przynieść odpowiedzi na postawione w części metodologicznej pytania. Moje doświadczenie w pracy ze studentami z wykorzystaniem tej metody wskazuje, że jest to sposób, który może zostać wykorzystany w kształceniu studentów studiów nauczycielskich. Student występuje w roli badacza, ma zarówno możliwość przedyskutowania obserwowanych zmian z uczestnikami spotkania, jak i skorzystania z konsultacji z prowadzącym badanie. Otwarcie na dialog między teoretykiem i praktykiem, obserwowanie zjawiska lub modelowanie i dyskusowanie na nowo może być ciekawą propozycją kształcenia. Mimo że ta metoda spotyka się z krytyczną oceną (Krüger, 2007, s. 154–156), niewątpliwie ma duże walory, łącząc praktykę z teorią. Dzięki badaniu w działaniu udało mi się uchwycić pewną zależność, której nie mogłam znaleźć w analizie wyników uzyskanych za pomocą eksperymentu. Pozwolę sobie przywołać tę sytuację, i tym razem zastrzegając, że służy mi jako argument za przyjęciem rozszerzonego modelu badań. Nie przedstawiam uzasadnienia metodologicznego.

W interesującej mnie grupie studentów, wcześniej podzielonej na zespoły zadaniowe, przygotowywano projekty dotyczące promocji zdrowia w środowisku lokalnym. Przed dokonaniem zespołowej prezentacji projektu uczestnicy oceniali swój wkład pracy. Trzeba zaznaczyć, iż autorstwo wskazanego fragmentu pracy można było zidentyfikować. Przygotowanie projektu wymagało współpracy i określenia roli, jaką dana osoba pełniła w zespole. Uświadomienie sobie wkładu pracy, stopnia zaangażowania w końcowy efekt, wymierny, obserwowalny, przełożyło się na poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Sądzę, że świadomość kontrolowalności dokonanej oceny pracy zwiększa szansę, iż badane osoby nie mogły się samooszukiwać, porównując swoją pracę do innych. Prawdopodobnie ich odczucie samoskuteczności we współpracy było bardziej rzeczywiste. W modelu samoregulacji uczenia się Monique Boekaerts (1995, 1997) proponuje sześć elementów powiązanych ze sobą i współzależnych: komponenty poznawcze i motywacyjne. W jednym ze

składników motywacyjnych na poziomie strategicznym podkreśla rolę unikania wysiłku. Prawdopodobnie każda osoba (z wyjątkiem np. perfekcjonistów, pracoholików) chce włożyć jak najmniej wysiłku w wykonanie zadania, aby specjalnie się nie napracować, ale zadba o to, by inni nie leniuchowali, bo czuje się wówczas wykorzystana (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 110–111). Stąd wynika brak akceptacji dla osób ociągających się z wykonaniem zadania w małej grupie, jeśli praca trwa przez długi okres.

Zmianie struktury sytuacji eksperymentalnej ma doprowadzić do pożądanego stanu psychicznego lub określonej formy zachowania badanych. Po wyborze pojęcia teoretycznego badacz próbuje antycypować ewentualne reakcje na próby interwencji w zastaną lub tworzoną przez eksperymentatora sytuację. Manipulacje dokonane w trakcie prowadzonego eksperymentu mogą być przeniesione do realnych sytuacji społecznych. Stanisław Kowalik (2005, s. 130) proponuje nazwać ten typ eksperymentowania pragmatycznym, ponieważ uwzględnia wymagania praktyki społecznej, a postępowanie eksperymentatora jest tym wymaganiom podporządkowane. Lewin nie wprowadza pojedynczych zmiennych niezależnych, które byłyby odizolowane i dobrze kontrolowane. Zamiast zmiennej niezależnej pojawia się eksperymentalna sytuacja problemu. Podjęte przeze mnie badania wykorzystują taki schemat postępowania eksperymentalnego. Dobrze zaadaptowane w literaturze psychologicznej pojęcie poczucia własnej skuteczności odnosi się do funkcjonowania w grupie zadaniowej. Głównym celem stało się sprawdzenie, czy poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą zmienia się pod wpływem zwiększania świadomości co do aktywności w zakresie różnych działań zmierzających do wspólnego wykonania zadania. Ponieważ aktywność badanych dotyczyła kilku kategorii zachowań, przy użyciu określenia „zwiększanie świadomości” nie można izolować pojedynczej zmiennej niezależnej, która mogłaby być dobrze kontrolowana w sytuacji trwania badania. Podjęta próba wywierania wpływu na zmienną *poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą* dobrze wpisuje się w wykoncypowane przez Lewina określenie „eksperymentalna sytuacja problemu”, ponieważ nie ogranicza liczby użytych zmiennych niezależnych.

Badanie w działaniu stwarza możliwość kształtowania poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą poprzez plastyczne wpływanie na zdarzenia, modyfikowanie zachowań w sposób ciągły, dynamiczny. Oprócz tego można obserwować dokonującą się zmianę zachowań i samodzielne konstruowanie przyszłych działań, jeśli osobie zależy na uzyskaniu wyższego poziomu skuteczności w czasie pracy zespołowej.

Zasadność użycia nowej perspektywy badawczej wypływa z oceny osiągniętych wyników badań o charakterze ilościowym. Pewnie każdy badacz odczuwa niedosyt, bowiem łakomstwo na odkrywanie prawd i wielkie narracje jest ogromne. Jednak nie można nie doceniać osiągnięć, nawet jeśli nie mają spektakularnego charakteru.

Główny problem badawczy tej pracy, który wydaje się ważny z punktu widzenia kształtowania kompetencji społecznych, można określić jako poszukiwanie sposobów na zwiększenie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Jak zatem powiększyć ten szczególny zasób?

Przeprowadziłam eksperyment (model czterogrupowy według planu Solomona), w którym zmienną zależną była samoskuteczność we współpracy z grupą, a zmienną niezależną główną – tworzenie świadomości co do własnego udziału w wyniku pracy grupy, zaangażowania, ocena zespołu i jego efektywności, sprawdzenie się w roli lidera i przyjęcie jego perspektywy przy ocenie wysiłku swojego i kolegów, subiektywna ocena zadania, co miało doprowadzić do autoperswazji w celu zmiany zachowania w przypadku zachowania nieefektywnego.

Przeprowadzony eksperyment pedagogiczny umożliwił zbadanie wpływu świadomości standardów własnej pracy wydatkowanej przy rozwiązaniu problemu w zespole na poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Podkreślam – wpływu – ponieważ żadna inna metoda poza eksperymentem nie daje badaczowi pełnego prawa do określenia przyczynowości zdarzenia. Oczywiście marzeniem każdego badacza jest znalezienie potwierdzenia dla stawianych hipotez, ale... jeśli wynik byłby oczywisty, to w jakim celu angażować swój czas i wysiłek, trudzić badanych, realizując projekt badawczy?

Przygotowując model teoretyczny poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, starałam się dookreślić konstrukt oraz rozważyć związki z różnymi dyspozycjami/cechami/stanami. Przygotowałam skalę wykorzystaną w badaniach, rzetelną i trafną.

W projektach mówi się o wartości dodanej, jeśli stanowi dobro, a niekoniecznie była celem do osiągnięcia. Skala może być użyta przez badaczy, którzy zechcą poruszać się we wskazanym obszarze poznawczym. Ponieważ jest narzędziem standaryzowanym, umożliwia wiarygodne rozpoznanie zjawiska.

Udało mi się potwierdzić istotną statystycznie zależność między poczuciem własnej skuteczności o charakterze zgeneralizowanym a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą. Jest to bardzo ważne, ponieważ pozwala przyjąć tezę, że skuteczność we współpracy ma specyficzny charakter, ale może

być kształtowana w podobny sposób jak skuteczność o charakterze uogólnionym (doświadczenie, podpatrywanie skuteczności pracy osób podobnych, perswazja, obserwowanie doznań fizjologicznych przeżywania świadczących o dużym napięciu towarzyszącym wykonaniu zadań). Wiele czynników mających wpływ na kształtowanie samoskuteczności ma również znaczenie dla kształtowania poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą. Można też przyjąć, że świadomość efektywności działania doprowadza do przyjęcia postanowienia co do polepszenia wyniku, stanowiąc rodzaj autoperswazji.

W myśl teorii Alberta Bandury im bardziej ludzie wierzą w swoje umiejętności umożliwiające realizację zamiaru, tym bardziej są zmotywowani do osiągnięcia celu i częściej odnoszą sukces. Zaobserwowano, że poczucie skuteczności nauczyciela przekłada się na poziom osiągnięć uczniów. Gdy nauczyciel nie ma wysokiego poziomu poczucia własnej skuteczności, jego uczniowie nie są właściwie motywowani, toteż brakuje im wytrwałości. Niestety relacja jest zwrotna. Nauczyciel, który nie widzi postępów uczniów, jeszcze bardziej umacnia się w przekonaniu o niskiej własnej skuteczności.

Problem uwidacznia się w szkołach, do których uczęszcza młodzież o mniejszych możliwościach edukacyjnych spowodowanych brakiem zdolności, wynikających z problemów narodowościowych, etnicznych. W teorii społeczno-kulturowej podkreśla się związek jednostki ze środowiskiem. Dopuszcza się więc myślenie o tym, że wspólnota społeczności praktyków w jakiś sposób wpływa na przekonania swojego członka. Na całość oddziałuje czynnik o ustalonej randze – odpowiedzialność za uczenie. Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą odnosi się do spostrzegania przez jednostkę osobistej roli pełnionej w zespole, którego skuteczność jest przez nią stale oceniana (Takahaski, 2011, s. 732–733).

W wynikach badań przeprowadzonych w grupie przyszłych pedagogów odnalazłam takie zależności. Nie wszystkie czynności wyodrębnione w karcie ról (Aneks IV) miały znaczenie dla poczucia własnej skuteczności we współpracy. Wśród czynności bezpośrednio związanych z wykonaniem zadania trzeba wskazać poszukiwanie opinii, dokonywanie klasyfikacji, opracowywanie materiału i ukierunkowywanie dyskusji. Występowanie w roli mediatora łagodzącego konflikty, doprowadzającego do znajdowania konsensusu i stanie na straży porządku oraz ładu również pozostawało w istotnej zależności z poczuciem skuteczności we współpracy. Przekonanie o własnej skuteczności we współpracy było też istotnie związane z czynnościami pozwalającymi na koncentrowanie się na sobie (poszukiwanie uznania, wycofywanie się, oczekiwanie wsparcia). Im bardziej jednostka koncentrowała się na sobie,

tym mniejsza była jej wiara w skuteczność we współpracy. Jednakże można zauważyć, że podejmowanie niektórych czynności mogących przybliżyć grupę do rozwiązania problemu, polepszyć klimat zespołu czy też zwrócić uwagę na jednostkę może wskazywać na poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Nauczyciele w szkołach mają możliwość negocjowania i w ten sposób współkonstruowania poczucia skuteczności. W teorii społeczno-poznawczej wskazuje się na indywidualne, poznawcze przetwarzanie informacji umacniających poczucie własnej skuteczności. Nicoline M. Korthagen (Takahashi, 2011, s. 740) uważa, że proces ten tworzy znaczenie, ale uczestniczenie w działaniach społeczności często podświadomie uruchamia procesy konstruowania własnych schematów i teorii.

Zbiorowa skuteczność nauczycieli i współpraca nauczycieli to dwa różne konteksty odgrywające rolę w budowaniu przekonania o własnej skuteczności nauczycieli. Ocena zbiorowej skuteczności wymaga również określenia ograniczeń szkół związanych z dostępnością materiału, zdolnościami uczniów, poziomem ich motywacji. Jednakże jednostki wchodzące w skład grona pedagogicznego nie oceniają skuteczności zespołowej identycznie. Jeśli nauczyciele współpracują ze sobą, to dostarczają sobie wzajemnie informacji o własnej skuteczności w formie zastępczego doświadczenia i słownej perswazji.

Zwykle nauczyciele z wyższym poczuciem skuteczności są mniej krytyczni wobec błędów swoich uczniów, ciężiej pracują z trudnymi uczniami, częściej podejmują ryzyko wprowadzenia nowych strategii, gdyż nie boją się porażek. Ich uczniowie osiągają lepsze wyniki, są bardziej zmotywowani, w związku z tym sami też oceniają wyżej swoją skuteczność (Knoblauch i in., 2008, s. 167).

Badani przeze mnie studenci deklarowali wysokie uogólnione poczucie własnej skuteczności (rysunek 3). Potwierdziła się hipoteza druga, dotycząca istnienia związku między samoskutecznością o charakterze uogólnionym (mierzoną GSES) a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Została również potwierdzona prawdziwość hipotezy trzeciej (patrz s. 134) o istnieniu związku kompetencji społecznych (mierzonych KKS) i poczucia własnej skuteczności we współpracy. Można spostrzegać skuteczność we współpracy jako umiejętność o charakterze interpersonalnym. Konieczność porozumiewania, zachowania asertywnego, ale jednocześnie bliskiego kontaktu w poczuciu bezpieczeństwa przynosi odpowiednie efekty.

Światowa kariera idei refleksyjnego praktyka szczególnie zachęcała do szukania możliwości budowania zasobów motywacyjno-działaniowych poprzez

zwiększenie świadomości jakości swojej aktywności poznawczej, społecznej, emocjonalnej. Stwarza to szansę lepszego radzenia sobie w sytuacji zadaniowej.

Nie znalazłam potwierdzenia istnienia wpływu świadomości udziału w realizacji zadania i wskazania na możliwość polepszenia jego standardów na poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Zastanawiałam się, czy brak takiego wpływu wynika z faktu, iż świadomość ta dotyczyła kilku elementów. Stanowiła bowiem zbiór ocen dotyczących zaangażowania, określenia trudności zadania, efektywności pracy grupy, itp. Po dokonaniu wglądu w te cząstkowe oceny student miał określić, w czym się nie sprawdził i co postara się poprawić. Obawiam się, że to postanowienie miało tylko charakter myślenia życzeniowego¹.

Z jednej strony biorę pod uwagę fakt, iż perswazja ma określony czas oddziaływania, dlatego w momencie badania autoperswazja mogła stracić moc sprawczą.

Z drugiej strony skuteczność we współpracy z grupą ma wartość wspólnotową, a więc samoocena, także ta cząstkowa, nie przekłada się na jej poziom (por. Wojciszke, 2010). Wydaje się to tym bardziej uzasadnione, że nie ma istotnej statystycznie zależności między samooceną a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą.

Problem skuteczności we współpracy z grupą stanowi niezwykle ważny element szerszego zjawiska określanego w literaturze przedmiotu jako profesjonalna wspólnota uczących się (*professional learning community* PCL)² (Lee i in., 2011, s. 820) czy wspólnota praktyków (*communities' of practice*) (Takahashi, 2011, s. 732). W obecnym studium odwołuję się do przekonań grupy studentów, przyszłych pedagogów, nauczycieli. Wspólnota praktyków wpływa na sposób myślenia jednostki, a rozważania nad tym zagadnieniem są prowadzone z uwzględnieniem teorii społeczno-poznawczej, ale również –

¹ W tym przypadku wydaje się, że powinien zadziałać mechanizm podobny do spowiedzi (nie naruszając sacrum). Rachunek sumienia (tu: ocena jakości wkładu pracy) wyłania grzechy (niedoskonałości, często wynikające z braku motywacji, nieprzyjęcia odpowiedzialności za pracę grupy) – aby dokonać rozgrzeszenia, konieczne jest wzbudzenie żalu za grzechy i mocne postanowienie poprawy, a to już właśnie autoperswazja (wskazanie na potrzebę zmiany zachowania, by osiągnąć lepsze rezultaty w pracy grupowej). Na końcu następuje rzeczywista poprawa (tu: zwiększenie poziomu poczucia własnej skuteczności we współpracy). Niestety, niektórzy przyrzekają poprawę, ale nie zamieniają słów w czyn. Biją się w piersi, czyniąc to mechanicznie, bez prawdziwej skruchy, stąd oczekiwanie wpływu podnoszenia świadomości wykonania zadania na poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy może być niekiedy tylko pobożnym życzeniem.

² *Professional learning community* – PCL – termin tłumaczony na kilka sposobów: profesjonalna nauka wspólnoty, profesjonalna wspólnota edukacyjna, wspólnota profesjonalnej nauki, profesjonalna wspólnota kształcenia, profesjonalna społeczność uczących się/nauki.

społeczno-kulturowej. Warto zauważyć, że indywidualne przekonanie dotyczące własnej skuteczności w dużej mierze zależy od spostrzegania skuteczności zespołu, do którego jednostka przynależy. Profesjonalna wspólnota uczących się daje nauczycielom możliwość organizowania się w zespoły, które pozwalają doskonalić się w danej dziedzinie, przedmiocie po to, by właściwie kierować procesem uczenia się uczniów, zarówno tych niemających problemów z nauką, zdolnych, jak i tych o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Wspólnota opiera się na współpracy, która jednak nie jest celem samym w sobie, ale środkiem, by pomóc uczniom. Profesjonalna wspólnota – można ją nazwać wspólnotą zawodową – stwarza warunki do ciągłego doskonalenia się i nawiązuje do uczenia się przez działanie. Wspólnota praktyków (Gołębniak, 2002, s. 42) może istnieć, jeśli osoby skupione w takim zespole są zaangażowane w działanie, dążą w ten sposób do rozwiązania problemu, odwołując się do tych samych doświadczeń. Członkowie wspólnoty praktyków pomagają sobie nawzajem, udostępniają zasoby osobiste, wzory tzw. dobrej praktyki. Wykorzystują wspólną bazę wiedzy (organizują, zarządzają), korzystają z doświadczeń kolegów. Nie tylko adaptują nową wiedzę, ale także wprowadzają innowacje. Powstające wspólnoty nie mają statusu grupy formalnej, chociaż chętnie korzystają z przewodnictwa osoby będącej dla nich autorytetem. Transfer wiedzy obejmuje pracowników różnych szczebli, np. pracowników administracji szkoły, personel medyczny. Strona pragmatyczna nie odgrywa tak istotnej roli jak własne poszukiwanie rozwiązania, zainteresowanie dokonywaniem zmiany. Prawdopodobnie można uznać, że oba terminy dotyczą tego samego zjawiska.

