

Joanna Cieślukowska

<https://doi.org/10.26881/pwe.2026.62.05>

ORCID: 0000-0003-1256-4690

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

joanacie@umk.pl

Między JA a MY. Poczucie skuteczności nauczycieli poza opozycją indywidualizmu i kolektywizmu

Summary

Between the “I” and the “WE”. Teacher Self-Efficacy Beyond the Opposition of Individualism and Collectivism

The article analyzes teachers' sense of efficacy as a category that transcends the opposition between individualism and collectivism. Drawing on Albert Bandura's social learning theory, it demonstrates interconnections between the individual and collective dimensions of efficacy beliefs, situating the analysis within the context of selected classical and contemporary approaches to the individualism–collectivism dimension. The article argues that teachers' sense of efficacy is neither an individual trait nor an exclusively collective phenomenon, but rather a dynamic construct emerging through social interactions. It also highlights the importance of communities of practice, collaboration networks, and the organizational climate of schools in strengthening teachers' efficacy beliefs.

Keywords: teacher self-efficacy, individual self-efficacy, collective self-efficacy, individualism, collectivism

Słowa kluczowe: poczucie skuteczności nauczycieli, indywidualne poczucie skuteczności, zespołowe poczucie skuteczności, indywidualizm, kolektywizm

Współczesne analizy dotyczące funkcjonowania nauczycieli coraz częściej odchodzą od prostego przeciwstawienia „Ja” i „My”, indywidualizmu i kolektywizmu, wskazując raczej na ich wzajemne przenikanie i współzależność w procesie konstruowania sprawczości zawodowej. Cele niniejszego artykułu¹ to próba uchwycenia tej relacji oraz pokazanie, w jaki sposób poczucie skuteczności nauczycieli – rozumiane zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i zespołowym – wykracza poza tradycyjnie ujmowaną opozycję indywidualizm–kolektywizm i staje się kategorią relacyjną, osadzoną w praktykach współpracy, kulturze organizacyjnej szkoły oraz doświadczeniu zawodowym. W ujęciu klasycznych i współczesnych teorii społecznych – od refleksji nad koncepcją „twórców uspołecznionych”, przez analizy relacji jednostki i wspólnoty obecne w socjologii klasycznej, aż po nowoczesne

¹ Artykuł został przygotowany na podstawie fragmentu rozprawy doktorskiej pt. *Poczucie własnej i zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* (Cieślukowska 2024), przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak.

ujęcia indywidualizmu – jednostka jawi się jako podmiot nieodłącznie uwikłany w sieć relacji społecznych, które współkonstruuje jej możliwości działania. W tym kontekście istotne staje się również uwzględnienie ujęcia poczucia skuteczności rozwijanego w teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury (1999), które pozwala przejść od perspektywy czysto indywidualnej do analizy sprzężeń między poziomem jednostkowym a zbiorowym.

„Bądź sobą; wszyscy inni są już zajęci”²

W naukach społecznych idea „bycia sobą” bywa interpretowana jako wyraz indywidualizmu, który odnosi się do funkcjonowania człowieka i oznacza sposób myślenia oraz postępowania charakteryzujący się odrębnością wobec działań ogółu. W tradycyjnym ujęciu indywidualizm w życiu społecznym uwypukla dominację jednostki nad grupą: osoba jest bytem pierwotnym, a grupa – wtórnym, a relacje między nimi bazują na zasadach wymiany oraz kalkulacji zysków i strat. Indywidualiści współpracują z innymi wtedy, gdy dostrzegają dla siebie wymierne korzyści. Są samodzielni, sami określają, co jest dla nich dobre, a co złe, podejmują decyzje dotyczące relacji z otoczeniem, a ich zachowania są regulowane przez osobiste standardy i potrzeby (Bąbka 2012; Grabowski 2015). Dzięki temu osoby ceniące wartości indywidualistyczne są bardziej zorientowane na zadania i realizację celów oraz mają skłonność do koncentrowania się na własnych kompetencjach (Grabowski 2015).

We współczesnych społeczeństwach indywidualizm wydaje się cechą wiodącą, silnie obecną w świadomości i praktykach społecznych. Piotr Sztompka charakteryzuje indywidualizm jako „podkreślanie znaczenia jednostki, wolnej od narzuconych więzi grupowych i uzależnień, obdarzonej godnością i niezbywalnymi prawami nie tylko jako obywatel, członek społeczeństwa, ale jako osoba ludzka, decydującej samodzielnie o kształcie swojej biografii, mającej do dyspozycji wiele wzorów życia czy kariery, a także ponoszącej wyłączną odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki” (Sztompka 2002: 646). Jak zauważa Marta Olcoń-Kubicka, takie podejście obejmuje kilka wymiarów indywidualizmu: po pierwsze – uwolnienie od zewnętrznych ograniczeń i tradycyjnych relacji; po drugie – posiadanie niezbywalnych praw (w tym prawa do dokonywania wyborów zgodnie z własnymi potrzebami), a także – swobodę wyboru spośród wielu opcji oraz odpowiedzialność za własne działania (Olcoń-Kubicka 2009). W szerokim, historyczno-socjologicznym kontekście postawy tego typu wiążą się z postępującymi zmianami społecznymi i kulturowymi oraz z potrzebą uniezależnienia się od tradycyjnych wspólnot czy grup społecznych, które wcześniej definiowały miejsce jednostki w społeczeństwie, a także z sytuacją, w której przynależność do grupy staje się konsekwencją wyboru jednostki, a nie np. pochodzenia (Olcoń-Kubicka 2009).