Wielopoziomowa analiza wpływu profesjonalnych wspólnot uczących się dokonana przez Johna Chi-kina Lee i in. (2011, s. 820) odnosi się do zdolności zaufania kolegom, nauczycielskiego poczucia zespołowej skuteczności, wpływających na zaangażowanie się nauczycieli w pracę z uczniami. Zespołowe uczenie się i stosowanie strategii uczenia się oraz zaufanie, którym darzy się kolegów, w badaniach nauczycieli z Hongkongu okazały się znaczącym predyktorem dla poczucia zespołowej skuteczności nauczycieli w zakresie dyscyplinowania uczniów.

Edukacyjni reformatorzy i badacze mocno forsują potrzebę rozwijania szkół jako profesjonalnych wspólnot uczących się PCL, uznając, że znacznie poprawiają one jakość pracy nauczycieli (Lee i in., 2011, s. 820). Karen Seashore Louis i in. (Lee i in., 2011, s. 820) wyodrębniają pięć elementów profesjonalnej wspólnoty:

- 1) dzielenie wartości,
- 2) koncentracja na uczeniu się uczniów,

- 3) współpraca,
- 4) deprywatyzacja praktyki,
- 5) refleksyjny dialog.

Shirley M. Hord (za: Lee i in., 2011, s. 820) proponuje pięć wymiarów PCL, które odniosłam do moich badań:

- 1) wspierające i dzielone przywództwo (w obecnych badaniach – rola liderów),
- 2) podzielane wartości i wizje (badani to studenci tego samego kierunku, rówieśnicy),
- 3) zespołowe uczenie się i stosowanie (w eksperymencie – konsekwentne stosowanie formy pracy grupowej),
- 4) wspierające warunki (odpowiednie pomieszczenia, obecność nauczyciela dającego wskazówki i monitorującego przebieg działania),
- 5) dzielenie się osobistą praktyką (w trakcie badań studenci ujawniali swoje zasoby osobiste i doświadczenia).

Nie ma jednoznacznej definicji PCL, ale uważa się, że PCL zaznacza swoją obecność w szkole, kiedy grupa współpracujących nauczycieli krytycznie zmienia swoją praktykę edukacyjną w sposób stale postępujący, refleksyjny, włączający, zorientowany na uczenie się i promujący rozwój, tym samym wspierający innowacyjność i dzielenie się wiedzą (Mitchell – za: Lee i in., 2011, s. 821).

Coraz częściej podkreśla się, że zaufanie staje się predyktorem ogólnej satysfakcji ludzi z pracy oraz podejmowania ryzykownych/nieprzynoszących pewnych efektów, ale innowacyjnych działań w instytucjach. Wayne H. Hoy i Megan Tschannen-Moran's (Lee i in., 2011, s. 821) uznają, że zaufanie jest odbiciem tego, w jakim stopniu osoba lub grupa jest skłonna ryzykować okazywanie swojej słabości. Jednak, aby możliwe było ujawnienie słabości, grupa musi zostać odczytana jako życzliwa, uczciwa i otwarta. Jej członkom powinna towarzyszyć wiara w to, że jednostki działają w najlepszym interesie zespołu. Roger D. Goddard i in. (Lee i in., 2011, s. 821) wskazują na to, że słabe poczucie zespołowej skuteczności obniża poczucie skuteczności nauczycieli i negatywnie wpływa na ich zaangażowanie. Zaangażowanie pozwala na indywidualną/grupową identyfikację z wartościami i celami organizacji, decyduje o chęci włożenia wysiłku. Ma wpływ na uczenie, tworzenie lojalnych postaw wobec instytucji (Coladarc i – za: Lee i in., 2011, s. 822). Charles S. Hausman, Ellen B. Goldring (Lee i in., 2011, s. 822) sugerują, że tworzenie współpracującego środowiska i budowanie zawodowej wspólnoty praktyków stanowi dobrą strategię, aby podnosić zaangażowanie. Wysoki poziom poczucia skuteczności jest pozytywnie skorelowany z zaangażowaniem nauczycieli.

Zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami stanowi jedną z trzech składowych poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą. Aby zwiększyć aktywność badanych, prosiłam ich, aby na koniec zajęć określili poziom zaangażowania na continuum. Uświadomienie: 1) stopnia włączenia się w wykonywanie zadania obok 2) oceny efektywności pracy pozostałych członków zespołu, 3) oceny, w jakim stopniu jednostka spełnia się w roli lidera, 4) określenia trudności zadania – miało doprowadzić do ukształtowania przekonania, że warto włożyć większy wysiłek, by osiągnąć wspólny cel.

Refleksja nad działaniem w obecnych badaniach rozumiana jako świadomość wkładu pracy własnej i innych w wykonanie zadania, w moim przekonaniu, mogła zadziałać jako rodzaj autoperswazji, skłaniającej do podjęcia coraz bardziej efektywnych działań. Ocena pracy swojej i innych w zakresie ważnych kryteriów wykonania powinna doprowadzić do wyciągnięcia wniosków i polepszenia dalszego postępowania. Jednostka nie przyjmuje bezrefleksyjnie sądów dotyczących jej funkcjonowania. Dokonanie oceny wkładu pracy swojej i innych w rozwiązaniu zadania nie u wszystkich powodowało wycieczkę myślową prowadzącą do zmiany postępowania. Taką drogę mogą przyjąć osoby refleksyjne. Prawdopodobnie jednostki skłaniające do zwiększenia świadomości co do udziału w rozwiązaniu zadania porównywały się z innymi, ale były bardziej zainteresowane w podnoszeniu swojej samooceny, stąd np. wskazywały na duże zaangażowanie w pracę zespołową. Ostatecznie przyjęte strategie (być może związane z ochroną własnego wizerunku) – ale także obserwowane rzeczywiście zachowania – doprowadziły do sytuacji, w której badani wysoko oceniali udział w wykonaniu zadania, zarówno swój, jak i innych, z którymi się porównywali. Poradzenie sobie z problemem we współpracy z kolegami spowodowało, że zadania do wykonania uznano (średnio) za charakteryzujące się umiarkowanym stopniem trudności. Brak istotnego zróżnicowania wyników w tym zakresie doprowadził w konsekwencji do braku istotnej statystycznie różnicy między osobami dokonującymi oceny działania w ich poziomie poczucia własnej skuteczności we współpracy. Przygotowując karty pracy (Aneks II, III), kierowałam się przekonaniem opartym na doniesieniach naukowych (Gist, 1987; Wood, Bandura, 1989; Gist i in. 1992; Katz-Navon, Erez, 2005; Yoe i in., 2006; Lee i in., 2011) o wpływie zaangażowania, trudności zadania lub oceny efektywności zespołu na poczucie skuteczności o charakterze ogólnym czy też skuteczności w pracy zespołowej.

W rezultacie pod znakiem zapytania stanęła słuszność hipotezy pierwszej – *Jeśli pod koniec zajęć związanych z rozwiązywaniem problemu systematycznie dokonywana jest ocena własnego zaangażowania w pracę zespołu, udostępniania*

zasobów, ocena wysiłku innych współpracujących osób, zwiększenie świadomości co do udziału w realizacji zadania może wpłynąć na zmianę przekonania o własnej skuteczności.

Najważniejsze z punktu widzenia celów edukacyjnych jest podniesienie poziomu kształcenia, a współpraca grupowa może się do tego przyczynić. Slavin (Dumot i in., 2013, s. 268–270) wskazuje na koncepcje teoretyczne używane przez badaczy próbujących określić wpływ na wynik uczenia się opartego na współpracy:

- 1) podejście oparte na motywacji, która jest podstawową zasadą nauczania, a może być wzmacniana przez odpowiednią strukturę nagród i kar;
- 2) koncepcje oparte na spójności grupy, czyli teorie społecznej współzależności – jeśli uczniowie pomagają sobie w nauce to dlatego, że zależy im na grupie i jej członkach; właśnie przynależność do zespołu pozwala określić własną tożsamość;
- 3) perspektywa rozwoju poznawczego;
- 4) podejście oparte na poznawczej złożoności – zakłada się, że uczniowie muszą zaangażować się w jakąś formę poznawczej restrukturalizacji nowego materiału, aby go przyswoić.

Stworzony został model współzależności czynników wpływających na skuteczność uczenia się we współpracy. Wydaje się, że są to ważne sugestie dla podjęcia badań w zakresie przełożenia poczucia samoskuteczności we współpracy na wyniki pracy zespołu.

Zaznacza się potrzeba odejścia od kreowania standardów na rzecz tworzenia „estetycznie zorganizowanych” środowisk edukacyjnych, gdzie możliwe staje się reagowanie na potrzeby uczniów i tworzenie indywidualnego wymiaru uczenia się w różnorodnych pejzażach klas (Elliott – za: Červinková, Gołębiak, 2010, s. 179). Niewątpliwie zmiana metod i form pracy jest konieczna.

Obecnie coraz częściej docenia się znaczenie współpracy w zespole, a niezwykle cechy małej grupy wykorzystuje się nie tylko w oświacie, ale i w biurach projektowych, zespołach roboczych, organizacjach. Jednostka jako niepowtarzalny, unikatowy element układanki, za jaką można uznać zespół pracujący nad zadaniem, wykorzystuje zasoby osobiste i społeczne (czerpane z grupy), aby zrealizować wyznaczony cel.

Specyficzna umiejętność współpracy z grupą może ułatwić realizację zadań zarówno na poziomie indywidualnym, jak i grupowym.

Dzisiaj nikt nie kwestionuje roli samoskuteczności w osiągnięciach, zachowaniach społecznych, samoocenie, radzeniu sobie ze stresem, bólem, realizowaniu programów prozdrowotnych itp.

Przekonanie o własnej skuteczności decyduje o ilości wysiłku wkładanego w nauczanie uczniów, kierowanie ich rozwojem, poszukiwanie nowych strategii nauczania, a także o wytrwałości wobec nowych wyzwań (Takahasi, 2011, s. 732).

Seyyed Babak Alavi, John McCormick (2008, s. 375), prowadząc badania wśród 145 studentów uniwersytetu w 40 grupach roboczych, stwierdzili, że formowanie grupy zadaniowej we wczesnych stadiach pracy wzmacnia postrzeganie współzależności, a zadania wymagające wykonania we współpracy doprowadzają do wysokiego poziomu zespołowej skuteczności. Albert Bandura (Alavi, McCormick, 2008, s. 376) utrzymuje, że chociaż poszczególni członkowie mogą mieć wysoki poziom uogólnionego poczucia własnej skuteczności, nie muszą rozwijać wysokiego poziomu zespołowej skuteczności, jeśli brakuje satysfakcjonujących interakcji i koordynacji. Stąd dla kształtowania poczucia własnej skuteczności we współpracy wydaje się istotne nie tylko dzielenie się wiedzą, ale umiejętność planowania i panowania nad czasem oraz rozpoznawania i rozwijania umiejętności komunikacyjnych, rozbudowywania zaufania i otwartości.

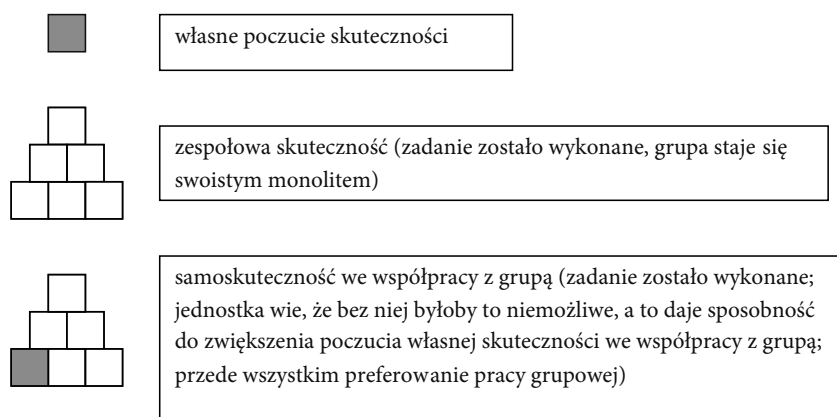
Zespołowa skuteczność, zdaniem Bandury (Alavi, McCormick, 2008, s. 376–377), może być oceniana jako suma ocen członków grupy na temat ich osobistej zdolności do pełnienia różnych funkcji w grupie (dokonywanie oceny przez jednostkę określam jako poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą) lub jako ocena członków grupy jej zdolności jako całości. Jednakże drugie podejście jest właściwsze dla oceny zespołowej skuteczności, będącej zjawiskiem grupowym, a główne kryterium podzielenia poglądów stanowi zgodność wewnątrz grupy, a nie różnice między osobami.

Podejście konsensualne może doprowadzić do spostrzegania zespołowej skuteczności oczami lidera, osoby dominującej, która w toku wspólnych ustaleń narzuca ocenę efektywności zespołu.

Samoskuteczność we współpracy z grupą oznacza sformułowanie przez jednostkę oceny swoich zdolności, aby zakończyć sukcesem wykonywanie zadań grupowych (podobnie Eby, Dobbins, 1997). Zespołowa orientacja jest określana jako wielowymiarowy i specyficzny dla kontekstu zbiór przekonań o sobie w relacji do innych członków grupy – zbiór przekonań o współzależności i niezależności innych członków zespołu (Alavi, McCormick, 2008, s. 378). Zespołowa orientacja może być opisana z uwzględnieniem wertykalnego i horyzontalnego idiocentryzmu i allocentryzmu. Horyzontalnie idiocentryczni członkowie postrzegają siebie jako niezależnych od innych członków grupy. Potrzebują większej autonomii. Wertykalnie idiocentryczni członkowie chcą

być odmienni, a przede wszystkim lepsi od innych w wykonywaniu zadań grupowych. Prawdopodobnie może u nich dominować potrzeba uznania. Horyzontalnie allocentryczni członkowie widzą siebie jako współzależnych od innych członków grupy, wertykalnie allocentryczni zaś – jako współzależnych, ale jednocześnie bardziej podległych grupie (Alavi, McCormick, 2008, s. 378).

Konstrukcja samoskuteczności we współpracy z grupą stanowi schemat teoretyczny. Ta specyficzna umiejętność nie jest tym samym co samoskuteczność o charakterze ogólnym ani też tym samym konstruktem co zespołowa skuteczność. Użyłam metafory budowli z klocków, która wydaje się wyraźnie wskazywać na istotę problemu.



Schemat 11. Wizualizacja różnic między pojęciem poczucia własnej skuteczności, zespołowej skuteczności a poczuciem samoskuteczności we współpracy z grupą

Znalezienie sposobu, by osoby pracujące w grupach zadaniowych były odpowiednio motywowane, czuły się odpowiedzialne za wykonanie zadań, a jednocześnie angażując się w jego realizację, wierzyły w powiększanie własnej skuteczności we współpracy z grupą, to prawdziwe wyzwanie.

Osoba czerpiąca satysfakcję z pracy w zespole wykorzystuje swoją wiedzę i złożone kompetencje, wchodzi w interakcje, kooperuje po to, by znaleźć właściwe strategie służące rozwiązaniu problemu. Podejmowane działania można odnieść do idei refleksyjnego praktyka (Paris, Ayres, 1997; Tripp, 1996). Refleksji dokonuje się w działaniu – gdy na gorąco należy podjąć decyzję i wybrać rozwiązanie, uwzględniając przesłanki wyraźnie określające daną sytuację oraz refleksję nad działaniem, która może być dokonana później, np. w zaciszu domowym. Zastanawiając się nad przyjętym rozwiązaniem problemu, przyglądając się uruchomionym strategiom, człowiek może głębiej wczuć się

w sytuację, stosować różne perspektywy, dojrzyć płaszczyzny problemu, których z powodu konieczności podjęcia szybkiej decyzji nie dostrzegł, może nawet je zignorował. Donald Schön uznał, że o profesjonalnym sukcesie decyduje nie tylko przełożenie wiedzy teoretycznej na praktykę, ale przede wszystkim zdolność do prowadzenia *refleksji-w-działaniu* i *refleksji-nad-działaniem*. Ponowne obramowanie (*re-framing*) problemu pozwala praktykowi zmodyfikować swoje oddziaływanie i lepiej dobrać strategię (Gołębniak, 2002, s. 16).

Badania skupiały się na uchwyceniu zależności między indywidualnymi zdolnościami/kompetencjami w spojrzeniu na grupę jako miejscu, w którym można wykorzystać te zasoby dla wzmocnienia poczucia skuteczności we współpracy z grupą.

Wydaje się, że przed badaczami otwierają się nowe obszary do penetracji naukowej:

1. Interesujące byłoby zbadanie skuteczności zespołowej i poszukanie zależności z opisanym konstruktem. W przedstawionym badaniu pytano studentów, jak oceniają efektywność grupy i pracę poszczególnych członków zespołu, ale nie badano skuteczności zespołu. Istniejące testy, szeroko stosowane w innych krajach, np w Norwegii, Hiszpanii, zaadaptowane do warunków polskich i wykorzystane do dalszych eksploracji naukowych, mogą stać się przyczynkiem do poznania nowych aspektów analizowanego problemu.
2. W związku z sugerowaniem potrzeby włączenia czynników poznawczych i behawioralnych do wyjaśniania skuteczności zespołowej (model Christyny B. Gibson – za: Alami, McCormick, 2008, s. 379) można zauważyć wpływ refleksji nad działaniem na kształtowanie skuteczności we współpracy zależny od refleksyjności–impulsywności³, co wymaga potwierdzenia.

³ Jarome Kagan (za – Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 147–150) wprowadził termin „refleksyjność–impulsywność”, próbując w ten sposób określić indywidualne tendencje do rozwiązywania problemów dywergencyjnych, w których istnieje duża niepewność co do przyjęcia właściwej strategii. Osoby impulsywne często podejmują decyzje bez głębszej analizy, reagując na bodźce zewnętrzne. Osoby refleksyjne potrzebują czasu do namysłu, kolejno odrzucają przyjęte hipotezy, w związku z tym popełniają mniej błędów. Gdy osoby impulsywne korzystają z pierwszego przychodzącego na myśl rozwiązania, osoby refleksyjne kierują się aktywnym, ukierunkowanym i kontrolowanym wewnątrznie poszukiwaniem informacji. Zdaniem Kagana refleksyjność–impulsywność ujawnia się szczególnie w sytuacjach problemowych, gdy: 1) jednostka ma poczucie, że jakiś aspekt jej kompetencji intelektualnych podlega ocenie lub samoocenie, 2) ma standardy określające poziom funkcjonowania w danym rodzaju zadań, 3) rozumie problem i sądzi, iż wie, jak szukać rozwiązania, 4) istnieje kilka możliwości rozwiązania, równie atrakcyjnych czy prawdopodobnych, 5) prawidłowe rozwiązanie nie jest od razu widoczne i występuje potrzeba

3. Warto przyjrzeć się poziomowi osiągnięć pracujących w grupach zadaniowych osób o różnym poziomie poczucia skuteczności we współpracy z grupą.
4. Uwzględniając zespołową orientację przy ujęciu wertykalnego i horyzontalnego idiocentryzmu i allocentryzmu, można sprawdzić, jaka zależność występuje z poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą.

W pracy wyeksponowałam potrzebę analizy problemu dotyczącego funkcjonowania jednostki w grupie realizującej wyznaczone zadanie i wykorzystania zasobów osobistych oraz społecznych do osiągnięcia wspólnego celu. Waga tego zagadnienia jest podkreślana zarówno przez teoretyków, jak i praktyków. Jeżeli w jakiś sposób można wyzwolić synergiczną energię, która przyniesie rezultaty o znacznie większym znaczeniu, niż gdyby pracowano indywidualnie, to warto poszukiwać jej źródeł. Przyczynkiem do rozwikłania tego problemu jest ta praca, która może być inspiracją do dalszych poszukiwań.

PIŚMIENNICTWO

- Adams, K., Galanes, G.J. (2008). *Komunikacja w grupach*. Przekł. D. Kobylińska, P. Kobyliński. Warszawa: PWN.
- Alavi, S.B., McCormick, J. (2008). The roles of perceived task interdependence and group members' interdependence in the development of collective efficacy in university student group contexts. *British Journal of Educational Psychology*, 78, 375–393. http://en.wikipedia.org/wiki/Work_self-efficacy (23.03 2009).
- Aleccia, V. (2011). „Walking our talk: The imperative of teacher educator modeling”. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 84 (3), 87–90.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education (2007). *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Anderson, C., Srivastava, S., Beer, J.S., Spataro, S.E., Chatman, J.A. (2006). Knowing your place: Self-perceptions of status in face-to-face groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 91, 6, 1094–1110.
- Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Argyle, M. (1998) Zdolności społeczne (s. 77–104). [w:] S. Mosciovici, (red.), *Psychologia społeczna w relacji ja–inni*. Warszawa: WSiP.
- Argyle, M. (1999). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Armstrong, D, Garcia, C., Ioerger, C., Lowry, S., Norris, S., Porras, M., Rocks L., Salgado, K. (2004). Inviting self-efficacy. Model of Achievement Orientation – D. Siegle, (2000). www.thearc.org/faqs/qu-idea-transition.html (21.08.2009).
- Aronson, E. (1995). *Człowiek istota społeczna*. Przekł. J. Radzicki. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Aronson, E., Wilson, T.D., Akert, R.M. (2004). *Psychologia społeczna*. Przekł. J.Gilewicz, Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- Baka, Ł., Cieślak, R. (2010). Zależność między stresorami w pracy a wypaleniem zawodowym i zaangażowaniem w pracę w grupie nauczycieli: pośrednicząca rola przekonań o własnej skuteczności i wsparcia społecznego, *Studia Psychologiczne*, t. 48, z. 3, 5–18.
- Baker, D.F. (2001). The development of collective efficacy in small task groups. *Small Group Research*, vol. 32, 4, 451–474.
- Bakker, A.B., Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement, *Career Development International*, vol. 13, 3, 209–223, 1362-0436 DOI: 10.1108/13620430810870476.
- Bakker, A.B., Hakanen, J.J., Demerouti, E., Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99, 2, 274–284, DOI: 10.1037/0022-0663.99.2.274.
- Ball, S.J. (2000). *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, vol. 84, 2, 191–215. <http://www.des.emory.edu/mfp/Bandura1977PR.pdf>.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148, DOI: 10.1207/s15326985ep2802_3.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A. (1998). Self-efficacy, [w:] V.S. Ramachandran (red.), *Encyclopedia of human behavior* (vol. 4, 71–81), New York, Academic Press. Reprinted [in:] H. Friedman (red.), *Encyclopedia of mental health*, San Diego, Academic Press, 1998. <http://www.des.emory.edu/mfp/BanEncy.html> 7.11.2006.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1–26, 4445594.pdf.
- Bandura, A. (2006). Self-efficacy beliefs of adolescents – books.google.com. A Chapter 1: Adolescent Development from an Agentic Perspective.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: PWN.
- Bandura, A. (2011). Self-efficacy. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efficacy6.html>.
- Bandura, A., Cervone D. (1983). Self-evaluative and self-efficacy mechanisms governing the motivational effects of goal systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45 (5), 1017–1028.
- Bandura, A., Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self-efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 41, 3, 586–598.

- Bańka, A. (2002). *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar. [http://korpo.ibuk.pl/fiszka.php?id = 704](http://korpo.ibuk.pl/fiszka.php?id=704).
- Bańka, A. (2005). *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań, Warszawa: Studio Print – B, Instytut Rozwoju Kariery.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Baron, R.S., Moore, D., Sanders, G.S. (1978). Distraction as a source of drive in social facilitation research. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 36, 8, 816–824. [http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid = 11&sid = 3724ced4-cdbe-4c70-9097- 5345bc309c32%40sessionmgr4&vid = 10](http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=11&sid=3724ced4-cdbe-4c70-9097-5345bc309c32%40sessionmgr4&vid=10).
- Batko, A. (2005). *Sztuka perswazji, czyli język wpływu i manipulacji*. Gliwice: Wyd. Helion.
- Bąbka, J. (2011). Współpraca gimnazjalistów w grupach zadaniowych. *Edukacja. Studia. Badania i Innowacje*, 1 (113), 84–92.
- Bedyńska, S., Brzezicka, A. (2007). *Statystyczny drogowskaz. Praktyczny poradnik analizy danych w naukach społecznych na przykładach z psychologii*. Warszawa: Wyd. SWPS Akadematica.
- Belbin, M. (2008). *Twoja rola w zespole*. Przekł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Belbin, M. (2010). *Nie tylko zespół*. Przekł. G. Sałuda. Warszawa: Oficyna Wydawnicza a Wolters Kluwer business.
- Bembenutty, H., D.PH. (2006). *Teachers' self-efficacy beliefs, self-regulation of learning, and academic performance*, a paper presented at the annual meeting of the American Psychological Association, New Orleans, LA.
- Bernacka, D. (2001). *Od słowa do działania. Przegląd współczesnych metod kształcenia*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Betoret, F.D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26, 519–539.
- Biłos, E. (2000). *Kulturowe uwarunkowania podziału celów i metod kształcenia*. Częstochowa: Wyd. Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie.
- Bishop, G.D. (2000). *Psychologia zdrowia. Zintegrowany umysł i ciało*, Wrocław: Wyd. Astrum.
- Bluemink, J., Hämäläinen, R., Manninen, T., Järvelä, S. (2010). Group – level analysis on multiplayer game collaboration: how do the individuals shape the group interaction? *Interactive Learning Environments*, 18 (4), 365–383.
- Błaszczak, A. (2010). Współzależność schematu Ja a społeczne kategoryzacje. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 16, 1, 77–86.

- Bocheńska-Włostowska, K. (2009). *Akademia umiejętności interpersonalnych 20 spotkań z komunikacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Borg, J. (2011). *Język ciała. Siedem lekcji komunikacji niewerbalnej*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Bouffard-Bouchard, T. (1990). Influence of self-efficacy on performance in a cognitive task. *The Journal of Social Psychology*, 130 (3), 353–363.
- Bozeman, D.P., Perrewe, P.L., Hochwarter, W.A., Brymer, R.A. (2001). Organizational politics, perceived control, and work outcomes: Boundary conditions on the effects of politics. *Journal of Applied Social Psychology*, 31, 486–503.
- Bradley, R.H., Corwyn, R.F. (2004). Life satisfaction among European American, African American, Chinese American, Mexican American, and Dominican American adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 28 (5), 385–400.
- Bralczyk, J. (2004). *Język na sprzedaż, czyli o tym, jak język służy reklamie i jak reklama używa języka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brigman, G., Webb, L. (2007). Student success skills: Impacting achievement through large and small group work. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 11, 4, 283–292.
- Brinson, D., Steiner L. (2007). *Building collective efficacy. How leaders inspire teachers to achieve*, Issue Brief, The Center for comprehensive school reform and Improvement www.centerforcsri.org.
- Brophy, J. (2002). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: PWN.
- Brouwers, A.H.*, Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239–253.
- Brown, R. (2006). *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brzeziński, J. (1997). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Burnett, J., Hastiey, B. (2009). Predicting satisfaction with group work Assignments. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, vol. 6, 1 Article 7, 59–71.
- Bümen, N.T. (2009). Possible effects of professional development on Turkish teachers' self-efficacy and classroom practice. *Professional Development in Education*, 35 (2), 261–278.
- Buunk, A.P., Cohen-Schotanus, J., Henk van Nek, R. (2007). Why and how people engage in social comparison while learning social skills in groups. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 11, 3, 140–152.

- Cantor, N., Mischel, W. (1979). Prototypicality and personality: Effects on free recall and personality impressions. *Journal of Research in Personality*, vol. 13, 2, 187–205.
- Carleton, L.E., Fitch, J.C., Krockover, G.H. (2008). An In-Service Teacher Education Program's Effect on Teacher Efficacy and Attitudes. *The Educational Forum*, 72 (1), 46–62.
- Cervone, D. (2000). Thinking about self-efficacy. *Behavior Modification*, vol. 24, 1, 30–56.
- Chalmers, D.J. (2003). Zagadka świadomości. *Świat Nauki*, wydanie specjalne, 1, 102–110.
- Chaskin, R.J. (2008). Resilience, community, and resilient communities: Conditioning contexts and collective action. *Child Care in Practice*, vol. 14, 1, 65–74.
- Chen, G.L., Bliese, P.D. (2002a). The role of different levels of leadership in predicting self- and collective efficacy: Evidence for discontinuity. *Journal of Applied Psychology*, 87, 549–556.
- Chen, G., Bliese, P.D., Payne, S.C., Zaccaro, S.J., Simsarian Webber, S., Mathieu, J.E., Born, D.H. (2002b). Simultaneous Examination of the Antecedents and Consequences of Efficacy Beliefs at Multiple Levels of Analysis. *Human Performance*, 15 (4), 381–409.
- Cheung, Ch., Lee, T. (2010). Improving social competence through character education. *Evaluation and Program Planning*, 33, 255–263.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2007). *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Chow, G.M., Feltz, D.L. (2008). Exploring the relationships between collective efficacy, perceptions of success, and team attributions. *Journal of Sports Sciences*, 26 (11), 1179–1189.
- Chowdhury, S., Lanis, T. (1999). Importance of self-efficacy of working in team environment in determining individual satisfaction and performance: Does it depend on the team performance? (PDF Document) Retrieved from Association for Small Business and Entrepreneurship: <http://sbaer.uca.edu/index.php/research-archive/1999toc/>. <http://www.sbaer.uca.edu/Research/asbe/1999/08.pdf><http://www.sbaer.uca.edu/Research/1999/ASBE/99asb073.htm>.
- Chrościcki, Z. (1989). *Zespoły zadaniowe. Zastosowanie i doświadczenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Clark, J.K., Wegener, D.T. (2009). Source entitativity and the elaboration of persuasive messages: The roles of perceived efficacy and message discrepancy. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 97 (1), 42–57, DOI: 10.1037/a0015450 Database: PsycARTICLES.
- Clark N.M., Dodge J.A. (1999). Exploring self-efficacy as a predictor of disease. *Management Health Education & Behavior*, vol. 26, 1, 72–89.

- Clifford, S., Herrmann, A. (2003). *Teatr przebudzenia. Praktyczny przewodnik dla instruktorów prowadzących zajęcia teatralne z młodzieżą*. Przekł. R. van de Logt. Łódź–Warszawa: Wyd. Mała Litera, Wyd. Cyklady.
- Clore, G.C. (1998). Dlaczego przeżywamy emocje (s. 94–101). [w:] P. Ekman, R.J. Davidson, (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Coetzer, G.H., Hanson, B., Trimble R. (2009). The mediating influence of role stress on the relationship between adult attention deficit and self-efficacy. *Journal of Business and Management*, vol. 15, 2, 111–128.
- Cohen, M.B. (2011). Using Student Task Groups to Teach Group Process and Development. *Social Work With Groups*, 34 (1), 51–60.
- Colbin, A. (1998). *Odżywianie a zdrowie. Jak jedzenie wpływa na twoje zdrowie i samopoczucie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Connolly, J. (1989). Social self-efficacy in adolescence: Relations with self-concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol 21 (3), 258–269. Database: PsycARTICLES.
- Coons, W.H., McEachern, D.L., Annis, H. (1970). Generalization of verbally conditioned self-acceptance to social interaction in small group discussions. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, vol. 2 (2), 105–115.
- Covey, S.R. (1996). *7 nawyków skutecznego działania*. Warszawa: Medium.
- Crick F., Koch, Ch. (2003). Problem świadomości. *Świat Nauki*, wydanie specjalne, 1, 10–17.
- Crisp, R.J., Turner, R.N. (2009). *Psychologia społeczna*. Przekł. M. Kossowska, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Crocker, J., Luhtanen R. (1990). Collective self-esteem and ingroup bias. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 58, 1, 60–67.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Przeptyw. Psychologia optymalnego doświadczenia*. Taszów: Moderator.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). Badanie w działaniu, s. 321–337, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Czerniawska, E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się testów podręcznikowych*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Czerniawska, E., Ledzińska, M. (1986). Ontogenetyczny rozwój strategii pamięciowych i ich ćwiczenie. [w:] Z. Włodarski (red.), *Psychologiczne problemy pamięci*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

- D'Adamo, J.P., Whitney, C. (2000). *Jedz zgodnie ze swoją grupą krwi. Cztery grupy krwi, cztery diety*. Warszawa: Mada.
- Daszkowski, J. (1988). *Wpływ pracy grupowej na wysiłek w realizacji zadań*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. PAN.
- Davis, R.H., Alexander, L.T., Yelon S.L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Day, Ch. (2004). *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009a). Rywalizujące paradygmaty i perspektywy. [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, (t. 1, s. 269–279). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Denzin, N.K., Lincoln, Y.S. (2009b). Strategie badawcze. [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, s. 531–547). Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Dębska, E. (2010). Mentor, coach, facylitator – trzy role doradcy zawodowego. *Edukacja Dorosłych*, 1, 77–89.
- Dittes, J.E. (1959). Attractiveness of group as function of self-esteem and acceptance by group. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 59 (1), 77–82.
- Doliński, D., Kofta, M. (2000). Poznawcze podejście do osobowości. [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 561–600). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Drózd, M. (2008). Integracja katalaktyczna jako warunek współdziałania. [w:] Z. Uchnast (red.), *Współdziałanie. Rywalizacja. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania* (s. 27–38). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.), (2013). *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Przekł. Z. Janowska. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Dzwonkowska, I., Lachowicz-Tabaczek, K., Łaguna, M. (2008). *Samoocena i jej pomiar. Polska adaptacja skali SES M. Rosenberga*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Eby, L.T., Dobbins, G.H. (1997). Collectivistic orientation in teams: an individual and group-level analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 18, 275–295.
- Edwards, C.H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Przekł. M. Bogdanowicz. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Ekman, P., Davidson, R.J. (red.), (1998). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Przekł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Elger, D., Metlen, S., Carson, R., Utschig, T., Cordon, D., Racine, M., Beyerlein, S. (2008). A case study to explore factors that effectuate effective learning. *Review of Business Research*, vol. 8 (6), 9–22.

- Elliott, J. (2010). Używając badań dla ulepszenia praktyki: koncepcja praktyki opartej na danych empirycznych, s. 155–182. [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Erhardt, N. (2011). Is it all about teamwork? Understanding processes in team-based knowledge work. *Management Learning*, 42 (1), 87–112, DOI: 10.1177/1350507610382490.
- Evers, W.J.G., Brouwers, A., Tomic, W. (2002). Burnout and self-efficacy: A study on teachers' beliefs when implementing an innovative educational system in the Netherlands, *British Journal of Educational Psychology*, 72, 227–243.
- Ewald, J.D. (2004). A Classroom Forum on Small Group Work: L2 Learners See, and Change, Themselves, *Language Awareness*, 13 (3), 163–179.
- Ferguson, G.A., Yoshio, T. (1997). *Analiza statystyczna w psychologii i pedagogice*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Fernández-Ballesteros, R., Díez-Nicolás, J., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Bandura A. (2002). Determinants and structural relation of personal efficacy to collective efficacy. *Applied Psychology*, vol. 51, 1, 107–125, DOI: 10.1111/1464-0597.00081.
- Fiechtner, S.B., Davis, E.A. (1985). Why some groups fail: A survey of students' experiences with learning groups. *Organizational Behavior Teaching Review*, 9 (4), 58–71.
- Fives, H., Buehl, M.M. (2010). Examining the factor structure of the Teachers' Sense of Efficacy Scale. *The Journal of Experimental Education*, 78, 118–134, DOI: 10.1080/00220970903224461.
- Fives, H., Looney, L. (2009). College instructors' sense of teaching and collective efficacy. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 20, 2, 182–191. <http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129, 10.10.2011.
- Foster, V.W. (2004). *Zacznij od nowa. Zdrowy styl życia dla ciebie i twojej rodziny*. Warszawa: ChIW Znaki Czasu.
- Francuz P., Mackiewicz, R. (2005). *Liczby nie wiedzą, skąd pochodzą. Przewodnik po metodologii i statystyce nie tylko dla psychologów*. Lublin: Wyd. KUL.
- Franczak, K. (2005). *Psychologiczne i pedagogiczne zastosowanie Testu Strategii Ucznia się*. Warszawa: Wyd. Salezjańskie.
- Gagné, R.M., Briggs, L.J., Wager, W.W. (1992). *Zasady projektowania dydaktycznego*. Warszawa: WSiP.
- Gajewski, R.R. (2005). O stylach uczenia się i I-edukacji, *E-mentor*, 4 (11). <http://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/11/id/189>.
- Garrett, K.J. (2005). Use of groups in school social work: group work and group processes. *Social Work With Groups*, 27 (2), 75–92.