Wskazywane są także wewnętrzne źródła indywidualizmu. „Pierwszym krokiem było zasadnicze uwolnienie jednostki z kajdan porządku cechowego, urodzenia i instytucji Kościoła. Gdy to się dokonało, uniezależniona jednostka zapragnęła także różnić się od innych jednostek.

² Autor nieznany.

Decydującym punktem było już nie to, żeby być wolną jednostką, ale by być właśnie tą jednostką – określoną i niezastąpioną” (Simmel 1975: 100). W narracji indywidualizmu istotną staje się zatem niepowtarzalność, świadomość własnego „Ja” i odrębności, osobista inicjatywa oraz dążenie do oryginalności i wyróżniania się. Stąd, jak wskazuje Tomasz Burdzik (2013), zauważalne jest promowanie indywidualności jako formy kreatywności.

Coraz częściej obserwuje się jednak, że tożsamość osobista (jednostkowa, indywidualna), związana z formowaniem struktury „Ja”, umożliwiająca spostrzeganie siebie jako kogoś niepowtarzalnego oraz identyfikację z osobistymi celami i standardami, nie jest jedyną formą tożsamości. Człowiek, jako istota społeczna, wytwarza także tożsamość społeczną (grupową, zbiorową) – opartą na strukturze „My”, poprzez powiązanie własnej osoby z innymi ludźmi oraz identyfikację z ich celami, wartościami i zasadami postępowania (Brzezińska 2000).

Dlatego, mimo że początkowo indywidualizm występował w opozycji do kolektywizmu lub był ujmowany jako jeden z biegunów kontinuum (gdzie maksymalne natężenie indywidualizmu wykluczało kolektywizm i odwrotnie) (Daab 1993), obecnie podkreśla się, że jest to opozycja pozorna. Wynika to po pierwsze z istnienia wielu odmian zarówno indywidualizmu, jak i kolektywizmu (Świrko 2018), a po drugie z faktu, że każda osoba posiada oba te wymiary w różnym natężeniu, dlatego nie należy ich przeciwstawiać, lecz powinno się je analizować łącznie (Grabowski 2015; Świrko 2018).

Co więcej, to właśnie dzięki uspołecznieniu człowiek może realizować siebie i swoje potrzeby. Podkreśla się, że poczucie tożsamości oraz samoocena jednostki są w znacznym stopniu zakotwiczone w relacjach interpersonalnych, co wzmacnia tezę o społecznie uwarunkowanym charakterze indywidualności (Leary, Baumeister 2000). „Paradoksalnie, ekspresja indywidualności nabiera znaczenia dopiero wewnątrz grupy ludzi podobnie odczuwających: poprzez identyfikację z nimi jednostka zaczyna rozumieć, na czym polega jej indywidualność” (Olcoń-Kubicka 2009: 38).

Ludzie, także indywidualiści, funkcjonują w grupach, a koncentracja na sobie i własnych celach nie wyklucza świadomości potrzeb innych. W edukacji dąży się do rozwijania u jednostki „zdolności do samodzielnego wyboru i krytycznego osądu, do bycia odrębną osobą, odpowiedzialną za zgodność swoich zachowań z przyjętymi uniwersalnymi zasadami etycznymi, a zarazem działającą dla dobra wspólnot (bliskich i dalszych)” (Kwieciński 2021: 43).

Wskazuje się, że oprócz „indywidualizmu różnicy”, wyrażającego się dążeniem jednostki do odkrywania i manifestowania własnej oryginalności, występuje także „indywidualizm utylitarystyczny”, zgodnie z którym jednostka uwzględniająca innych poszukuje nowych form uspołecznienia, tworzy nowe formy organizacji życia społecznego i współtworzy instytucjonalne ramy działania (Boksański 2007).

Ponadto indywidualizm nie funkcjonuje w próżni społecznej. Burdzik (2013) zauważa, że ekspresja własnej odrębności jest w istocie wyborem schematów oferowanych przez kulturę. Każda jednostka, nawet nie w pełni świadomie, pozostaje w dużym stopniu zależna od kultury, układów społecznych, instytucji oraz sieci powiązań między nimi. Proces indywidualizacji ma więc charakter systemowy i nie jest wyłącznie pochodną jednostkowych decyzji (Burdzik 2013).

„I tylko twórcy uspołecznieni...”

Jak zauważa Florian Znaniecki (1973), kluczowe znaczenie dla procesu wychowania ma kształtowanie nie izolowanej osobowości, lecz „twórców uspołecznionych”, czyli osób zdolnych zarówno do współpracy, jak i do twórczego działania w ramach wspólnoty. W tym ujęciu współdziałanie z innymi członkami grupy stanowi warunek realizacji wspólnych celów oraz trwałości organizacji społecznej. Jak podkreśla sam autor: „I tylko twórcy uspołecznieni tak zorganizowaną grupę związać i podtrzymać mogą” (Znaniecki 1973: 417).