- Garstka, T. (2004). *Grupa w procesie WDN*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gibson, C.B. (1999). Do they do what they believe they can? Group efficacy and group effectiveness across tasks and cultures. *Academy of Management Journal*, vol. 42, 2, 138–152.
- Gibson, S., Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gist, M.E. (1987). Self-efficacy: Implications for organizational behavior and human resource management. *Academy of Management Review*, vol. 12, 3, 472–485, 4306562.pdf.
- Gist, M., Mitchell T.R. (1992). Self-efficacy: a theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, vol. 17, 2, 183–211.
- Gliszczyńska, X. (red.). (1983). *Człowiek jako podmiot życia społecznego*. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wyd. Naukowe PAN.
- Gnitecki, J. (2007). *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, t. 2: *Tworzenie wiedzy o edukacji w naukach pedagogicznych*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Gocal, A. (2007). Widownia wkracza na scenę, czyli Teatr Forum w praktyce (s. 63–70). [w:] K. Markowska-Byczek (red.), *Drama stosowana jako narzędzie społecznej interwencji. Teoretyczne i praktyczne aspekty metody*. Warszawa: Stowarzyszenie Stop-Klatka.
- Goddard, R.D. (2001). Collective efficacy: A neglected construct in the study of schools and student achievement, *Journal of Educational Psychology*, vol. 93, 3, 467–476.
- Goddard, R.D., Goddard, Y.L. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807–818.
- Goddard, R.D., Hoy, W.K., Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37 (2), 479–507.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Gołębniak, B.D. (2002). *Uczenie metodą projektów*. Warszawa: WSiP.
- Góralczyk, E. (2009). *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnym zachowaniem uczniów*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Gromadzka-Ostrowska, J., Włodarek, D., Toeplitz, Z. (2003). *Edukacja prozdrowotna*. Warszawa: Wyd. SGGW.

- Gully, S.M., Incalcaterra, K.A., Joshi, A., Beaubien, J.M. (2002). A meta-analysis of team-efficacy, potency, and performance: Interdependence and level of analysis as moderators of observed relationships. *Journal of Applied Psychology*, 87, 819–832.
- Guskey, T.R., Passaro, P.D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational research Journal*, 31, 627–643. Abstract.
- Gutek, G.L. (2003). *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hall, C.S, Lindzey, G., Campbell, J.B. (2006). *Teorie osobowości*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Hamman, D., Fives, H., Olivarez, A. (2007). Efficacy and pedagogical interaction in cooperating and student teacher dyads. *Journal of Classroom Interaction*, vol. 41, 2, vol. 42, 1, 55–63.
- Hammond, C., Feinstein, L. (2005). The effects of adult learning on self-efficacy. *London Review of Education*, 3, 265–287.
- Harkins, S.G, Jackson, J.M. (1985). The role of evaluation in eliminating social loafing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 11, 457–465.
- Harkins, S.G., Szymanski, K. (1988). Social loafing and self-evaluation with an objective standard. *Journal of Experimental Social Psychology*, 24, 1214–1229.
- Harkins, S.G., Szymanski, K. (1989). Social loafing and group evaluation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 934–941.
- Heidema, J.M., McKenza, C.A. (2006). *Budowanie zespołu z pasją. Od toksycznych zachowań do zaangażowania*. Przekł. A. Zdziemborska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2007). Paradygmat humanistyczny w pedagogice a pedagogika humanistyczna, s. 462–470. [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowski, M. Nowak (red.), *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*. Lublin: Oficyna Wydawnicza Verba.
- Hendry, G.D., Heinrich, P., Lyon, P.M., Barratt, A.L., Simpson, J.M., Hyde, S.J., Gonsalkorale, S., Hyde, M., Mgaith, S. (2005). Helping students understand their learning styles: Effects on study self-efficacy, preference for group work, and group climate. *Educational Psychology*, 25 (4), 395–407.
- Hogan, K. (2000). *Psychologia perswazji. Strategie i techniki wywierania wpływu na ludzi*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co.
- Hołówka, J. (2001). *Etyka w działaniu*. Warszawa: Wyd. Prószyński i S-ka.
http://en.wikipedia.org/wiki/Work_self-efficacy, 10.01.2012.
- <http://www.sbaer.uca.edu/Research/1999/ASBE/99asb073.htm>, 21.07.2011.
- <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/efficacy6.html>, 22.10.2011.
- Huflejt-Łukasik, M. (2010). *Ja i procesy samoregulacji. Różnice między zdrowiem a zaburzeniami psychicznymi*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.

- Jackson, J.M., Williams, K.D. (1985). Social loafing on difficult tasks: Working collectively can improve performance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 937–942.
- Jagiello-Rusiłowski, A. (2010a), (red.), *Drama jako „poruszający” dialog*. Gdańsk: Stowarzyszenie Integracji Humanistycznej.
- Jagiello-Rusiłowski, A. (2010b). *Drama w Stop-Klatce w kierunku pozytywnej zmiany społecznej*. Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Dramy Stop-Klatka.
- Janssen, L., Nuttin, J.R. (1976). Frequency perception of individual and group successes as a function of competition, coercion, and isolation. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 34, 5, 830–836. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=11&sid=3724ced4-cdbe-4c70-9097-5345bc309c32%40sessionmgr4&vid=6>.
- Jex, S.M., Bliese, P.D. (2002). Efficacy beliefs as a moderator of the impact of work-related stressors: a multilevel study. *Journal of Applied Psychology*, 84 (3), 349–361.
- Joyce, B., Calhoun, E., Hopkins, D. (1999). *Przykłady modeli uczenia się i nauczania*. Warszawa: WSiP.
- Juczyński, Z. (1998). Poczucie własnej skuteczności jako wyznacznik zachowań zdrowotnych, *Promocja Zdrowia, Nauki Społeczne i Medycyna*, 14, 54–63.
- Juczyński, Z. (2001). *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Juczyński, Z., Ogińska-Bulik, N. (2009). *Narzędzia pomiaru stresu i radzenia sobie ze stresem*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Judge, T.A., Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80–92.
- Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E. (1998). The power of being positive: The relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, 11, 167–187.
- Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E., Thoresen, C.J. (2002). Are measures of self-esteem, neuroticism, locus of control, and generalized self-efficacy indicators of a common core construct? *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 83, 3, 693–710.
- Judge, T.A., Jackson, Ch.L., Shaw, J.C., Scott, B.A., Rich, B.L. (2007). Self-efficacy and work-related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, vol. 92, 1, 107–127. <http://www.timothy-judge.com/Judge,%20Jackson,%20et%20al.pdf>.
- Judge, T.A., Locke, E.A., Durham, C.C., Kluger, A.N. (1998). Dispositional effects on job and life satisfaction: The role of core evaluations. *Journal of Applied Psychology*, 83, 17–34.

- Jung, D.I., Sosik, J.J. (1999). Effects of group characteristics on work group Performance: A Longitudinal Investigation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 3, 4, 279–290.
- Karau, S.J., Williams, K.D. (2001). Understanding individual motivation in group: The Collective Effort Model. [w:] A.E. Turner. *Groups at work: theory and research edited*, roz. 4, s. 113–141. Lawrence Erlbaum Associates. http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=hgc3VxTRnB0C&oi=fnd&pg=PA113&dq=collective+efficacy+in+small+groups&ots=f0FI0MJYNh&sig=huU4LfY4P_b5RHZqmIvRGf2EOHk#v=onepage&q=collective%20efficacy%20in%20small%20groups&f=false.
- Karolczak-Biernacka, B. (1973). Związek między otoczeniem społecznym a zachowaniem się jednostek w postaci wykonywania zadania. [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 2: *Metody badań psychologicznych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Karolczak-Biernacka, B. (1981). *Współzawodnictwo. Współpraca. Wynik*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych.
- Karski, J.B. (red.), (1999). *Promocja zdrowia*. Warszawa: Wyd. Ignis.
- Karwowski, M. (2009). *Klimat kreatywności*. Warszawa: Engram.
- Katz-Navon, T.Y., Erez, M. (2005). When collective – and self-efficacy affect team performance. The role of task interdependence. *Small Group Research*, vol. 36, 4, 437–465, DOI: 10.1177/104649405275233.
- Kawczyńska-Butrym, Z. (red.), (2009). *Uzależnienie w doświadczeniu lubelskiej młodzieży – diagnoza zjawiska*. Lublin: Wyd.–Drukarnia Liber Duo.
- Kawecki, I. (1996). *Etnografia i szkoła*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kawecki, I. (2003). *Wprowadzenie do wiedzy o szkole i nauczaniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kerr, N.L., Bruun, S.E. (1981). Ringelmann revisited: Alternative explanations for the social loafing effect. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 7, 224–231.
- Kerr, N.L., Tindale R.S. (2004). Group performance and decision making, *Annual Review of Psychology*, 55, 623–655.
- Kitsantas, A., Reiser, R.A., Doster, J. (2004). Developing self-regulated learners: goal setting, self-evaluation, and organizational signals during acquisition of procedural skills. *The Journal of Experimental Education*, 72 (4), 269–287.
- Klassen, R.M. (2010). Teacher stress: The mediating role of collective efficacy beliefs. *The Journal of Educational Research*, 103, 342–350.
- Klassen, R.M., Krawchuk, L.L. (2009). Collective motivation beliefs of early adolescents working in small groups, *Journal of School Psychology*, vol. 47, 2, 101–120.
- Klinger, E. (1969). Feedback effects and social facilitation of vigilance performance: Mere coaction versus potential evaluation. *Psychonomic Science*, 14, 161–162.

- Klus-Stańska, D. (2002). W stronę dydaktyki interakcyjnej, s. 47–65. [w:] *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły. Szkice z teorii i praktyki kształcenia*, M. Nowicka (red.), Olsztyn: Wyd. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Knoblauch, D., Woolfolk Hoy, A. (2008). „Maybe I can teach *those* kids” The influence of contextual factors on student teachers’ efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 24, 166–179.
- Kofta, M. (2006). Perspektywa sprawcy i biorycy: poza dychotomią, *Psychologia Społeczna*, nr 1. Abstrakt.
- Kolańczyk, A. (2008). Wpływ samokontroli na wartościowanie treści związanych z zadaniem. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 14, 2, 201–214.
- Kolb, D.A. (1984). Eksperymentalne nauczanie. Doświadczenie jako źródło uczenia się i rozwoju. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall. <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/11/id/189>. <http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/kolb.html>.
- Konarzewski, K. (2000). *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Konarzewski, K. (2004). Nauczyciel. [w:] K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania*, t. 1: *Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Kościelak, R. (2010). *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonania o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kowalik, S. (2005). O możliwościach stosowania metody eksperymentalnej w pedagogice. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1 (1), 119–133.
- Kozłowski, W. (2006). *Cele i osiągnięcia w uczeniu się*. Warszawa: Wyd. SGGW i IBE.
- Kozłowski, W. (2010). Cele i strategię uczenia się. *Edukacja. Studia. Badanie. Innowacje*, 3 (111), 42–57.
- Kranas, G. (1989). Współzależność i zależność w grupach zadaniowych. [w:] J.Ł. Grzelak (red.), *Problemy współzależności społecznej*. Warszawa: Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kron, F.W. (2012). *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki. Pojęcia. Procesy. Modele*. Przekł. E. Cieślík. Sopot: GWP.
- Kruszewski, K. (red.), (1992). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Krüger, H.-H. (2007). *Metody badań w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kubiczek, B. (2007). *Jak nauczać uczniów uczenia się?*. Opole: Wyd. Nowik.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*. Lublin: Wyd. UMCS.

- Kwiatkowska, H. (2001). Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne. *Edukacja. Studia, Badania, Innowacje*, 3, 27.
- Kwiatkowska, H. (2004). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwieciński, Z. (2000). *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*. Poznań–Olsztyn: Wyd. Edytor.
- Kyriacou, Ch. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35, DOI: 10.1080/00131910120033628.
- Latane, B., Williams, K.D., Harkins, S.G. (1979). Many hands make light the work: The causes and consequences of social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 822–832.
- Ledzińska, M. (2000). Uczenie się wykraczające poza uwarunkowania. [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wyd. PWN.
- Lee, J., Chi-kin, J., Zhang, Z., Yin, H. (2011). A multilevel analysis of the impact of a professional learning community, faculty trust in colleagues and collective efficacy on teacher commitment to students. *Teaching and Teacher Education*, 27, 820–830.
- Lee, Y. (in full collaboration with Peggy A. Ertmer) (2006). Examining the effect of small group discussions and question prompts on vicarious learning outcomes. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 39, 1, 66–80.
- Lencioni, P. (2012). *Przewyciężanie pięciu dysfunkcji pracy zespołowej. Praktyczny przewodnik dla liderów, menedżerów, moderatorów*. Przekł. K. Pawłowski. Warszawa: MT Biznes.
- Lent, R.W., Schmidt, J., Schmidt, L. (2006). Collective efficacy beliefs in student work teams: Relation to self-efficacy, cohesion, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, vol. 68, 1, 73–84 (1–16). <http://www.sciencedirect.com/science/journal/00018791>.
- Leonard, L., Withers, L.A., Sherblom, J.C. (2011). Collaborating virtually: Using second life to teach collaboration. *Communication Teacher*, 25 (1), 42–47.
- Leopold, M.A. (2006). Elementy składowe kompetencji emocjonalnej. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 12, 2, 191–204.
- Lewicka, M. (1993). *Aktor czy obserwator*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Lewicki, Cz. (1996). *Zbiór zadań ze statystyki dla pedagogów*. Rzeszów: Wyd. Oświatowe Fosze.

- Lindsley, D.H., Brass, D.J., Thomas, J.B. (1995). Efficacy-performance spirals: A multilevel perspective. *Academy of Management Review*, 20, 645–678.
- Littlepage, G.E., Hollingshead, A.B., Drake, L.R., Littlepage, A.M. (2008). Transactive memory and performance in work groups: Specificity, communication, ability differences, and work allocation. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 12, 3, 223–241.
- Llorens S., Schaufeli, W., Bakker, A., Salanova, M. (2004). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23, 25–841. Abstrakc, www.elsevier.com/locate/comphumbeh, 11.02.2009.
- Llorens, S., Schaufeli, W., Bakker, A., Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, vol. 23 (1), 825–841, DOI: 10.1016/j.chb.2004.11.012.
- Logan, D., King J., Fischer-Wright, H. (2010). *Przywództwo plemienne. Tworzenie dobrze prosperującej firmy poprzez wzmacnianie relacji społecznych*. Przekł. J. Straburzyńska. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Lopez, R. (2004). *Twój nastolatek. Zdrowie i dobre samopoczucie*. Warszawa: Wyd. Lekarskie PZWL.
- Love, A.R. (2010). Collaborating for Student Success. Perspectives from the MetLife Survey of the American Teacher, *National Civic Review*, 10–14, DOI: 10.102/ner.20012.
- Łaguna, M., Lachowicz-Tabaczek, K., Dzwonkowska, J. (2007). Skala Samooceny SES Morrisa Rosenberga – polska adaptacja metody. *Psychologia Społeczna*, 2, 164–176.
- Łukasik, I.M. (2005a). *O stresie inaczej. Wykorzystanie modelu synektycznego w edukacji zdrowotnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasik, I.M. (2005b). Spostrzeganie własnej skuteczności a dyspozycyjny optymizm – radzenie sobie w sytuacjach trudnych (s. 101–110). [w:] E. Kozioł, E. Pasternak-Kobyłecka (red.), *Świadomość i samoświadomość nauczyciela a jego zachowania zawodowe*. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego.
- Łukasik, I.M. (2006). Magia reklamy a poczucie własnej skuteczności i kontroli nad negatywnymi emocjami (s. 323–337). [w:] W. Jakubowski (red.), *„Dzisiejsze czasy” – edukacja wobec przemian w kulturze współczesnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasik, I.M. (2007). Body image i zachowanie prozdrowotne w aspekcie tożsamości nauczyciela (s. 237–246). [w:] Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.), *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Łukasik, I.M. (2008). Samoskuteczność i umiejscowienie kontroli zdrowia a zażywanie środków przeciwbólowych przez młodzież gimnazjalną (s. 39–46). [w:] A. Grabowiec, J. Bogucki, A. Bochniarz (red.), *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*. Lublin: Wyd. NeuroCentrum.

- Łukasik, I.M. (2010). W stronę modelu samoskuteczności we współpracy. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, XXIX, 45–56.
- Łukasik, I.M. (2011). *Świadome ciało w podróży bez granic*. Lublin: Kaprint.
- Łukasik, I.M., Pankowska, D. (2010). Ład i dyscyplina na lekcji (s. 11–44). [w:] D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Kompetencje nauczyciela przedmiotów zawodowych*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Łukasik, I.M., Witek, A. (2010). Oczekiwanie własnej skuteczności w aspekcie satysfakcji z życia i preferowanych wartości w opinii przyszłych pedagogów (s. 175–190). [w:] A. Witek, I.M. Łukasik, A. Buczak (red.), *Zasoby osobiste i społeczne. Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Między teorią i praktyką*. Lublin: Wyd. NeuroCentrum.
- Łukasik, I.M., Witek, A., Buczak, A. (2009). *Stosowanie środków przeciwbólowych przez młodzież licealną. Uwarunkowania*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Łuszczynska, A. (2004). *Zmiana zachowań zdrowotnych. Dlaczego dobre chęci nie wystarczają?*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łuszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., Schwarzem, R. (2005). General self-efficacy in 8 Romaines of human functioning: evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40 (2), 80–89.
- Maddux, J.E. (1999). The collective construction of collective efficacy: Comment on Paskevich, Brawley, Dorsch, and Widmeyer (1999). *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 3, 3, 223–226.
- Malewski, M. (2010). *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Manthey, G. (2006). Collective efficacy: Explaining school achievement. *Leadership*, vol. 35, 3, 23–24.
- Marks, M.A. (1999). A test of the impact of collective efficacy in routine and novel performance environments. *Human Performance*, 12 (3), 295–309.
- Maruszewski, T. (2001). *Psychologia poznania*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Marynowicz-Hetka, E. (2007). *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, t. 2. Warszawa: PWN.
- Matczak, A. (2001). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Mathieu, J.E., Rapp, T.L., Maynard, M.T., Mangos, P.M. (2010). Interactive effects of team and task shared mental models as related to air traffic controllers' collective efficacy and effectiveness. *Human Performance*, 23 (1), 22–40.
- Mądrzycki, T. (1996). *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- McClough, A.C., Rogelberg, S.G. (2003). Selection in teams: An exploration of the Teamwork Knowledge, Skills, and Ability Test. *International Journal of Selection and Assessment*, 11 (1), 56–66.
- Micari, M., Pazos, P., Streitwieser, B., Light, G. (2010). Small-group learning in undergraduate STEM disciplines: effect of group type on student achievement, *Educational Research and Evaluation*, 16 (3), 269–286.
- Mietzel, G. (2002). *Psychologia kształcenia. Podręczny poradnik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mischel, W. (1973). Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. *Psychological Review*, 80, 252–283.
- Mischel, W., Shoda, Y., Peake, P.K. (1988). The nature of adolescent competencies predicted by preschool delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 54, 4, 687–696, DOI: 10.1037/0022-3514.54.4.687.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2007). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Mortensen, K.W. (2006). *Sztuka wywierania wpływu na ludzi. Dwanaście uniwersalnych praw skutecznej perswazji*. Kraków: Wyd. UJ.
- Mottet, T.P., Beebe, S.A., Raffeld, P.C., Medlock, A.L. (2004). The effects of student verbal and nonverbal responsiveness on teacher self-efficacy and job satisfaction, *Communication Education*, 53 (2), 150–163.
- Mudyń, K. (2003). Zdarza się, że myślimy systemowo (s. 75–83). [w:] L. Górniak, B. Józefik, (red.), *Ewolucja myślenia systemowego w terapii rodzin. Od metafory cybernetycznej do dialogu i narracji*. Kraków: Wyd. UJ.
- Muller, D., Butera, F. (2007). The focusing effect of self-evaluation threat in coaction and social comparison, *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 93, 2, 194–211. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=8&sid=3724ced4-cdbe-4c70-9097-5345bc309c32%40sessionmgr4&vid=5>.
- Myers, D.G. (2003). *Psychologia społeczna*. Przekł. A. Bezwińska-Walerjan. Poznań: Wyd. Zys i S-ka.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Niemierko, B. (2009). *Diagnostyka edukacyjna*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Niżnikiewicz, L. (2004). *Wszystko o bólu. Praktyczny przewodnik wiedzy o bólu i nowoczesnych sposobach jego leczenia*. Gdańsk: Tower Press.
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza*. Warszawa: Wyd. Książka i Wiedza.
- Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wyd. Żak.
- Orłowski, K. (2009). Zasoby osobiste a poczucie samoskuteczności nauczycieli. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 1 (8), 5–23.

- Owczarz, M. (red.), (2005). *Poradnik edukatora*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543–578.
- Paluchowski, W.J. (2012). *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Paris, S.G., Ayres, L.R. (1997). *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. Przekł. M. Janowski, M. Micińska. Warszawa: WSiP.
- Pervin, L.A., John, O.P. (2002). *Osobowość: teoria i badania*. Kraków: Wyd. UJ.
- Pescosolido, A.T. (2003). Group efficacy and group effectiveness. The effects of group efficacy over time on group performance and development. *Small Group Research*, vol. 34, 1, 20–42.
- Petrovich, A. (2004). Using self-efficacy theory in social work teaching. *Journal of Social Work Education*, vol. 40, 3, 429–443.
- Pike, P., Forster, D. (1998). *Promocja zdrowia dla wszystkich*. Lublin: Wyd. Czelej.
- Plauborg, H. (2009). Opportunities and limitations for learning with teachers' collaboration in teams: perspectives from action learning. *Action Learning: Research and Practice*, vol. 6, 1, 25–34.
- Płotka, A. (2003). *Zdrowy styl życia psychicznego*. Lublin: Wyd. NeuroCentrum.
- Pollock, P.H., Hamann, K., Wilson, B.M. (2011). Learning through discussions: comparing the benefits of small-group and large-class settings. *Journal of Political Science Education*, 7 (1), 48–64.
- Poprawa, R. (1996). Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem. [w:] G. Dolińska-Zygmunt (red.), *Elementy psychologii zdrowia*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Postmes, T., Haslam, A.S., Swaab, R.I. (2005). Social influence in small groups: An interactive model of social identity formation. *European Review of Social Psychology*, 16 (1), 1–42.
- Prieto, L. (2006). *College Teaching Self-Efficacy Scale (CTSES)*. <http://www.uky.edu/~eushe2/Pajares/CTSES-Prieto2006.pdf>, 12.09.2011.
- Przechlewski, T., *Modele akceptacji technologii (TAM)*, 1–8. http://gnu.univ.gda.pl/~tomasz/Pubs/tam_intro/TAM_intro.html z 2.08.2009.
- Reid, J.-A., Forrestal, P., Cook, J. (1996). *Uczenie się w małych grupach w klasie*. Warszawa: WSiP.
- Reykowski, J. (1978). Emocje i motywacja (s. 566–628). [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Robertson, J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: WSiP.

- Rogers, B. (2006). *Trudna klasa*. Przekł. Z. Janowska. Warszawa: Wyd. Fraszka Edukacyjna.
- Rose, C., Nicholl, M.J. (2003). *Ucz się szybciej na miarę XXI wieku*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Logos.
- Rose, C., Taraszkiewicz, M. (2010). *Atlas efektywnego uczenia (się)*. Warszawa: Transfer Learning Solutions.
- Rosiński, D. (2007). Kompetencje społeczne jednostki – perspektywa profilaktyczna. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 13, 1, 61–70.
- Ross, J., Bruce, C. (2007). Professional development effects on teacher efficacy: Results of randomized field trial. *The Journal of Educational Research*, 101 (1), 50–60.
- Ross, J.A., Hogaboam-Gray, A., Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes, and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 163–188.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Rumiński, A. (red.), (2004). *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Rutkowiak, J. (1996). Wielość języków pedagogiki a problem jej tożsamości (s. 13–30). [w:] T. Jaworska, R. Leppert (red.), *Wprowadzenie do pedagogiki. Wybór tekstów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press. <http://books.google.pl/books?id=nHRqbmVyQK4C&py>.
- Salanova, M., Peiró, J.M., Schaufeli, W.B. (2002). Self-efficacy specificity and burnout among information technology workers: An extension of the job demand-control model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11 (1), 1–25, DOI: 10.1080/13594320143000735, URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13594320143000735>.
- Sanna, L.J. (1992). Self-efficacy theory: Implications for social facilitation and social loafing. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, 5, 774–786.
- Sanna, L.J., Shotland, R.L. (1990). Valence of anticipated evaluation and social facilitation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 26, 82–92.
- Schaubroeck, J., Lam, S.S.K., Xie, J.L. (2000). Collective efficacy versus self-efficacy in coping responses to stressors and control: a cross-cultural study. *Journal of Applied Psychology*, vol. 85, 4, 512–525.
- Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning (s. 83–110). [w:] B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (red.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer. <http://des.emory.edu/mfp/ZimSchunkChpt5.pdf>.

- Schunk, D.H., Meece, J. (2005). Self-efficacy development in adolescence (s. 71–96). [w:] T. Urdan, F. Pajares, *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, A Volume in Adolescence and Education. www.des.emory.edu/mfp/03SchunkMeeceAdoEd5.pdf.
- Schwoerer, C.E., May, D.R., Hollensbe, E.C., Mencl, J. (2005). General and specific self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance expectancy. *Human Resource Development Quarterly*, vol. 16, 1, 111–129.
- Schyns, B., von Collani, G. (2002). A new occupational self-efficacy scale and its relation to personality constructs and organizational variables. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11(2), 219–241.
- Scribner, J.P., Sawyer, R.K., Watson, S.T., Myers, V.L. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. *Educational Administration Quarterly*, vol. 43, 1, 67–100.
- Senge, P.M., (2000). *Piąta dyscyplina. Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Warszawa: Dom Wyd. ABC.
- Seta, J.J., Paulus, P.B., Schkade, J.K. (1976). Effects of group size and proximity under cooperative and competitive conditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 47–53. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?hid=8&sid=3724ced4-cdbe-4c70-9097-5345bc309c32%40sessionmgr4&vid=4> Ebsco.
- Sheridan, Ch.L., Radmacher, S.A. (1998). *Psychologia zdrowia. Wyzwanie dla biomedycznego modelu zdrowia*. Warszawa: IPZ.
- Shusterman R. (2010). *Świadomość ciała. Dociekania z zakresu somaestetyk*. Przekł. W. Małecki, S. Stankiewicz. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Silberman, M. (2003). *Uczymy się uczyć*. Gdańsk: GWP.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, vol. 99 (3), 611–625, DOI: 10.1037/0022-0663.99.3.611.
- Smolański, A. (2009). *Paradygmaty i historiozofia pedagogiki*. Wrocław: Teson.
- Smółka, P. (2008). *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Kraków: Wolters Kluwer.
- Snyder, L.G. (2009). Teaching teams about teamwork: Preparation, practice, and performance. *Business Communication Quarterly*, 72, 74–79.
- Sonnentag, S., Volmer, J. (2009). Individual-level predictors of task-related teamwork process. The role of expertise and self-efficacy in team meetings. *Group & Organization Management*, vol. 34, 1, 37–66. <http://online.sagepub.com>.

- Stajkovic, A.D., Lee, D., Nyberg, A.J. (2009). Collective efficacy, group potency, and group performance: meta-analyses of their relationships, and test of a mediation model. *Journal of Applied Psychology*, vol. 94, 3, 814–828.
- Stake, R.E. (2009). Jakościowe studium przypadku (t. 1, s. 623–654). [w:] N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Stanley, A.M. (2011). Professional development within collaborative teacher study groups: Pitfalls and promises. *Arts Education Policy Review*, 112 (2), 71–78.
- Stapel, D.A., Koomen, W. (2005). Competition. Cooperation, and the effects of others on Me. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 88, 6, 1029–1038.
- Stemplewska-Żakowicz, K., Dimaggio, G., Kozłowska, O.L. (2010). Dialogowa natura świadomości. *Czasopismo Psychologiczne*, t. 16, 1, 99–112.
- Stone, R.W., Bailey, J.J. (2007). Team conflict self-efficacy and outcome expectancy of business students. *Journal of Education for Business*, 82 (5), 258–266.
- Strelau, J., Jaworowska, A., Wrześniewski, K., Szczepaniak, P. (2007). *Kwestionariusz Radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Sugai, G., Horner, R. H. (2002). The evolution of discipline practices: School-wide positive behavior supports. *Child and Family Behavior Therapy*, 24, 23–50, DOI: 10.1300/J019v24n01_03.
- Sundstrom, E., McIntyre, M., Halfhill, T., Richards, H. (2000). Work groups: From the Hawthorne Studies to Work Teams of the 1990s and Beyond. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 4, 1, 44–67.
- Susman, G.I., Evered, R.D. (2010). Ocena naukowych walorów badań w działaniu (s. 89–115). [w:] H. Červinková, B.D. Gołębniak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*. Wrocław: Wyd. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Szahaj, A. (2002). *Ironia i miłość. Neopragmatyzm Richarda Rorty'ego w kontekście sporu o postmodernizm*. Wrocław: Wyd. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Szymczak M. (red.), (1988). *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Śliwowski, B. (1998). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwowski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenie, klasyfikacje, badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Świątnicki, K. (2006). *Osobowość a samoregulacja zachowania się*. Warszawa: Wyd. Instytutu Psychologii PAN.

- Taggar, S., Seijts, G.H. (2003). Leader and Staff Role-Efficacy as Antecedents of Collective-Efficacy and Team Performance. *Human Performance*, 16 (2), 131–156, DOI: 10.1207/S15327043HUP1602_2URL: http://dx.doi.org/10.1207/S15327043HUP1602_2.
- Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A „communities of practice” perspective on teachers’ efficacy beliefs, *Teaching and Teacher Education*, 27, 732–741.
- Taraszkiewicz, M. (1999). *Jak uczyć lepiej? Czyli refleksyjny praktyk w działaniu*. Warszawa: Wyd. CODN.
- Tasa, K., Taggara, S., Seijts, G.H. (2007). The development of collective efficacy in teams: a multilevel and longitudinal perspective. *Journal of Applied Psychology*, vol. 92, 1, 17–27.
- Tobin, T.J., Muller, R.O., Turner, L.M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education*, 9, 301–319.
- Tournaki, N., Podell, D.M. (2005). The impact of student characteristics and teacher efficacy on teachers’ predictions of student success. *Teaching and Teacher Education*, 21, 299–314.
- Tracey, J.B., Hinkin, T.R., Tannenbaum, S., Mathieu, J.E. (2001). The influence on individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12, 5–23.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Przekł. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Trzebińska, E. (2008). *Psychologia pozytywna*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.
- Tschannen-Moran, M., Barr, M. (2004). Fostering student learning: The relationship of collective teacher efficacy and student achievement. *Leadership and Policy in Schools*, 3 (3), 189–209.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., Hoy, W.K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68, 202–248. RERTeacherEfficacy1998.pdf (1–40).
- Turska, D. (2006). *Skuteczność ucznia. Od czego zależy udana realizacji wymogów edukacyjnych*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Tylikowska, A. (2008). Komunikacja jako podstawowe narzędzie realizacji zadań (s. 147–156). [w:] Z. Uchnast (red.), *Współdziałanie. Rywalizacja. Wybrane zagadnienia z psychologii kierowania*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Vallerand, R.J., Cuerrier, J.-P., Deshaies, P., Pelletier, L.G., Mongeau, C. (1992). Ajzen and Fishbein’s Theory of Reasoned Action as applied to moral behavior: A confirmatory analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 62, no. 1, 98–109.

- van Knippenberg, D., Haslam, S.A., Platow, M.J. (2007). Unity through diversity: value-in-diversity beliefs, work group diversity, and group identification. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, vol. 11, 3, 207–222.
- van Mierlo, H., Rutte, C.G., Vermunt, J.K., Kompier, M.A.J., Doorewaard, J.A.M.C. (2006). Individual autonomy in work teams: The role of team autonomy, self-efficacy, and social support. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15 (3), 281–299, DOI: 10.1080/13594320500412249 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/13594320500412249>.
- Vohs, K.D., Heatherton, T.F. (2001). Self-esteem and threats to self: implications for self-construals and interpersonal perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 81, 6, 1103–1118.
- Wachowiak, P., Gregorczyk, S., Grucza, B., Ogonek, K. (2004). *Kierowanie zespołem projektowym*. Warszawa: Difin.
- Walker, Ch., Angelo, Th. (1998). A collective effort classroom assessment technique: Promoting high performance in student teams. *New Directions for Teaching and Learning*, vol. 1998, no. 75, 1–112.
- Wan, Ch.P., Teaching efficacy beliefs, *IPBA Journal*, 3 (1), 40–52.
- Ware, H., Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 303–310.
- Webb, L., Brigman, G.A. (2007). Student success skills: A structured group intervention for school counselors. *The Journal for Specialists in Group Work*, 32 (2), 190–201.
- Widmeyer, W.N., Ducharme, K. (1997). Team building through team goal setting. *Journal of Applied Sport Psychology*, 9 (1), 97–113, DOI: 10.1080/10413209708415386 URL: <http://dx.doi.org/10.1080/10413209708415386>.
- Williams, J.E. (1962). Acceptance by others and its relationship to acceptance of self and others: A repeat of Fey's study. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, vol. 65, 6, 438–442.
- Williams, K.D, Harkins, S.G., Latane, B. (1981). Identifiability as a deterrent to social loafing: Two cheering experiments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, 303–311.
- Wojciszke, B. (2009). *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*. Warszawa: Wyd. Naukowe Scholar.
- Wojciszke, B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wojciszke, B., Szlendak, M.A. (2010). Skale do pomiaru orientacji sprawczej i wspólnotowej. *Psychologia Społeczna*, t. 5, 1 (13), 57–70.
- Wojtyła, K. (1976). Osoba: podmiot i wspólnota, *Roczniki Filozoficzne*, 24, 5–39.

- Woolfolk, A.E., Hoy, W.K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82, 81–91, <http://www.utsa.edu/coreqep/docs/construct-validation-bims.pdf>.
- Wood, R., Bandura, A. (1989). Social cognitive theory of organizational management. *Academy of Management Review*, vol. 14, 3, 361–384, DOI: 10.5465/AMR.1989.4279067.
- Woynarowska, B. (2007). *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.
- Wörz, R. (red.), (1992). *Farmakologia bólu*. Warszawa: PZWL.
- Xanthopolou, D., Bakker, A.B.E., Demerouti, E., Schaufeli, W.B. (2009). Work engagement and financial returns: a diary study on the role of job and personal resource. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 183–200. Abstract.
- Xanthopolou, D., Bakker, A.B.E., Schaufeli, W.B. (2007). The role of personal resources in the job – resources model. *International Journal of Stress Management*, 14, 121–141. Abstract.
- Yazedjian, A., Kolkhorst, B.B. (2007). Implementing small-group activities in large lecture classes. *College Teaching*, 55 (4), 164–169.
- Yeo, G.B., Neal, A. (2006). An examination of the dynamic relationship between self-efficacy and performance cross levels of analysis and levels of specificity. *Journal of Applied Psychology*, vol. 91, 5, 1088–1101. Database: PsycARTICLES.
- Yeo, L.S., Ang, R.P., Chong, W.H., Huan, V.S., Quek, Ch. L. (2008). Teacher efficacy in the context of teaching low achieving students. *Current Psychology*, 27, 192–204, DOI: 10.1007/s12144-008-9034-x.
- Zaborowski, Z. (2000). *Teoria treści i form świadomości*. Warszawa: Wyd. Akademickie Żak.
- Zaccaro, S.J., Blair, V., Peterson, Ch., Zazanis, M. (1995). Collective Efficacy. *Clinical Psychology*, 305–328, DOI: 10.1007/978-1-4419-6868-5_11 Online ISBN 978-1-4419-6868-5.
- Zajacova, A., Scott, M. L., Espenshade, T. (2005). Self-efficacy and stress as predictors of academic performance and persistence of nontraditional students in urban commuter college. *Research in Higher Education*, 46 (6), 677–706.
- Zakrzewski, J. (1987). Poczucie skuteczności a samoregulowanie zachowania. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 661–666.
- Zimmerman, B.J., Cleary, T.J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill (s. 45–69). [w:] T. Urdan, F. Pajares, *Self-efficacy beliefs of adolescents*, A Volume in Adolescence and Education. www.des.emory.edu/mfp/ZimmermanClearyAdoEd5.pdf.

SPIS SCHEMATÓW

Schemat 1. Interakcje i determinanty czynników osobowych i środowiskowych według A. Bandury

Źródło: Hall i in., 2006, s. 581–582.

Schemat 2. Model kontrolowania własnego procesu uczenia się wg Schunka (1989)

Źródło: Mietzel, 2002, s. 194.

Schemat 3. Diagram przedstawiający różnicę między oczekiwaniami dotyczącymi własnej skuteczności a oczekiwaniami dotyczącymi wyniku zachowania

Źródło: Bandura, 2007, s. 85.

Schemat 4. Model poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą

Źródło: opracowanie własne (por. Łukasik, 2010).