Postulaty te nabierają szczególnego znaczenia w analizie roli społecznej nauczycieli. Henryka Kwiatkowska (2005), przedstawiając wyniki badań własnych, zauważa, że obecnie nauczycieli cechuje wysoki poziom indywidualności. Starają się tworzyć siebie nie poprzez układ społeczny i obowiązujące normy, ani nawet przez przynależność do grupy zawodowej, lecz poprzez siłę indywidualnych pragnień i cech własnej osobowości (Kwiatkowska 2005).

Podjęcie, które odrzuca równowagę między indywidualizmem a troską o dobro wspólne oraz współpracą, może prowadzić do szeregu negatywnych skutków, związanych z pojawieniem się w szkole tzw. kultury indywidualizmu. W tym typie kultury organizacyjnej przyjmuje się, że jakość pracy szkoły determinowana jest przez jakość pracy pojedynczego nauczyciela. Nauczycielom stawia się wymagania i dokonuje ich oceny według odgórnie narzuconych standardów, niezależnie od doświadczenia czy etapu rozwoju zawodowego. Oczekuje się od nich takiej samej sprawności w realizacji zadań – taka postawa sprzyja ograniczeniu komunikacji między pracownikami oraz koncentracji na indywidualnych działaniach w obrębie klasy szkolnej (za: Day 2004).

Zbliżoną diagnozę formułuje Andy Hargreaves, wskazując, że izolacja nauczycieli nie wynika wyłącznie z indywidualnych wyborów, lecz jest konsekwencją struktury organizacyjnej szkoły oraz dominujących kultur zawodowych. Autor wyróżnia m.in. kulturę indywidualizmu oraz kulturę „bałkanizacji”, w których nauczyciele funkcjonują w odseparowanych obszarach odpowiedzialności, co ogranicza współpracę i wymianę doświadczeń. Jednocześnie Hargreaves podkreśla, że nawet w warunkach deklarowanej współpracy może występować tzw. koleżeństwo pozorne, które nie prowadzi do rzeczywistego uczenia się zespołowego (Hargreaves, Dawe 1990; Hargreaves 1994).

Małgorzata Karwasz, analizując kultury organizacyjne szkół jako potencjalną barierę dla budowania wspólnot nauczycielskich, wykazuje, że nauczyciele koncentrują się na realizacji własnych zadań w sposób możliwie zgodny z narzuconymi standardami. „W kulturze indywidualizmu nie ma przestrzeni do wspólnego uczenia się, wymiany doświadczeń ani dzielenia się problemami czy dylematami, ponieważ może to być postrzegane jako brak profesjonalizmu” (Karwasz 2022: 95). Najbardziej występującym typem jest kultura współpracy. Jednocześnie normy związane z pracą zespołową, komunikacją i relacjami koleżeńskimi uzyskują najniższe oceny, ponieważ nauczyciele największą wagę przypisują relacjom z uczniami, określanym jako relacje typu firma-klient (Karwasz 2022).

W takim ujęciu błędnie rozumiany indywidualizm może prowadzić do anomii, osłabienia więzi społecznych, a w konsekwencji – do utrudnienia wzajemnego porozumienia. Należy

podkreślić, że indywidualizm nie powinien być utożsamiany z egoizmem, egocentryzmem czy izolacją (Olcoń-Kubicka 2009). Ewentualne formy odosobnienia, separacji czy samotności nauczycieli nie zawsze wynikają z ich osobistych wyborów, lecz mogą być efektem uwarunkowań instytucjonalnych. Specyfiką zawodu nauczyciela – wynikającą z organizacji pracy szkoły i systemu klasowo-lekcyjnego – jest bowiem to, że przez większość czasu nauczyciel pracuje samodzielnie w klasie, w relacji „ja (nauczyciel) – zespół uczniów”. Zjawisko to określane jest jako „kultura pracy za zamkniętymi drzwiami” i wiąże się z syndromem IFD (*Isolation, Frustration, Demoralization*), będącym skutkiem izolacyjnego charakteru pracy (Kubiczek 2002).

Andrzej Janowski, porównując pracę nauczyciela z innymi zawodami, wskazuje na tendencję tego zawodu do izolacji od współpracowników. „Przyjęło się uważać za naturalne, że samotność jest istotnym i niezbędnym aspektem sytuacji nauczania. W większości szkół nie rozważa się nawet możliwości pracy zespołowej ani wsparcia w sytuacjach trudnych” (Janowski 1998: 69). Podobnie Bożena Tołwińska opisuje nauczycieli jako „samotników pokonujących trudności” oraz „indywidualistów pracujących w odosobnieniu”, a szkoły jako „kolekcje jednostek traktujących klasę jako prywatne terytorium” (Tołwińska 2011: 36). Piotr Mikiewicz dodaje: „Nauczyciel jest izolowany w swojej pracy. Mimo że pracuje w zespole, jest członkiem kadry nauczycielskiej, która liczy zwykle kilkadziesiąt osób, w wykonywaniu swoich obowiązków jest pozostawiony sam na sam z klasą. W momencie kiedy (...) wychodzi z pokoju nauczycielskiego, wyrusza na samotne spotkanie z grupą” (Mikiewicz 2008: 94).