Schemat 5. Model nastawiony na osiągnięcia

Źródło: Siegle, (2000), Armstrong i in. (2004). *Inverting self-efficacy. Model of Achievement Orientation.*

Schemat 6. Zależność przekonania o własnej skuteczności w relacji z grupą

Źródło: opracowanie własne.

Schemat 7. Teoretyczny model badań dotyczący poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą

Źródło: opracowanie własne.

Schemat 8. Plan czterogrupowy, Solomona – model obecnego eksperymentu

Źródło: opracowanie własne.

Schemat 9. Relacje między zasobami zadania, wiarą w poczucie własnej skuteczności a zaangażowaniem

Źródło: Llorens i in., 2007, s. 829.

Schemat 10. Badanie w działaniu

Źródło: Czerepaniak-Walczak, 2010, s. 323.

Schemat 11. Wizualizacja różnic między pojęciem poczucia własnej skuteczności, zespołowej skuteczności a poczuciem samoakuteczności we współpracy z grupą

SPIS TABEL

- Tabela 1. Pozycje i ich ładunki czynnikowe w pierwszej podskali Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Tabela 2. Pozycje i ich ładunki czynnikowe w drugiej podskali Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Tabela 3. Pozycje i ich ładunki czynnikowe w trzeciej podskali Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Tabela 4. Pozycje i ich ładunki czynnikowe w czwartej podskali Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Tabela 5. Steny dla ogólnego wyniku Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Tabela 6. Klucz do opracowania wyników Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Tabela 7. Tabela pomocnicza do zamieszczania wyników Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą.
- Tabela 8. Wiek badanych, $N = 80$
- Tabela 9. Poziom poczucia własnej skuteczności (wyniki Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES), $N = 71$
- Tabela 10. Deklarowane posiadanie kompetencji społecznych (wyniki uzyskane w badaniu Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych)
- Tabela 11. Różnice w zakresie uzyskanych wyników końcowych w badaniu Kwestionariuszem Poczucia Samoskuteczności we Współpracy z Grupą między grupą eksperymentalną i kontrolną ($N_e = 40$, $N_k = 40$)
- Tabela 12. Średnie rangi i wartości statystyki Z – różnice wyników początkowych i końcowych w grupie eksperymentalnej (pierwszej) i kontrolnej (drugiej) w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, $N_{e1} = 20$, $N_{k2} = 20$. (Test znaków rangowych Wilcozona)
- Tabela 13. Współczynniki korelacji między uogólnionym poczuciem własnej skuteczności a poczuciem samoskuteczności we współpracy (wynik ogólny i szczegółowy), $N = 71$

- Tabela 14. Zależność między ogólnym poczuciem własnej skuteczności a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 71
- Tabela 15. Korelacje między ogólnym wynikiem poziomu kompetencji społecznych a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 75
- Tabela 16. Korelacje między wynikami w skali *efektywność zachowań w sytuacji intymnej/bliskiego kontaktu* Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS a poczuciem własnej skuteczności we współpracy
- Tabela 17. Korelacje między wynikami w skali *efektywność zachowań w sytuacji ekspozycji społecznej* Kwestionariusza Kompetencji Społecznych KKS a poczuciem własnej skuteczności we współpracy
- Tabela 18. Korelacje między efektywnością zachowań w sytuacjach wymagających asertywności badanej Kwestionariuszem Kompetencji Społecznej KKS a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą
- Tabela 19. Wynik testu analizy regresji – zmienna zależna: *samoskuteczność we współpracy z grupą*, predyktor: *samoskuteczność o charakterze ogólnym, kompetencje społeczne*
- Tabela 20. Samoocena poziomu zaangażowania w wykonanie zadania członków grup eksperymentalnych
- Tabela 21. Wykorzystanie własnych zasobów zgodnie z oceną podaną przez osoby badane z grupy eksperymentalnej
- Tabela 22. Przekonanie badanych z grupy eksperymentalnej o własnym udziale w wykonaniu zadania
- Tabela 23. Ujawnione przez studentów grup eksperymentalnych powody utrudniające przyczynienie się do wykonania zadania
- Tabela 24. Ocena zasobów zespołu potrzebnych do wykonania zadania
- Tabela 25. Ocena stopnia trudności zadania przez osoby z grupy eksperymentalnej
- Tabela 26. Zależność między trudnością zadania a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą
- Tabela 27. Ocena kierowania pracą grupy dokonana przez liderów grup eksperymentalnych
- Tabela 28. Przekonanie liderów w grupach eksperymentalnych o efektywności małej grupy
- Tabela 29. Ocena wkładu pracy członków zespołu dokonana przez liderów w grupach eksperymentalnych
- Tabela 30. Ocena osób przeszkadzających w wykonaniu zadania dokonana przez liderów grup eksperymentalnych
- Tabela 31. Ocena kompetencji członków grupy w zakresie wykonywanego zadania dokonana przez liderów grup eksperymentalnych
- Tabela 32. Określenie przez liderów grup eksperymentalnych zadań wykonywanych w zespole

Tabela 33. Czynności podejmowane w zespole/pełnione role: w grupach eksperymentalnych

Tabela 34. Chi-kwadrat, istotność, miary kierunkowe dla zależności czynności wykonywanych na rzecz grupy a poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, $N = 32$

SPIS RYSUNKÓW

- Rysunek 1. Liczebności badanych w grupach z uwzględnieniem płci badanych, $N = 80$
- Rysunek 2. Liczebności osób w grupach z uwzględnieniem wieku badanych, $N = 80$
- Rysunek 3. Poziom poczucia własnej skuteczności w badanych grupach (wyniki Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności GSES), $N = 71$
- Rysunek 4. Poziom kompetencji społecznych w badanych grupach (wyniki uzyskane w Kwestionariuszu Kompetencji Społecznych), $N = 74$
- Rysunek 5. Wyniki badań końcowych w zakresie poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, $N = 80$
- Rysunek 6. Rozkład ogólnych wyników poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą (w dwóch grupach eksperymentalnych i dwóch kontrolnych), $N = 80$
- Rysunek 7. Poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą (wyniki końcowe), $N_1 = 20, N_2 = 20, N_3 = 20, N_4 = 20$
- Rysunek 8. Poziom poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą (wyniki początkowe), $N_1 = 20, N_3 = 20$
- Rysunek 9. Poziom zaangażowania w działanie i dzielenie się zasobami (wyniki końcowe), $N_1 = 20, N_2 = 20, N_3 = 20, N_4 = 20$
- Rysunek 10. Poziom zaangażowania w działanie i dzielenie się zasobami (wyniki początkowe), $N_1 = 20, N_2 = 20$
- Rysunek 11. Poziom planowania działania i panowanie nad czasem (wyniki końcowe), $N_1 = 20, N_2 = 20, N_3 = 20, N_4 = 20$
- Rysunek 12. Poziom planowania działania i panowania nad czasem (wyniki początkowe), $N_1 = 20, N_2 = 20$
- Rysunek 13. Poziom poznania siebie jako rezultat kontaktu społecznego (wyniki końcowe), $N_1 = 20, N_2 = 20, N_3 = 20, N_4 = 20$
- Rysunek 14. Poziom poznawania siebie jako rezultat kontaktu społecznego (wyniki początkowe), $N_1 = 20, N_3 = 20$
- Rysunek 15. Poziom poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą badanych w grupie pierwszej eksperymentalnej ($N = 20$) i drugiej kontrolnej ($N = 20$) (pretest i posttest)

- Rysunek 16. Różnice wyników w zakresie poziomu poczucia samoskuteczności we współpracy z grupą w badaniu pretestem i posttestem między grupą eksperymentalną i kontrolną (liczebności)
- Rysunek 17. Wykres rozrzutu przedstawiający korelację między samoskutecznością o charakterze ogólnym a samoskutecznością we współpracy z grupą
- Rysunek 18. Korelacja między ogólnym wynikiem poziomu kompetencji mierzonym Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych KKS a wynikami samoskuteczności we współpracy z grupą
- Rysunek 19. Zależność między poszukiwaniem opinii, stawianiem grupie pytania o wartości, przekonania a planowaniem działania i panowaniem nad czasem, N = 32
- Rysunek 20. Zależność między klasyfikowaniem i opracowywaniem informacji a ogólnym poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 32
- Rysunek 21. Zależność między klasyfikowaniem, opracowywaniem a planowaniem działania i panowaniem nad czasem, N = 32
- Rysunek 22. Zależność między ukierunkowywaniem dyskusji a planowaniem działania i panowaniem nad czasem, N = 32
- Rysunek 23. Zależność między mediacją jako próbą pośredniczenia w ustalaniu wspólnych wniosków, zażegnania konfliktu a planowaniem działania i panowania nad czasem, N = 32
- Rysunek 24. Zależność między mediacją jako próbą pośredniczenia w ustaleniu wspólnych wniosków, zażegnaniu konfliktu a poznaniem siebie jako rezultat kontaktu społecznego, N = 32
- Rysunek 25. Zależność między deklarowaniem stania na straży porządku i ładu a zaangażowaniem w działanie i dzieleniem się zasobami, N = 32
- Rysunek 26. Zależność między poszukiwaniem uznania a ogólnym poziomem poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 32
- Rysunek 27. Zależność między wycofywaniem się a ogólnym poczuciem własnej skuteczności we współpracy z grupą, N = 32
- Rysunek 28. Zależność między oczekiwaniem wsparcia, ukazywaniem bezradności, brakiem kompetencji a zaangażowaniem w działanie i dzieleniem się zasobami, N = 32

ANEKSY

Spis

- Aneks I. Kwestionariusz Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Aneks II. Karta do oceny pracy w grupie
- Aneks III. Karta oceny dokonanej przez lidera
- Aneks IV. Karta czynności wykonywanych na rzecz zespołu
- Aneks V. Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Aneks VI. Test „równoległy” do Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Aneks VII. Korelacje tau *b*-Kendalla między zmiennymi mierzonymi SEG, GSES, LOT-R, SWLS i Kwestionariuszem Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą
- Aneks VIII. Ryciny
- Rycina 1. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Pozogę
 - Rycina 2. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Micię²⁸
 - Rycina 3. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez aanuulę
 - Rycina 4. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez KCH
 - Rycina 5. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Stokrotkę⁸⁶
 - Rycina 6. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Eldorado
 - Rycina 7. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Pomidorka

Rycina 8. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Misia Uszatka

Aneks IX. Fotograficzna dokumentacja z przeprowadzonych zajęć

Fotografia 1. Wzajemne poznawanie

Fotografia 2. Radzenie sobie z bólem i niedyspozycjami psychosomatycznymi

Fotografia 3. Odpowiedzialność za innych w aspekcie testowania leków przez firmy farmaceutyczne

Fotografia 4. Radzenie sobie ze stresem – zdrowie psychiczne

Fotografia 5. Zdrowe żywienie – dieta, otyłość

Fotografia 6. Sen i wypoczynek – właściwa higiena życia

Aneks I

Kwestionariusz Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

Kod..... Wiek..... Płeć **M K** Data badania.....

Proszę ustosunkować się do każdego stwierdzenia, wybierając odpowiedzi z czterech możliwych wariantów:

1 – nie, 2 – raczej nie, 3 – raczej tak, 4 – tak.

Ważne, aby udzielić odpowiedzi zgodnie ze swoim przekonaniem i nie pominąć żadnego stwierdzenia.

1. Mam przekonanie, że poradzę sobie z zadaniem i wesprę pracę grupy.	1	2	3	4
2. Zwykle staram się ustalić czas pracy zespołu, którego jestem członkiem.	1	2	3	4
3. Pracując z innymi, podpatruję nowe strategie działania, które przydają się w różnych sytuacjach.	1	2	3	4
4. Sądzę, że mam właściwe zasoby, aby poradzić sobie z zadaniem – grupa może na mnie liczyć.	1	2	3	4
5. Każda zła ocena ze strony innych paraliżuje moje działanie.	1	2	3	4
6. Pracując w grupie, potrafię właściwie rozłożyć w czasie kolejne czynności związane z wykonaniem zadania.	1	2	3	4
7. Staram się zaplanować przebieg pracy nad rozwiązaniem zadania i skłaniam do tego innych.	1	2	3	4
8. Dyskutując z innymi, mam szansę spojrzenia na dane zagadnienie z zupełnie innej perspektywy.	1	2	3	4
9. Zależy mi na przedstawieniu na szerszym forum wyników pracy grupy.	1	2	3	4
10. Umiem zaplanować czas pracy i pokierować czasem pracy innych.	1	2	3	4
11. Potrafię uchwycić pomysły proponowane przez grupę i rozwinąć je poprzez odpowiednio opracowany plan działania.	1	2	3	4
12. Lubię rywalizację międzypespołową, bo daje możliwość porównania swoich zdolności z innymi.	1	2	3	4
13. Nie czuję się dobrze, gdy mam wypowiadać się na forum grupy.	1	2	3	4
14. Gdy wydaje mi się to konieczne, wskazuję, ile czasu grupa może przeznaczyć na poszczególne kroki przy rozwiązywaniu problemu.	1	2	3	4
15. Wspólnie z pozostałymi członkami grupy szukam odpowiednich strategii rozwiązania problemu.	1	2	3	4
16. Uważam, że każdy uczestnik powinien mieć swój udział w ostatecznej decyzji, więc zachęcam do wypowiadania i uważnego słuchania.	1	2	3	4
17. Mam przekonanie, że pracując w grupie, wzajemnie wymieniamy się swoją wiedzą i doświadczeniem.	1	2	3	4
18. Angażuję się we wspólne wykonanie zadania stojącego przed zespołem.	1	2	3	4

Aneks II

Karta do oceny pracy w grupie

Kod

1. Moje zaangażowanie w wykonanie zadania na dzisiejszych zajęciach:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
									brak		
maksymalne											zaangażowania
zaangażowanie											

2. W czym okazałem(-am) się dla grupy pomocny(-a):

- a)
- b)
- c)

3. Mam wrażenie, że przyczyniłem(-am) się do wywiązania się grupy z zadania.

tak

nie

nie wiem

4. Jeśli nie, to co było tego powodem:

- nieprzygotowanie do zajęć
- złe samopoczucie fizyczne
- złe samopoczucie psychiczne
- nie angażowałem (-am) się, bo wydawało się mi, że inni byli bardziej kompetentni
- problem mnie nie zainteresował
- inne

5. Moim zdaniem:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0	
członkowie zespołu są zdolni											członkowie zespołu nie mieli
pokonać wszelkie trudności											odpowiednich zasobów,
											aby poradzić sobie z zadaniem

6. Uważam, że zadanie było:

10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
bardzo trudne									bardzo łatwe	

Aneks III

Karta oceny dokonanej przez lidera

Kod

1. Masz wrażenie, że właściwie pokierowałeś(-aś) pracą grupy.

tak

nie

nie umiem tego ocenić

2. Sądzisz, że Twoja grupa efektywnie poradziła sobie z zadaniem.

tak

nie

nie wiem

3. Kto, Twoim zdaniem, najbardziej przyczynił się do sukcesu?

.....

4. Kto, Twoim zdaniem, przeszkadzał w pracy zespołowej?

.....

5. Kto nie miał zbyt wiele do zaoferowania grupie, aby trudność została pokonana?

.....

6. Jakiego rodzaju szczególną rolę pełniłeś(-aś), kierując pracą grupy?

przydziałałeś(-aś) zadania poszczególnym członkom zespołu.

kierowałeś(-aś) dyskusję na właściwe tory.

przywoływałeś(-aś) do porządku osoby, które próbowały wyłączyć się z pracy.

rozliczałeś(-aś) z czasu.

wyrażałeś(-aś) uznanie.

podsumowywałeś(-aś).

inne.

Aneks IV

Karta czynności wykonywanych na rzecz zespołu

Działanie w grupie pracującej nad problemem	Zachowania	Tak	Pracując w grupie, często przejawiam takie zachowania.
Zorientowanie na zadanie	Inicjuję działania.		
	Dostarczam informacji.		
	Poszukuję informacji.		
	Podrzucam pomysły rozwiązania.		
	Wydaję opinię, komunikuję swoje odczucia.		
	Poszukuję opinii (stawiam grupie pytania o wartości, przekonania).		
	Klasyfikuję, opracowuję.		
	Koordynuję.		
	Podsumowuję.		
	Ukierunkowuję dyskusję.		
	Angażuję się w wykonywanie zadania.		
	Oceniam.		
	Szukam uzgodnień, dążę do wspólnych ustaleń.		
	Odwołuję się do norm i standardów.		
	Pobudzam innych do działania.		
Zapisuję, notuję, rejestruję.			
Kieruję pracą grupy.			
Podtrzymywanie uwagi i koncentracji	Zachęcam do pracy, motywuję.		
	Jestem mediatorem, próbuję pośredniczyć w ustaleniu wspólnych wniosków, zażegnać konflikt.		
	Dokonuję selekcji, by praca miała szybkie tempo i nie rozpraszano się nieistotnymi szczegółami.		
	Wspieram innych.		
	Harmonizuję czynności.		
	Panuję nad czasem.		
	Zmniejszam napięcie powstające w grupach, np. dzięki poczuciu humoru.		

Podtrzymywanie uwagi i koncentracji	Dramatyzuję, opowiadając historie, fantazjując, snując opowieści na temat osób i miejsc.		Pracując w grupie, często przejawiam takie zachowania.
	Stoję na straży porządku i ładu.		
Skoncentrowanie na sobie	Poszukuję uznania.		
	Dominuję.		
	Absorbuję uwagę innych swoim stanem, poglądami.		
	Blokuję działania.		
	Wycofuję się.		
	Atakuję, umniejszając wartość pracy grupy.		
	Oczekuję wsparcia, ukazuję bezradność, brak kompetencji.		

Aneks V

Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

Pozycja testu	φ	Pozycja testu	φ	Pozycja testu	φ	Pozycja testu	φ
1.	0,45	15.	0,24	29.	0,18*	43.	0,4
2.	0,98	16.	0,54	30.	0,06*	44.	0,4
3.	-0,14*	17.	0,23	31.	0,55	45.	0,0*
4.	0,15*	18.	0,55	32.	-0,11*	46.	0,66
5.	0,24	19.	0,18*	33.	0,52	47.	0,18*
6.	0,10*	20.	0,31	34.	-0,04*	48.	0,42
7.	0,06*	21.	0,1*	35.	0,55	49.	0,18*
8.	0,14*	22.	0,4*	36.	0,0*	50.	0,42
9.	0,45	23.	0,1*	37.	0,26	51.	0,62
10.	0,1*	24.	0,0*	38.	0,52	52.	0,48
11.	0,42	25.	0,48	39.	0,25	53.	0,44
12.	0,37	26.	0,36	40.	0,45	54.	0,22
13.	0,85	27.	0,1*	41.	0,22	55.	0,55
14.	0,63	28.	0,22	42.	0,06*	56.	0,58

* IteMy oznaczone gwiazdką usunięto z pierwszej wersji testu.