Nie każda grupa umożliwia jednostkom wyrażanie indywidualności przy jednoczesnym osiaganiu celów osobistych i podtrzymywaniu więzi społecznych. Damian Grabowski (2015) wprowadza pojęcie indywidualistycznej grupy, której członkowie posiadają kompetencje pozwalające na równoczesną realizację celów jednostkowych i zbiorowych. Grupa taka sprzyja ekspresji indywidualności, przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między potrzebami jednostki a zbiorowości. Z kolei Agata Cudowska (2009) opisuje wspólnotę twórczą, która respektuje indywidualność jednostki, umożliwia wyrażanie emocji i doświadczeń, nie ogranicza wolności, nie wymusza konformizmu i powstaje w procesie dialogu oraz współrozwoju jednostki i wspólnoty.

Powyższe koncepcje stanowią ważne tło dla analizy funkcjonowania nauczycieli w strukturach szkoły, w których napięcie między indywidualną sprawczością a wymiarem kolektywnym przybiera szczególnie wyraźną postać. W tym sensie spór między „Ja” a „My” nie ma wyłącznie charakteru aksjologicznego, lecz przekłada się na sposób rozumienia sprawczości jednostki w strukturach społecznych. Jeśli twórcza aktywność jednostki wymaga zakotwiczenia w relacji z grupą, to kluczowe staje się pytanie o warunki, w których możliwe jest jednoczesne doświadczenie autonomii i współzależności. Innymi słowy, istotne jest nie tylko to, czy jednostka działa „samodzielnie” lub „wspólnie”, lecz także to, w jaki sposób konstruuje własną skuteczność działania w odniesieniu do innych oraz do wspólnoty praktyki zawodowej.

„Uwierz, że możesz, a jesteś już w połowie drogi...”³

W analizie funkcjonowania nauczycieli szczególnego znaczenia nabiera kategoria poczucia skuteczności, ujmowana jako przekonanie jednostki o własnej zdolności do organizowania i realizowania działań prowadzących do osiągnięcia określonych rezultatów. Jest to konstrukt wywiedziony z teorii społecznego uczenia się rozwijanej w latach 70. i 80. XX w. Jej podstawy zostały przedstawione przez Alberta Bandurę w pracy *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change* (Bandura 1982), w której badacz szczegółowo omówił założenia koncepcji oraz jej rolę w motywowaniu i kształtowaniu zachowań jednostek, wskazując, w jaki sposób przekonania o własnej skuteczności wpływają na różne aspekty funkcjonowania człowieka. Według Bandury z poziomem samoskuteczności silnie powiązane są procesy poznawcze, motywacyjne, emocjonalne i selekcyjne, co niesie konsekwencje dla sposobu, w jaki ludzie podejmują działania, radzą sobie z wyzwaniami i osiągają swoje cele.

W licznych badaniach wykazano, że poczucie skuteczności jest konstruktem szczególnie istotnym dla grupy zawodowej nauczycieli. Stąd mówi się o nauczycielskim poczuciu (przekonaniu) skuteczności, które w języku angielskim określane jest jako *teachers' self-efficacy* (np. Raudenbush i in. 1992; Tschannen-Moran i in. 1998; Henson 2001) lub szerzej *teachers' sense of efficacy* (np. Dembo, Gibson 1985; Raudenbush i in. 1992; Henson 2001; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001).

Bandura zauważa jednak, że wiele problemów i wyzwań ma charakter nie tylko indywidualny, ale także instytucjonalny, wymagający zbiorowego wysiłku. Dlatego koncepcja indywidualnej samoskuteczności została rozszerzona również na poziom grupowy, z podkreśleniem, jak ważne dla podejmowania wspólnego działania i mobilizowania zasobów jest przekonanie grupy o własnych możliwościach. Nie bez znaczenia dla realizacji wspólnych projektów i rozwiązywania problemów społecznych pozostaje zatem poczucie zbiorowej skuteczności (Bandura 1999). W konsekwencji kluczowe znaczenie mają dwa komplementarne ujęcia poczucia skuteczności nauczycieli – indywidualne oraz zbiorowe. Taki podział pozwala wyjść poza tradycyjną opozycję indywidualizmu i kolektywizmu, ponieważ skuteczność nauczycieli ujawnia się zarówno w wymiarze „Ja”, związanym z autonomią i sprawczością jednostki, jak i w wymiarze „My”, opartym na współpracy, współodpowiedzialności i poczuciu wspólnoty działania.

W ujęciu psychologicznym poczucie skuteczności nie stanowi wyłącznie indywidualnej cechy osobowości, lecz dynamiczną konstrukcję kształtowaną w procesie interakcji między jednostką a środowiskiem działania. Oznacza to, że sprawczość nauczyciela jest nie tylko funkcją jego kompetencji, ale także wynikiem relacji między doświadczeniem jednostkowym, kontekstem instytucjonalnym oraz systemem wsparcia społecznego. Dlatego w literaturze

³ Cytat powszechnie przypisywany Theodore'owi Rooseveltowi, jednak brak na to potwierdzenia w źródłach.

przedmiotu zwraca się uwagę, że w przypadku zawodu nauczyciela poczucie skuteczności przyjmuje kilka różnych wymiarów.

W zależności od celu badań może ono mieć charakter ogólny lub specyficzny. W tym kontekście Stephen W. Raudenbush wraz ze współpracownikami (1992) wyróżniają dwa komponenty nauczycielskiego poczucia samoskuteczności: *interteacher component* – stosunkowo stabilny komponent ogólny – oraz *intrateacher component*, czyli komponent usytuowany kontekstualnie.

Uogólnione poczucie skuteczności oznacza przeświadczenie o skuteczności podejmowanych działań, powstające na bazie osobistych doświadczeń jednostki związanych z dysponowaniem zasobami motywacyjnymi i poznawczo-działaniowymi. Zoperacjonalizowane uogólnione poczucie własnej skuteczności przybiera formę twierdzeń odnoszących się nie tyle do konkretnych sytuacji społecznych, ile do osobistego doświadczenia i samowiedzy badanych (Chomczyńska-Rubacha, Rubacha 2013).

Do nauczycieli można odnosić także samoskuteczność sytuacyjną, będącą „specyficzną oceną własnych kompetencji, możliwości wykonania różnych zadań w danej dziedzinie” (Bańka 2013: 281), przy czym dziedzina ta może być związana z określoną sferą aktywności, np. z pracą zawodową. W tym kontekście warto przywołać definicję, zgodnie z którą poczucie skuteczności nauczycieli oznacza:

- przekonanie nauczycieli dotyczące możliwości wywierania wpływu na wyniki uczniów (Ashton i in. 1983);
- stopień, w jakim nauczyciele wierzą, że mogą wpływać na proces uczenia się w klasie szkolnej (Dembo, Gibson 1985);
- postrzeganie nauczania jako procesu wartego wysiłku, prowadzącego uczniów do sukcesu oraz przynoszącego osobistą satysfakcję (Newmann i in. 1989, za: Raudenbush i in. 1992);
- indywidualne przekonanie o własnej biegłości w wykonywaniu czynności związanych z kształceniem uczniów (Ross 1994);
- przekonanie o możliwości skutecznego realizowania zadań związanych z organizowaniem i prowadzeniem procesu nauczania, wynikające z oceny własnych kompetencji w świetle analizy warunków zadania i sytuacji (Tschannen-Moran i in. 1998);
- sąd dotyczący własnych możliwości osiągnięcia pożądanego efektów kształcenia, nawet w pracy z uczniami niezmotywowanymi lub doświadczającymi trudności (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy 2001);
- sąd nauczyciela na temat posiadanych zdolności do osiągnięcia pożądanego wyników nauczania (Gavora 2011).

Isaac A. Friedman i Efrat Kass (2002) ujmują nauczycielskie poczucie skuteczności jako postrzeganie własnych możliwości w odniesieniu do dwóch czynników: 1) skuteczności w klasie szkolnej (oznacza to postrzeganie własnych zdolności do wykonywania zadań zawodowych związanych z edukacją uczniów) oraz 2) skuteczności w szkole jako organizacji (wiąże się to z postrzeganiem własnych możliwości uczestniczenia w realizacji zadań

organizacji, której nauczyciel jest częścią, zarówno w zakresie procesów społecznych, jak i realizacji polityki oświatowej).

Pierwszy z tych czynników odnosi się do indywidualnego poczucia skuteczności, dotyczącego przekonania nauczyciela o własnej zdolności do efektywnego planowania i realizowania procesu dydaktycznego w pracy z uczniami. Wymiar ten wiąże się z oceną własnych kompetencji, autonomii decyzyjnej oraz zdolności radzenia sobie z wyzwaniami codziennej praktyki szkolnej. Równie istotny pozostaje jednak drugi czynnik – kolektywne, zespołowe poczucie skuteczności, odnoszące się do przekonania, że nauczyciele jako grupa są zdolni do skutecznego oddziaływania na procesy edukacyjne i do osiągania wspólnych celów dydaktyczno-wychowawczych. W tym ujęciu sprawczość nie jest redukowana do działania jednostki, lecz rozumiana jako efekt współpracy, wymiany doświadczeń i wzajemnego wsparcia w ramach zespołu pedagogicznego.

Relacja między indywidualnym a zbiorowym poczuciem skuteczności nie ma charakteru hierarchicznego ani alternatywnego, lecz opiera się na wzajemnym warunkowaniu obu wymiarów. Doświadczenia jednostkowe nauczyciela wpływają na ocenę własnych kompetencji i możliwości działania, jednak ich interpretacja oraz utrwalanie dokonują się w kontekście relacji z innymi nauczycielami, uczniami i instytucją szkoły. Jednocześnie wspierające środowisko szkolne, w którym nauczyciele wierzą w możliwość wspólnego osiągania celów i mają poczucie bycia częścią efektywnego zespołu, wzmacnia zarówno zespołowe, jak i indywidualne poczucie skuteczności. Powstaje w ten sposób efekt synergii, istotny dla kultury organizacyjnej szkoły oraz jakości pracy nauczycieli. Zależność tę potwierdzili Roger Goddard i Yvonne L. Goddard (2001), wykazując, że zbiorowe poczucie skuteczności nauczycieli stanowi istotny predyktor ich indywidualnych przekonań o własnej skuteczności.

W tym sensie poczucie skuteczności nauczycieli wymyka się prostej opozycji indywidualizmu i kolektywizmu. Nie może być ono redukowane ani do autonomicznej, odseparowanej sprawczości jednostki, ani do rozproszonej sprawczości grupy. Przeciwnie – stanowi kategorię relacyjną, osadzoną w napięciu pomiędzy „Ja” i „My”, gdzie jednostkowe działanie nabiera sensu dopiero w kontekście wspólnoty praktyki zawodowej, a wspólnota ta istnieje dzięki aktywności i odpowiedzialności konkretnych osób.