Aneks VI

Test „równoległy” do Kwestionariusza Poczucia Własnej Skuteczności we Współpracy z Grupą

Za chwilę przeczyta Pan(-i) krótki opis sytuacji, następnie trzeba wyrazić przekonanie co do ewentualnego swego zachowania, zakreślając odpowiedź TAK lub NIE. Proszę nie pominąć żadnego stwierdzenia. Dziękuję.

- A. Nauczyciel polecił przygotować prezentację, np. dotyczącą najważniejszych problemów pedagogicznych. Czy masz przekonanie, że poradzisz sobie z zadaniem, pracując w zespole?

TAK/NIE

- B. Otrzymaliście do wykonania złożone zadanie, wymagające wiele wysiłku. Czy masz przekonanie, że funkcjonując w zespole, nie porzucisz pracy nad rozwiązaniem skomplikowanego problemu?

TAK/NIE

- C. Zadanie, które otrzymaliście do wykonania, wymaga dobrze rozplanowanego czasu pracy. Czy masz przekonanie, że pracując zespołowo, potrafisz panować nad czasem?

TAK/NIE

Najwyższa korelacja z wynikiem skali *planowanie działania i panowanie nad czasem*

$\phi = 0,396; p < 0,05$

Najwyższa korelacja z:

pozycją 14 (44) – Gdy wydaje mi się to konieczne, wskazuję, ile czasu grupa może przeznaczyć na poszczególne kroki przy rozwiązywaniu problemu.

$\phi = 0,389; p < 0,01; C = 0,362$

pozycją 6 (18) – Pracując w grupie, potrafię właściwie rozłożyć w czasie kolejne czynności związane z wykonywaniem zadania.

$\phi = 0,297; p < 0,05; C = 0,285$

pozycją 2 (5) – Zwykle staram się ustalić czas pracy zespołu, którego jestem członkiem.

$\phi = 0,295; p < 0,05; C = 0,283$

- D. Grupa ma wytyczony cel – np. przygotowanie konferencji prasowej dotyczącej standardów nauczania pedagogiki. Czy jesteś przekonany(-a), że razem z zespołem dobrze zaplanujesz działanie i konsekwentnie będziesz dążyć do osiągnięcia celu?

TAK/NIE

Najwyższa korelacja z wynikami skali *zaangażowanie i dzielenie się zasobami*
 $\phi = 0,308; p < 0,05$

Najwyższa korelacja z :

pozycją 3 (12) – Pracując z innymi, podpatruję nowe strategie działania, które przydają się w różnych sytuacjach.

$\phi = 0,299; p < 0,05; C = 0,287$

pozycją 18 (55) – Angażuję się we wspólne wykonanie zadania stojącego przed zespołem.

$\phi = 0,293; p < 0,05; C = 0,281$

pozycją 16 (50) – Uważam, że każdy uczestnik powinien mieć swój udział w ostatecznej decyzji, więc zachęcam do wypowiedzania i uważnego słuchania.

$\phi = 0,285; p, 0,05; C = 0,274$

E. Jedna z osób pracująca w Twojej grupie skarży się na silny ból głowy. Macie do wykonania bardzo pilne zadanie, a każdemu miał zostać przydzielony jakiś fragment pracy do realizacji. Czy jesteś przekonany(-a), że nie będziesz naciskał(-a) na pełne zaangażowanie się źle czującej osoby w pracę nad zadaniem?

TAK/NIE

F. Zorientowałeś(-aś) się, że zadanie stojące przed grupą wymaga, aby ktoś pokierował zespołem. Czy masz przekonanie, że możesz to zrobić?

TAK/NIE

Najwyższa korelacja z wynikami skali *poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego*

$\phi = 0,395; p < 0,01$

Najwyższa korelacja z :

pozycją 12 (39) – Lubię rywalizację międzyzespołową, bo daje możliwość porównania swoich możliwości z innymi.

$\phi = 0,538; p < 0,001; C = 0,474$

pozycją 1 (1) – Mam przekonanie, że sobie poradzę z zadaniem i wesprę pracę grupy.

$\phi = 0,426; p < 0,01; C = 0,392$

pozycją 13 (43) – Nie czuję się dobrze, gdy mam wypowiadać się na forum grupy.

$\phi = 0,422; p < 0,001; C = 0,389$

G. W swojej szkolnej karierze wielokrotnie pracowałeś(-aś) w grupie. Czy masz przekonanie, że dzięki temu zdobyłeś(-aś) właściwe kompetencje, aby w pełni wykorzystać możliwości, jakie daje praca w zespole?

TAK/NIE

Najwyższa korelacja z wynikami skali *zaangażowanie i dzielenie się zasobami*

$$\text{phi} = 0,512; p < 0,001$$

Najwyższa korelacja z:

pozycją 18 (55) – Angażuję się we wspólne wykonanie zadania stojącego przed zespołem.

$$\text{phi} = 0,540; p < 0,001; C = 0,475$$

pozycją 3 (12) – Pracując z innymi, podpatruję nowe strategie działania, które przydają się w różnych sytuacjach.

$$\text{phi} = 0,360; p < 0,01; C = 0,339$$

pozycją 4 (14) – Sądzę, że mam właściwe zasoby, aby poradzić sobie z zadaniem – grupa może na mnie liczyć.

$$\text{phi} = 0,314; p < 0,05; C = 0,299$$

pozycją 15 (46) – Wspólnie z pozostałymi członkami grupy szukam odpowiednich strategii rozwiązania problemu.

$$\text{phi} = 0,267; p < 0,05; C = 0,258$$

pozycją 16 (50) – Uważam, że każdy uczestnik powinien mieć swój udział w ostatecznej decyzji, więc zachęcam do wypowiedzania i uważnego słuchania.

$$\text{phi} = 0,267; p < 0,05; C = 0,258$$

H. Gdy pojawia się możliwość rywalizacji, otrzymania informacji od innych na temat swojej pracy, zaprezentowania się, to czy uważasz, że mobilizuje Cię to do dalszego wysiłku?

TAK/NIE

Najwyższa korelacja z wynikami skali *poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego*

$$\text{phi} = 0,395; p < 0,05$$

Najwyższa korelacja z :

pozycją 5 (17) – Każda zła ocena ze strony innych paraliżuje moje działanie.

$$\text{phi} = 0,368; p < 0,01; C = 0,345$$

pozycją 13 (43) – Nie czuję się dobrze, gdy mam wypowiadać się na forum grupy.

$$\text{phi} = 0,329; p < 0,01; C = 0,313$$

pozycją 12 (39) – Lubię rywalizację międzypespółową, bo daje możliwość porównania swoich możliwości z innymi.

$$\text{phi} = 0,275; p < 0,05; C = 0,266$$

I. Gdy grupa ma do wykonania zadanie, czy zdarza się tak, że odsuwasz się na bok, pracując samotnie, bo masz przekonanie, że pracując w zespole, tracisz czas i nie wykorzystujesz w pełni swoich możliwości?

TAK/NIE

Najwyższa korelacja z wynikami skali *poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego*

$$\text{phi} = 0,537; p < 0,001$$

Najwyższa korelacja z :

pozycją 13 (43) – Nie czuję się dobrze, gdy mam wypowiadać się na forum grupy.

$$\text{phi} = 0,303; p < 0,05; C = 0,290$$

pozycją 1 (1) – Mam przekonanie, że pracując w grupie, wzajemnie wymieniamy się swoją wiedzą i doświadczeniem.

$$\text{phi} = 0,277; p < 0,05; C = 0,267$$

Korelacja z wynikami skali *zaangażowanie i dzielenie się zasobami*

$$\text{phi} = 0,286; p < 0,05$$

Najwyższa korelacja z :

pozycją 18 (55) – Angażuję się we wspólne wykonanie zadania stojącego przed zespołem.

$$\text{phi} = 0,344; p < 0,01; C = 0,326$$

pozycją 4 (44) – Sądzę, że mam właściwe zasoby, aby poradzić sobie z zadaniem – grupa może na mnie liczyć.

$$\text{phi} = 0,294; p < 0,05; C = 0,282$$

J. Gdy musisz zabrać głos, to czy masz przekonanie, że trzeba odwołać się do opinii znanych osób, a powstrzymać się od wyrażania własnych sądów?

TAK/NIE

K. Gdy członkowie grupy wspólnie pracują, czy masz przekonanie, że najczęściej nie angażujesz się w wykonanie zadania?

TAK/NIE

Najwyższa korelacja z wynikiem skali *zaangażowanie i dzielenie się zasobami*

$$\text{phi} = 0,337; p < 0,01$$

Najwyższa korelacja z:

pozycją 15 (46) – Wspólnie z pozostałymi członkami grupy szukam odpowiednich strategii rozwiązania problemu.

$$\text{phi} = 0,332; p < 0,01; C = 0,315$$

pozycją 16 (50) – Uważam, że każdy uczestnik powinien mieć swój udział w ostatecznej decyzji, więc zachęcam do wypowiadania i uważnego słuchania.

$$\text{phi} = 0,332; p < 0,01; C = 0,315$$

pozycją 18 (55) – Angażuję się we wspólne wykonanie zadania stojącego przed zespołem.

$$\text{phi} = 0,323; p < 0,01; C = 0,307$$

-
- L. W sytuacji, gdy spostrzegasz, że Twoi koledzy mają wiele pomysłów rozwiązań, a Ty zupełnie nie masz nic do powiedzenia na dany temat, czy masz przekonanie, że warto poprzekadzać, zakłócić pracę innych, bo wtedy nikt nie zauważy Twojej niewiedzy czy braku kompetencji?

TAK/NIE

- M. Wiele zadań wykonuje się w zespole. Czy masz przekonanie, że pracując w grupie, wykorzystujesz wszystkie swoje zdolności, czym umożliwiasz osiągnięcie przez zespół wyznaczonego celu?

TAK/NIE

Aneks VII

**Korelacje tau *b*-Kendalla między zmiennymi mierzonymi
SES, GSES, LOT-R, SWLS i Kwestionariuszem Poczucia Własnej
Skuteczności we Współpracy z Grupą**

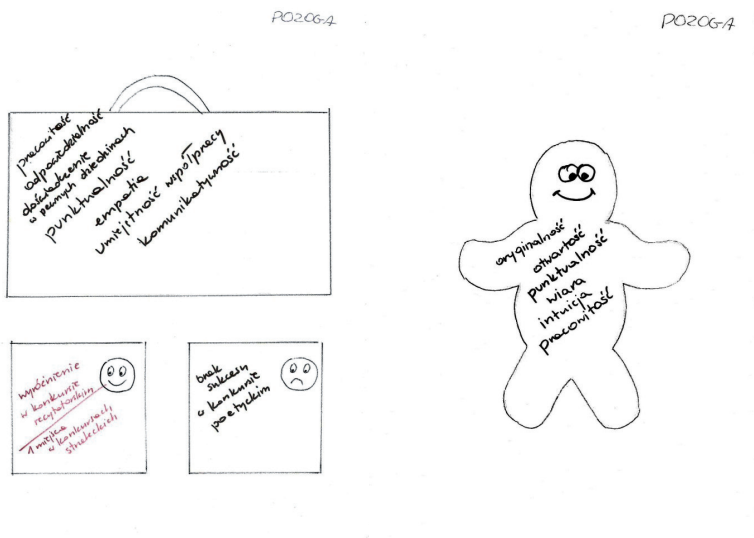
Korelacje	Poczucie własnej skuteczności we współ- pracy z grupą	
	Samoocena	N = 73
Uogólnione poczucie własnej skuteczności	N = 71	$\tau = 0,505; p < 0,001$
Poziom optymizmu	N = 78	$\tau = 0,239; p < 0,01$
Poczucie satysfakcji z życia	N = 78	$\tau = 0,306; p < 001$

Aneks VIII

Charakterystyki studentów oparte na wynikach badań kwestionariuszowych oraz wypowiedzi i przedstawień graficznych

Grupa pierwsza eksperymentalna

Charakterystyka pierwsza



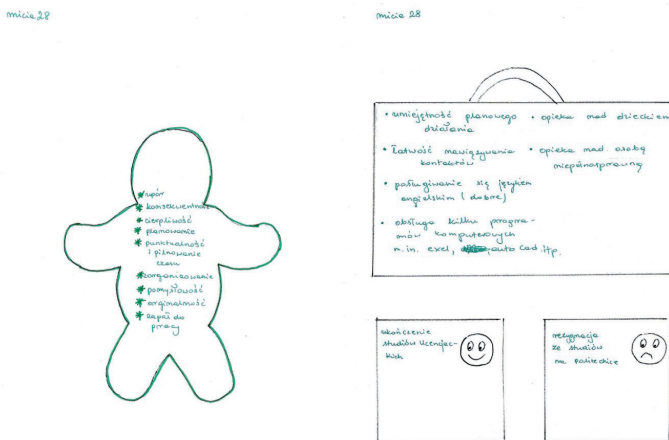
Rycina 1. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Pozogę

Pozoga (poz. 70) to dwudziestotrzyletnia kobieta, uważająca się za osobę oryginalną, otwartą, punktualną, wierzącą, pracowitą, z intuicją. Grupie może być pomocna także ze względu na swoją odpowiedzialność, doświadczenie w pewnych dziedzinach, punktualność i empatię, komunikatywność i umiejętność współpracy. Za swój sukces życiowy uważa zdobycie wyróżnienia w konkursie recytatorskim i pierwszego miejsca w konkursie strzeleckim. Niedosyt czuje w związku z brakiem nagrody w konkursie poetyckim (rycina 1). Wydaje się osobą lubiącą się porównywać do innych, o przeciętnej samoocenie i przeciętnym poziomie samoskuteczności. W sytuacjach trudnych najsilniej koncentruje się na strategiach opartych na emocjach, czyli bardziej skupia się na sobie i własnych przeżyciach emocjonalnych (złość, poczucie winy, napięcie). Jednak ogólnie wykazuje przeciętny poziom ujawniania emocji, także w poszcze-

gólnych skalach. Podobnie charakteryzuje się przeciętnym poziomem satysfakcji życiowej, optymizmu i kompetencji społecznych.

Po eksperymencie wzrosło jej poczucie samoskuteczności we współpracy z grupą z wyników niskich do przeciętnych; w przypadku zaangażowania i dzielenia się zasobami oraz planowania działania i panowania nad czasem – z niskiego do przeciętnego; na poziomie przeciętnym utrzymało się poznanie siebie jako rezultatu kontaktu społecznego. Po analizie karty oceny pracy po wykonaniu zadań na kolejnych zajęciach widoczne jest jej wysokie zaangażowanie przy zachowaniu świadomości, w czym okazała się pomocna grupie i czy rzeczywiście przyczyniła się do rozwiązania zadania. Wysoko też oceniała efektywność swojej grupy. Wyraziła opinię, że dobrze poradziła sobie z rolą lidera, szczególnie przydzielając zadania, kierując dyskusją. W karcie „roli” wskazała, że pracując w zespole, jest osobą dostarczającą i poszukującą informacji, podrzucającą pomysły rozwiązania. Stara się klasyfikować i opracowywać dane, podsumowywać, stale angażować w rozwiązanie problemu. Uzgadnia z innymi wynik poszukiwań. Często zapisuje rozwiązania. Aby podtrzymać uwagę, wspiera pracę poszczególnych członków. Niekiedy jednak sama oczekuje wsparcia i wycofuje się. Odnalazła się w pracy grupowej i doceniła jej walory. Sama bardzo angażowała się w realizację zadania, wykonując istotne z punktu widzenia wykonania zadania czynności, co mogło wzmocnić jej przekonanie o samoskuteczności w pracy zespołowej.

Charakterystyka druga



Rycina 2. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Micie28

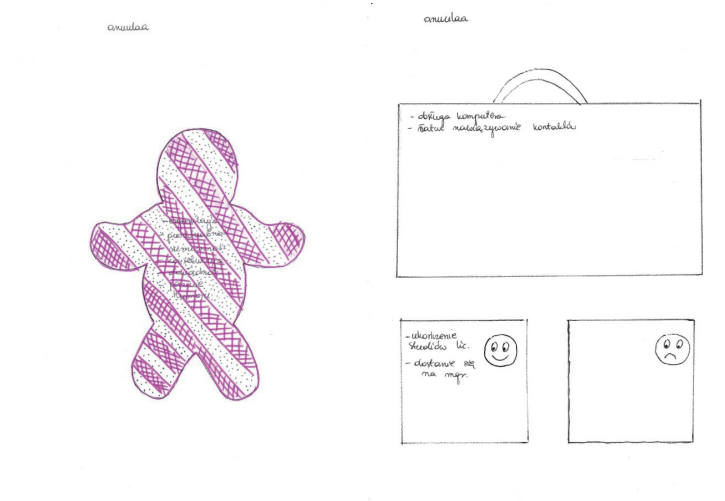
Micia28 (poz. 72), dwudziestoosmioletnia kobieta o wysokiej samoocenie i poczuciu własnej skuteczności. Jej zdaniem cechuje ją upór, konsekwencja w działaniu, cierpliwość, umiejętność planowania i dopilnowania ram czasowych, zorganizowanie, pomysłowość i oryginalność, zapał do pracy. Grupie może się przydać jej umiejętność planowania i łatwość nawiązywania kontaktów, obsługa różnych programów komputerowych, znajomość języka angielskiego. Ponadto ma doświadczenia w opiece nad dzieckiem i osobami niepełnosprawnymi. Za życiowy sukces uważa ukończenie studiów na poziomie licencjatu. Porażka to rezygnacja ze studiów na politechnice (rycina 2). Podejmując zadania, radzi sobie ze stresem. Wysilek koncentruje na rozwiązywaniu problemu poprzez poznawcze przekształcenie lub próbę zmiany sytuacji. Skupia się na zadaniu, planując kolejne kroki (Strelau i in., 2007, s. 17). Cechuje ją przeciętna kontrola emocji (gniewu, depresji, lęku). Optymistka, odczuwająca satysfakcję z życia. Charakteryzuje się wysokim poziomem kompetencji społecznych i przeciętnym dotychczasym asertywności.