Badania pokazują również, że związek między indywidualnymi i zbiorowymi przekonaniami nauczycieli o skuteczności jest zapośredniczony przez poczucie przynależności, rozumiane jako przekonanie, że jest się częścią zespołu, a środowisko pracy stanowi bezpieczne, wspierające miejsce oparte na wzajemnym szacunku (Friedman, Kass 2002). Na zespołowe poczucie skuteczności wpływają takie czynniki, jak pozytywny klimat szkoły, silna pozycja nauczyciela, kompetencje organizacyjne dyrektora czy brak zewnętrznych barier edukacyjnych (Moore, Esselman 1992). W swoich wynikach badań John Chi-kin Lee i współpracownicy (2011) potwierdzają natomiast, że z poczuciem zbiorowej skuteczności nauczycieli silnie koreluje zaufanie do współpracowników, które wpływa na większe zaangażowanie zespołu w sprawy uczniów. Zespoły o wysokim poziomie zbiorowej skuteczności

częściej angażują również całe społeczności szkolne, w tym rodziców, w działania na rzecz szkoły (Kirby, DiPaola 2011).

Jenni Donohoo wraz ze współpracownikami (2020) skonstruowali narzędzie do pomiaru warunków sprzyjających zbiorowej skuteczności nauczycieli, wykazując, że wzmacnianie tego rodzaju przekonań wymaga działań na rzecz: 1) wspierającego przywództwa realizowanego przez liderów szkolnych; 2) budowania pozycji nauczycieli poprzez zwiększanie ich wpływu na decyzje i odpowiedzialności za procesy szkolne; 3) rozwijania refleksyjnych praktyk związanych z analizowaniem procesów edukacyjnych i komunikacją; 4) budowania wspólnej wiedzy oraz doświadczenia nauczycieli, a także 5) osiągania konsensusu wokół celów szkoły, dzięki któremu każdy członek społeczności rozumie swoją rolę w realizacji wspólnych działań. Badania walidacyjne narzędzia wykazały wysokie współzależności między wszystkimi pięcioma wymiarami (Donohoo i in. 2020).

Z perspektywy pedagogicznej oznacza to konieczność odejścia od modeli interpretacyjnych przeciwstawiających autonomię nauczyciela jego uspołecznieniu. Szkoła jako organizacja edukacyjna nie jest bowiem jedynie sumą indywidualnych działań ani wyłącznie strukturą kolektywną, lecz przestrzenią współzależnych praktyk, w której poczucie skuteczności kształtuje się poprzez sprzężenie poziomu jednostkowego i zespołowego. W konsekwencji analiza sprawczości nauczycieli wymaga uwzględnienia zarówno ich indywidualnych kompetencji, jak i jakości relacji współpracy w środowisku szkolnym.

A ostatecznie „dzielimy wysilek, mnożymy sukces...”⁴

Odwołując się do wyników badań, za główne źródła przekonań o zespołowej skuteczności nauczycieli uznaje się wcześniejsze sukcesy szkoły oraz wspólne doświadczenia pracy zespołowej, w trakcie której nauczyciele współdziałają przy planowaniu, monitorowaniu i ewaluacji procesu edukacyjnego (Goddard, Goddard 2001). Dotyczy to nie tylko współpracy grona pedagogicznego w obrębie jednej szkoły, lecz także nauczycielskich sieci współpracy (*teacher networks*), opartych na międzyszkolnych zespołach zrzeszających nauczycieli wspierających się i wymieniających doświadczeniami (Moolenaar i in. 2012). W tym kontekście mówi się o idei uczenia się nauczycieli w sieci, rozumianej jako „społeczność uczących się specjalistów” (Filipiak 2019), a także o koncepcji *professional learning community* (Gołębiński, Zamorska 2014), tłumaczonej jako „wspólnota uczących się zawodowców” (Giebułtowska 2017) lub „wspólnota profesjonalnego nauczania” (Hurst, Reding 2011). Podejście to zakłada regularną, strukturalną współpracę nauczycieli oraz systematyczną wymianę wiedzy i doświadczeń. Kluczowe znaczenie ma tu współpraca całego zespołu oraz proces całościowego rozwoju, zgodnie z brunerowską ideą szkoły jako „wspólnoty uczących się”, tworzącej przestrzeń do refleksji nad działaniami grupy (Filipiak 2019).

⁴ Hasło motywacyjne rozpowszechnione w praktykach coachingowych i HR-owych.

W takim ujęciu widoczny staje się pozytywny aspekt normatywnego wpływu społecznego, który mobilizuje nauczycieli do wspólnego działania, wytrwałości w sytuacjach trudnych oraz angażowania się w realizację wspólnych celów, także z potrzeby uzyskania aprobaty zespołu i uniknięcia odrzucenia (Goddard i in. 2004). Możliwa staje się tym samym zmiana kultury szkoły – od statycznej, opartej na „fragmentarycznym indywidualizmie”, ku kulturze współpracy, traktującej zespołowość jako podstawowy warunek rozwoju i zmiany (Gołębniak 2003). Podejście to prowadzi do odejścia od myślenia o „dobrym nauczycielu” wyłącznie w kategoriach indywidualnych. Gołębniak (Gołębniak, Zamorska 2014) wskazuje bowiem na profesjonalizm kolektywny (demokratyczny), zgodnie z którym standardy praktyki nauczycielskiej nie są wyłącznie sprawą jednostki, lecz realizują się przede wszystkim we współpracy z innymi.

Jakość pracy szkoły nie jest bowiem prostą sumą działań poszczególnych nauczycieli (Wlazło 2012). Wyjaśnia to efekt synergii, zgodnie z którym rezultaty pracy zespołu, którego członkowie komunikują się, słuchają siebie nawzajem i wspólnie podejmują decyzje, mogą być wyraźnie lepsze niż efekty osiągane indywidualnie – niekiedy nawet przewyższają rezultat najbardziej kompetentnego członka grupy (Łukasik 2013). Wynika to z wykorzystania „zbiorowej mądrości”, zwiększającej trafność decyzji i jakość końcowych rezultatów. Warunkiem osiągnięcia wysokiego poziomu synergii jest jednak rzeczywiste współdziałanie: odpowiedni podział zadań, umożliwiający wykorzystanie indywidualnych kompetencji członków zespołu, wzajemne wspieranie się w sytuacjach trudnych oraz dzielenie się doświadczeniami, co pozwala ograniczać indywidualne błędy i wzmacniać efektywność wspólnego działania (Elsner 2002; Bieroń 2012).

Całość przedstawionych rozważań prowadzi do wniosku, że analiza poczucia skuteczności nauczycieli wymaga odejścia od klasycznej opozycji indywidualizmu i kolektywizmu na rzecz ujęcia relacyjnego, w którym „Ja” i „My” współwystępują i wzajemnie się warunkują. W świetle przywołanych refleksji indywidualizm nie może być rozumiany jako izolowana autonomia jednostki, podobnie jak kolektywizm nie wyczerpuje się w redukcji jednostkowej sprawczości do działania grupowego. Zarówno tradycje socjologiczne (Simmel, Znaniecki), jak i współczesne analizy kultury szkoły (Hargreaves, Karwasz) wskazują, że praktyka zawodowa nauczyciela osadzona jest w napięciu między strukturami instytucjonalnymi a indywidualnym doświadczeniem działania, co sprzyja współistnieniu tendencji do indywidualizacji pracy oraz konieczności współpracy i współodpowiedzialności.

W tym kontekście koncepcja poczucia skuteczności Alberta Bandury, rozszerzona o wymiar zbiorowy, dostarcza ram interpretacyjnych pozwalających uchwycić wielopoziomowy charakter sprawczości nauczycieli – obejmujący zarówno przekonania jednostkowe dotyczące własnych kompetencji, jak i przekonania o zdolności zespołu pedagogicznego do skutecznego działania. Relacja między tymi wymiarami ma charakter dynamiczny i sprzężony: indywidualne doświadczenia kształtują przekonania o skuteczności, lecz są one wzmacniane, modyfikowane lub osłabiane w procesie interakcji społecznych, w szczególności w ramach kultury organizacyjnej szkoły, klimatu współpracy oraz poczucia przynależności. W efekcie poczucie skuteczności nauczycieli należy ujmować jako kategorię relacyjną

i kontekstualną, która powstaje w przestrzeni pomiędzy autonomią jednostki a strukturą wspólnoty praktyki zawodowej. Takie ujęcie pozwala uchwycić zarówno ograniczenia związane z kulturą indywidualizmu i izolacji pracy nauczyciela, jak i potencjał synergii wynikający ze współpracy, sieci uczenia się oraz profesjonalnych wspólnot praktyki, w których efektywność działania nie jest sumą jednostkowych kompetencji, lecz efektem ich wzajemnego powiązania i wzmacniania.

Literatura

- Ashton P.T., Webb R.B., Doda N. (1983), *A study of Teachers' sense of efficacy. Final report. Executive summary. Foundations of Education University of Florida*, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED231833.pdf>, 5.02.2026.
- Bąbka J. (2012), *Orientacja na wartości indywidualistyczne vs. kolektywistyczne jako podstawa wyjaśniania zachowań kooperacyjnych*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, 58(2).
- Bandura A. (1982), *Self-Efficacy Mechanism in Human Agency*. „American Psychologist”, 37(2).
- Bandura A. (1999), *Social cognitive theory: an agentic perspective*. „Asian Journal of Social Psychology”, 2.
- Bańka A. (2013), *Zaufanie do siebie w procesie konsolidacji statusu dorosłości. Struktura psychometryczna Skali Samoskuteczności w Karierze (SSK)*. „Czasopismo Psychologiczne. Psychological Journal”, 19(2).
- Bieroń K. (2012), *Potencjał współpracy*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Bokszański Z. (2007), *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brzezińska A. (2000), *Společná psychologia rozvoju*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholara.
- Burdzik T. (2013), *Miedzy indywidualizmem a zbiorowoscia – globalizacja a tozsamosc*. „Horyzonty Wychowania”, 24(12).
- Chomeczyńska-Rubacha M., Rubacha K. (2013), *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*. „Przegląd Badań Edukacyjnych”, 16(1).
- Cieślukowska J. (2024), *Poczucie własnej i zespołowej skuteczności nauczycieli w pracy z uczniami z wybranymi specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Bydgoszcz, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego. Kpis, praca doktorska, niepubl.
- Cudowska A. (2009), *Wspólnota w kulturze indywidualizmu*. W: J. Nikitorowicz, J. Muszyńska, M. Sobecki (red.), *Wspólnoty z perspektywy edukacji międzykulturowej*. Białystok, Trans Humana.
- Daab W. (1993), *Indywidualizm a poglądy społeczno-polityczne*. W: J. Reykowski (red.), *Wartości i postawy Polaków a zmiany systemowe. Szkice z psychologii politycznej*. Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dembo M.H., Gibson S. (1985), *Teachers' Sense of Efficacy: An Important Factor in School Improvement*. „The Elementary School Journal”, 86.
- Donohoo J., O'Leary T., Hattie J. (2020), *The design and validation of the enabling conditions for collective teacher efficacy scale (EC-CTES)*. „Journal of Professional Capital and Community”, 5(2).