W zakresie samoskuteczności we współpracy z grupą nastąpił wzrost z niskiego poziomu do przeciętnego (podobnie w skalach *zaangażowanie w działanie i dzielenie się zasobami* oraz *planowanie i panowanie nad czasem*), natomiast poznanie siebie pozostało niezmienione – na poziomie przeciętnym. Widoczne jest wysokie zaangażowanie w wykonywanie pracy zespołowej i ocena efektywności zespołu.

Uważa, że sprawdziła się w roli lidera, przydzielając zadania, kierując dyskusją, podsumowując i wyrażając uznanie. Inicjuje działanie, dostarcza i poszukuje informacji, klasyfikuje i opracowuje. Angażując się w wykonanie zadania, szuka uzgodnień, zapisuje, notuje. Wśród zadań podtrzymujących uwagę i koncentrację wymienia zachęcanie i motywowanie, selekcję materiału, by nie rozpraszać się drobiazgami, harmonizowanie czynności, pilnowanie ładu i porządku.

Czynności wykonywane na rzecz zespołu i świadomość zaangażowania własnego oraz efektywność zespołu mogły podnieść jej przekonanie o skuteczności. Wysoki poziom kompetencji społecznych ułatwił porozumiewanie i ustawienie priorytetów, co również przełożyło się na zwiększenie poczucia samoskuteczności. Odniesiony sukces mógł być przyczyną wyższej oceny swoich możliwości co do poradzenia sobie z zadaniem.

Charakterystyka trzecia



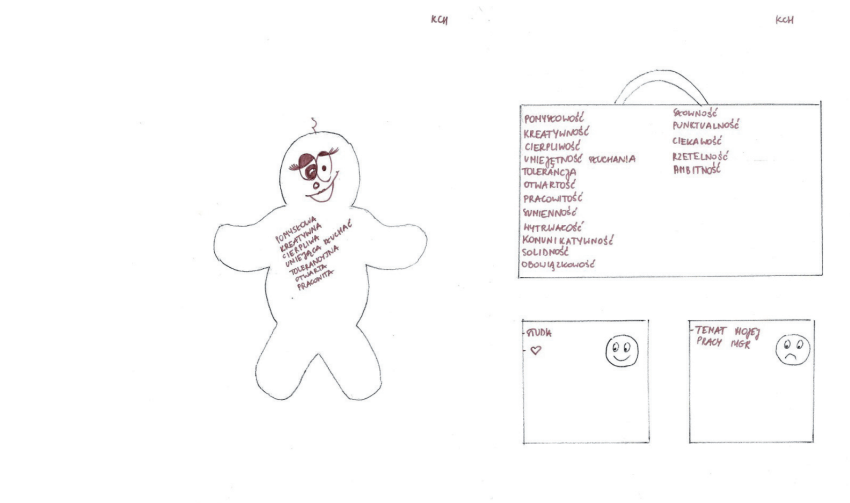
Rycina 3. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez anuulaa

Anuulaa (poz. 73) to dwudziestotrzyletnia kobieta. Angażowała się w pracę zespołu i miała przekonanie, że przyczyniła się do rozwiązania problemu. Wysoko oceniała efektywność zespołu i swoje własne zaangażowanie, a zadanie, jej zdaniem, było łatwe. Kierowanie pracą zespołu nie sprawiało jej trudności, potrafiła wskazać osoby, które najbardziej przyczyniły się do sukcesu grupy. Osoby próbujące się wyłączyć z pracy przywoływała do porządku i panowała nad czasem pracy. Przedstawiła się jako osoba punktualna, sumienna, o zmyśle organizatorskim. Podkreślała bycie konsekwentną, dokładną, ale z poczuciem humoru. Uważała, że cenne dla grupy mogą być jej umiejętności związane z obsługą komputera oraz łatwość nawiązywania kontaktu. Za swój osobisty sukces uznała studia na drugim stopniu (rycina 3).

Kobieta ma wysoką samoocенę, ale niskie poczucie skuteczności. Sądzi, że jej kompetencje społeczne są na przeciętnym poziomie, ale wysoko oceniła swoją umiejętność związaną z ekspozycją społeczną. W sytuacjach trudnych stosuje strategie unikowe (czynności zastępcze, kontakty towarzyskie), może być to skutkiem niskiego poczucia skuteczności. Wprawdzie nie czuje satysfakcji z życia, ale jest optymistką. Deklaruje niską kontrolę emocji negatywnych (gniewu, depresji, lęku). Anuulaa wskazała na obniżenie poziomu własnej skuteczności we współpracy z poziomem przeciętnego do niskiego, ale, co potwierdzają jej wcześniejsze sugestie, poziom zaangażowania wzrósł z niskiego do wysokiego. Obniżyło się poczucie posiadania umiejętności związanych z planowaniem i panowaniem nad czasem (a te mają dla niej ogromne znaczenie), chociaż jako lider deklarowała, że radzi sobie z egzekwo-

waniem czasu pracy innych. Na niezmiennym poziomie pozostało poznawanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego.

Charakterystyka czwarta



Rycina 4. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez KCH

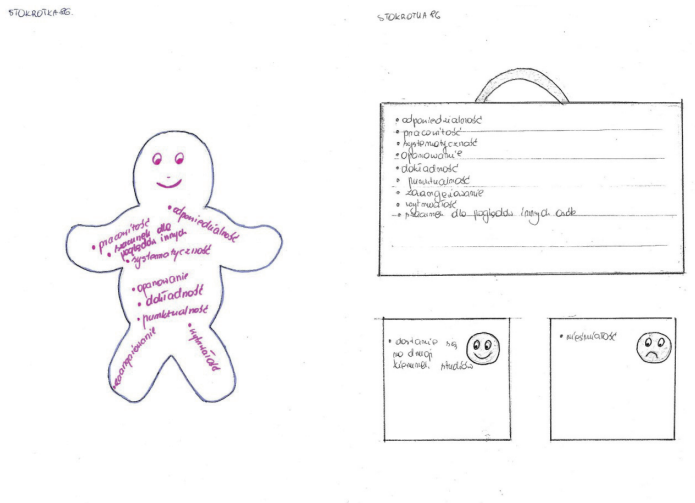
KCH (poz. 77) to dwudziestoczterolatka. W swoim przekonaniu poradziła sobie z kierowaniem grupą, pracującą efektywnie. Przydzielała zadania, kierowała dyskusją, podsumowywała. Tych, którzy „bałaganili”, przywoływała do porządku. Rozliczała z czasu pracy. Gdy było to potrzebne, wyrażała uznanie. Wysoko oceniła swoje zaangażowanie na zajęciach. Według niej zadanie nie było trudne (na średnim poziomie), a zespół okazał się dość efektywny. Swoją wkład pracy uznała za znaczący. Jej zdaniem niekiedy członkowie grupy nie mieli odpowiednich zasobów, aby poradzić sobie z zadaniem.

Określa siebie jako osobę pomysłową, cierpliwą. Uważa, że potrafi słuchać, jest tolerancyjna, otwarta, pracowita, sumienna, wytrwała i komunikatywna. Podkreśla swoją solidność, obowiązkowość, słowność, punktualność. Sądzi, iż jest ciekawa świata, rzetelna, ambitna (rycina 4). Jej poziom poznania siebie na tle grupy nie uległ zmianie (przeciętny), widać, że docenia swoje walory i wskazuje na mocne strony (tymczasem cechuje ją nastawienie pesymistyczne, jest w umiarkowany sposób zadowolona z życia). Reprezentuje przeciętny poziom samooceny. W sytuacjach trudnych posługuje się zarówno stylem skoncentrowanym na zadaniu, jak i na emocjach oraz stylem polegającym na unikaniu. Wysoko ocenia swoje umiejętności przeciwstawiania się stanom depresyjnym. Swoje kompetencje społeczne uznaje za przeciętne (jedynie

w zakresie ekspozycji społecznej – wysokie). Poczucie skuteczności uważa za przeciętne. Angażowała się w wykonanie zadania, dość wysoko oceniła efektywność grupy, a stopień trudności zadania określiła jako umiarkowany. Jej poczucie skuteczności we współpracy z grupą obniżyło się z wysokiego do przeciętnego, ponieważ obniżył się poziom zaangażowania w działanie i dzielenia zasobami, pozostałe wyniki w zakresie planowania (poziom wysoki) i poznania siebie (przeciętny) nie uległy zmianie.

Grupa kontrolna¹

Charakterystyka piąta



Rycina 5. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Stokrotkę 86

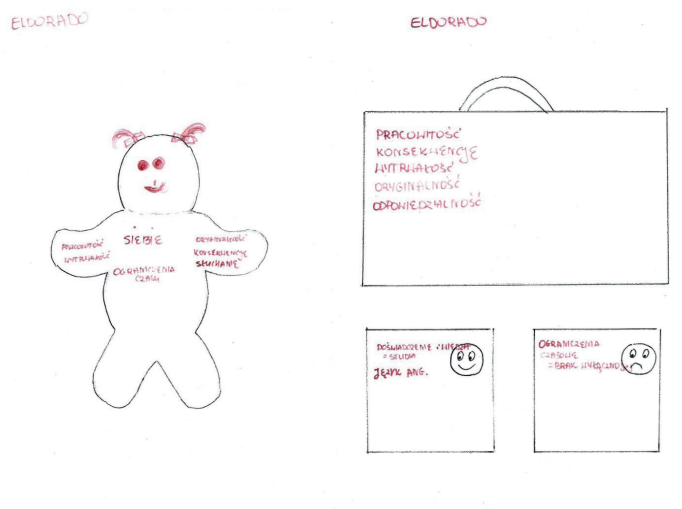
Stokrotka 86 (poz. 47) to dwudziestotrzyletnia kobieta, która uważa się za pracowitą, szanującą poglądy innych. Twierdzi, że jest odpowiedzialna, systematyczna, opanowana, dokładna, punktualna, zaangażowana i wytrwała. Docenia fakt dostania się na drugi kierunek studiów. Za wadę uznaje swoją nieśmiałość (rycina 5).

Wskazała na przeciętny poziom samooceny, ale wysoki poziom poczucia własnej skuteczności. W sytuacjach trudnych nie posługuje się jednym stylem, ale jej repertuar strategii to strategie zdaniowe, emocjonalne i unikowe. Nad emocjami negatywnymi panuje w sposób umiarkowany. Przeciętny jest też jej poziom optymizmu (przy braku

¹ W grupie kontrolnej osoby badane nie wypełniały kart pracy ani karty pełnionych ról, dlatego w opisie jest zawartych mniej informacji niż na temat osób z grup eksperymentalnych.

satysfakcji z życia); jako przeciętny ocenia poziom swoich kompetencji społecznych. W badaniu końcowym deklaruwała posiadanie wysokiego poczucia własnej skuteczności we współpracy z grupą (wcześniej przeciętny), z przeciętnego do wysokiego wzrosło zaangażowanie, planowanie i panowanie nad czasem. Z poziomu przeciętnego do niskiego obniżyło się poznanie siebie jako rezultat kontaktu społecznego.

Charakterystyka szósta



Rycina 6. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Eldorado

Eldorado (poz. 68) to dwudziestoczteroletnia kobieta, która określa się jako pracowita, wytrwała, oryginalna i konsekwentna, narzekająca na brak czasu i wyłączności (cokolwiek to znaczy), potrafiąca słuchać innych. Zespół ponadto mógłby skorzystać na jej odpowiedzialności. Ceni sobie wiedzę i umiejętności zdobyte w czasie studiów oraz fakt znajomości języka angielskiego (rycina 6). Wykazuje wysoką samoocenę oraz poczucie własnej skuteczności. Przeciętnie radzi sobie z trudnościami (pozbywa się stresu przez skupienie na zadaniu), demonstruje wysoką koncentrację na problemie. Radzi sobie z emocjami przy dużym optymizmie i przeciętnej satysfakcji z życia. Ogólnie prezentuje wysoki poziom umiejętności społecznych (najniższy – przeciętny – dotyczy sytuacji intymnych, do których zalicza się komunikację interpersonalną). Uzyskała przeciętne wyniki poziomu umiejętności w sytuacjach intymnych, ale wysokie w zakresie efektywności radzenia sobie w czasie ekspozycji społecznej.

Osiągnęła wysoki poziom samoskuteczności we współpracy z grupą (wcześniej – przeciętny). Wzrost nastąpił w sferze zaangażowania w działanie i dzielenia się zasobami. Pozostałe wymiary utrzymały się na stałym poziomie: planowanie – wy-

sokim, poznanie siebie – przeciętnym. Warto podkreślić, że jest to osoba o wysokiej samoocenie i deklarująca wysoki poziom samoskuteczności o charakterze ogólnym. Te cechy wyróżniają ją w grupie.

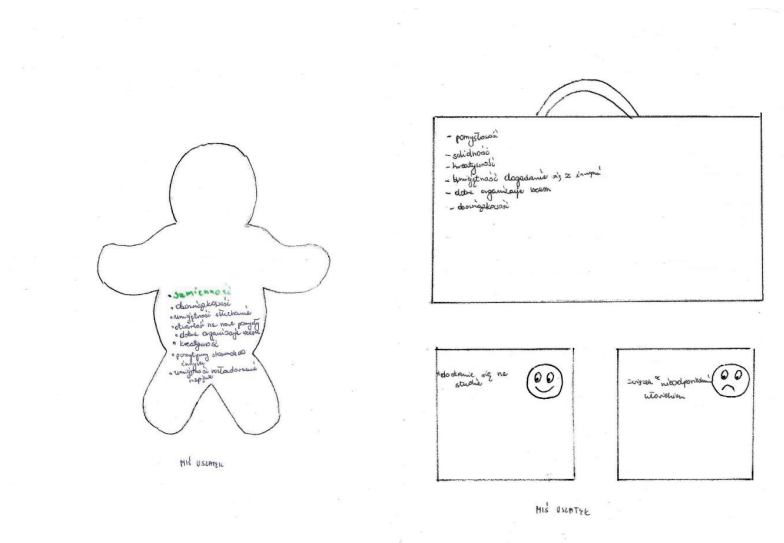
Charakterystyka siódma



Rycina 7. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Pomidorka

Pomidorek (poz. 46) to dwudziestoczteroletnia kobieta, uznająca, że jej mocną stroną stanowią samodyscyplina, wytrwałość i zaangażowanie. Potrafi słuchać innych. Jest pilna, pomysłowa i komunikatywna, poza tym – cierpliwa, systematyczna, staranna i odpowiedzialna. Jej samoocena znajduje się na przeciętnym poziomie. Pomidorek deklaruje wysoki poziom poczucia samoskuteczności o charakterze uogólnionym. W obliczu trudności wybiera strategie zadaniowe. Słabo kontroluje emocje negatywne. Optymistka, o przeciętnym poziomie satysfakcji z życia i kompetencji społecznych. W końcowych badaniach wskazała na obniżenie poczucia własnej skuteczności z wysokiego do przeciętnego.

Charakterystyka ósma



Rycina 8. Graficzne wyobrażenie siebie zaprezentowane w formie „ciasteczek” i bagażu doświadczeń przez Misia Uszatka

Miś Uszatek (poz. 55) to dwudziestoczteroletnia kobieta – sumienna, obowiązkowa, umiejąca słuchać, otwarta na nowe pomysły. Panuje nad czasem. Uważa się za osobę kreatywną i pozytywnie nastawioną do innych. Potrafi rozładować napięcie i dogaduje się z ludźmi. Za sukces uważa podjęcie studiów. Problemem stał się nieudany związek. Sama ma przeciętną samoocenę i przeciętny poziom uogólnionego poczucia skuteczności. W umiarkowanym stopniu kieruje emocjami. Raczej pesymistka, nieusatysfakcjonowana z życia. Deklarowała przeciętny poziom kompetencji społecznych.

W badaniu końcowym wskazała na obniżenie poczucia własnej skuteczności z poziomu przeciętnego do niskiego. Obniżyło się poczucie umiejętności planowania i panowania nad czasem do poziomu niskiego. Na niezmiennym poziomie (niskim) utrzymało się zaangażowanie i poznanie siebie (przeciętnym).

Aneks IX

Fotograficzna dokumentacja zajęć



Fotografia 1. Wzajemne poznawanie



Fotografia 2. Radzenie sobie z bólem i niedyspozycjami psychosomatycznymi



Fotografia 3. Odpowiedzialność firm farmaceutycznych za testowanie leków na ludziach



Fotografia 4. Radzenie sobie ze stresem – zdrowie psychiczne



Fotografia 5. Dieta



Fotografia 6. Sen i wypoczynek – właściwa higiena życia

Wartość merytoryczna pracy jest wysoka. [...] Autorka podjęła ważny ze społecznego punktu widzenia temat badawczy. Konceptualizacja i podjęte postępowanie badawcze doprowadziły nie tylko do oryginalnego opisu wybranego problemu pedagogicznego (poczucia własnej skuteczności w zespołowym uczeniu się), ale wskazały też kierunek dalszych poszukiwań (nieeksperymentalnej formuły badań nie tyle „nad”, co „z” przyszłymi pedagogami i nauczycielami). Wkład książki do współczesnej debaty pedeutologicznej (i rozwoju tej subdyscypliny) uznać należy zatem za znaczący.

Z recenzji dr hab. Bogusławy Doroty Gółębniak

[...] monografia interesująca i naukowo wartościowa. Od strony treściowej stanowi ona uzupełnienie w polskiej literaturze przedmiotu istotnej luki dotyczącej niedowartościowania w opracowaniach naukowych pracy zespołowej czy to w życiu publicznym, czy to w szkole. [...] koncepcja monografii trafia w sedno ducha epoki, zdominowanego konsumpcjonalizmem i egoizmem motywacji osiągnięć społecznych i edukacyjnych. Ten egoizm osiągnął punkt krytyczny, który wymaga nowego pomysłu odwrotu od zgubnych skutków dewastacji różnych form wspólnotowości. Autorka recenzowanej pracy dostrzega potrzebę i zbawczą moc mechanizmów motywacyjnych opartych na kooperacji i współdziałaniu grupowym przede wszystkim w systemie edukacyjnym. Książka Izabelli Marii Łukasik [...] jest więc swoistym ewenementem w piśmiennictwie polskim, ponieważ zwraca się ona w kierunku obszarów mocno zaniedbanych, jakimi są działania kooperacyjne, zespołowe, ukierunkowane na wspólne myślenie, współodczuwanie i harmonizowanie celów indywidualnych w zbiorowości. Patrząc na książkę z tej perspektywy, należy podkreślić jej wartościowy i użyteczny charakter.

Z recenzji prof. dr. hab. Augustyna Bańki