- Elsner D. (2002), *Odmowa współpracy. Tracisz Ty, tracimy wszyscy*. „Dyrektor Szkoły”, 1.
- Filipiak E. (2019), *Sieci współpracy i samokształcenia nauczycieli – pozory zmiany czy przestrzeń możliwości rozwoju kultury szkoły i jej uczestników*. „Kwartalnik Pedagogiczny”, 251(1).
- Friedman I.A., Kass E. (2002), *Teacher self-efficacy: A classroom-organization conceptualization*. „Teaching and Teacher Education”, 18.
- Gavora P. (2011), *Measuring the self-efficacy of in-service teachers in Slovakia*. „Orbis Scholae”, 5(2).
- Giebułtowska J. (2017), *Rozwój zawodowy nauczycieli w modelu „professional learning community”*. „Labor et Educatio”, 5.
- 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.
- Goddard R.D., Hoy W.K., Woolfolk Hoy A. (2004), *Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions*. „Educational Researcher”, 33(3).
- Gołębiński B.D. (2003), *Nauczanie i uczenie się w klasie*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. T. 2. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiński B.D., Zamorska B. (2014), *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Grabowski D. (2015), *Indywidualizm, kolektywizm a etyka pracy*. „Polskie Forum Psychologiczne”, 20(1).
- Hargreaves A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London, Cassell.
- Hargreaves A., Dawe R. (1990), *Paths of Professional Development: Contrived Collegiality, Collaborative Culture, and the Case of Peer Coaching*. „Teaching & Teacher Education”, 6(3).
- Henson R.K. (2001), *Teacher Self-Efficacy: Substantive Implications and Measurement Dilemmas*. Paper presented at the Annual Meeting of the Educational Research Exchange. College Station, <https://eric.ed.gov/?id=ED452208>, 8.03.2020.
- Hurst B., Reding G. (2011), *Profesjonalizm w uczeniu. Jak osiągnąć sukces*. Warszawa, Wolters Kluwer.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Karwasz M.J. (2022), *Współpraca w kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich – przegląd wybranych raportów z badań*. „Forum Oświatowe”, 35(2).
- Kirby M.M., DiPaola M.F. (2011), *Academic optimism and community engagement in urban schools*. „Journal of Educational Administration”, 49(5).
- Kubiczek B. (2002), *Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać?* Opole, Wydawnictwo Nowik.
- Kwiatkowska H. (2005), *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwieciński Z. (2021), *Edukacja w galaktyce znaczeń*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Leary M.R., Baumeister R.F. (2000), *The Nature and Function of Self-Esteem: Sociometer Theory*. „Advances in Experimental Social Psychology”, 32.
- Lee C.K., 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*. „Journal of Teaching and Teacher Education”, 27.
- Łukasik I.M. (2013), *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*. Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

- Mikiewicz P. (2008), *Nauczyciel jako istotny aktor społecznego świata szkoły*. W: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz (red.), *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Moolenaar N.M., Slegers P.J.C., Daly A.J. (2012), *Teaming up: Linking collaboration networks, collective efficacy, and student achievement*. „Teaching and Teacher Education”, 28(2).
- Moore W.P., Esselman M.E. (1992), *Teacher Efficacy, Empowerment, and a Focused Instructional Climate: Does student Achievement Benefit?*, Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, 20–24 April 1992, <https://eric.ed.gov/?id=ED350252>, 21.11.2023.
- Newmann F.M., Rutter R.A., Smith M.S. (1989), *Organizational Factors that Affect School Sense of Efficacy, Community, and Expectations*. „Sociology of Education”, 62(4).
- Olcoń-Kubicka M. (2009), *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Raudenbush S.W., Rowan B., Cheong Y.F. (1992), *Contextual Effects on the Self-perceived Efficacy of High School Teachers*. „Sociology of Education”, 65(2).
- Ross J.A. (1994), *The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy*. „Teaching and Teacher Education”, 10(4).
- Simmel G. (1975), *Socjologia*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sztompka P. (2002), *Socjologia: analiza społeczeństwa*. Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Świrko J. (2018), *Indywidualizm – autonomia – wspólnotowość*. „Pedagogika Szkoły Wyższej”, 24(2).
- Tolwińska B. (2011), *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A. (2001), *Teacher efficacy: capturing an elusive construct*. „Teaching and Teacher Education”, 17.
- Tschannen-Moran M., Woolfolk Hoy A., Hoy W.K. (1998), *Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure*, „Review of Educational Research”, 68(2).
- Wlazło J.S. (2012), *Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym*. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Znaniecki F. (1973), *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*. T. 1. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.