



# REZYLIENCJA A POCZUCIE SPRAWSTWA NAUCZYCIELI W ŚWIETLE TEORII SAMOSTANOWIENIA<sup>1</sup>

Małgorzata Porębska

ORCID: 0000-0003-3648-4599

Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

e-mail: małgorzata.porebska@student.ignatianum.edu.pl

## RESILIENCE AND TEACHER AGENCY IN THE CONTEXT OF SELF-DETERMINATION THEORY

**Keywords:** resilience, teacher agency, teacher self-efficacy

**Abstract.** The purpose of the article is to find the relationship between resilience and teachers' sense of agency and sense of self-efficacy. The article presents the most important attempts to define resilience and resilience of teachers and is a theoretical attempt to identify and operationalize the common dimensions between resilience, agency, and self-efficacy of teachers. In certain areas, these three categories influence each other and are also related to motivation, success, work engagement, and teacher well-being. The article certainly does not explore the topic in depth, but rather signals the research possibilities arising from the specificity and multidimensionality of the categories discussed in the context of the teacher.

**Słowa kluczowe:** odporność, poczucie sprawstwa nauczycieli, poczucie własnej skuteczności nauczycieli

**Streszczenie.** Celem artykułu jest odnalezienie związków między rezyliencją (*resilience*) i poczuciem sprawstwa (*agency*) oraz poczuciem skuteczności (*self-efficacy*) nauczycieli. Artykuł prezentuje najważniejsze próby zdefiniowania rezyliencji oraz rezyliencji nauczycieli; jest teoretyczną próbą identyfikacji

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał w związku z projektem Let's Care: Building Safe and Caring Schools to Foster Educational Inclusion and School Achievement (ID: 101059425) realizowanym w Katedrze Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie (UIK) w latach 2022–2026 oraz realizacją badań w ramach doktoratu w UIK.

oraz operacjonalizacji wspólnych wymiarów między rezyliencją oraz poczuciem sprawstwa i skuteczności nauczycieli. W pewnych obszarach pracy nauczycieli te trzy kategorie na siebie wzajemnie wpływają i jednocześnie mają związek z motywacją, doświadczaniem sukcesu, zaangażowaniem w pracę i dobrostanem nauczyciela. Artykuł z pewnością nie wyczerpuje tematu, a zaledwie sygnalizuje potencjał badawczy wynikający ze specyfiki i wielowymiarowości omawianych kategorii w kontekście nauczyciela.

## Wprowadzenie

W ostatnich latach obserwuje się wzrost ilości badań dotyczących rezyliencji (odporności) nauczycieli (Beltman i in., 2011; Zhang, Luo, 2023). Jednocześnie w polu zainteresowań badaczy pojawiają się opracowania dotyczące poczucia sprawstwa (Cong-Lem, 2021) i poczucia skuteczności nauczycieli (Gordon i in., 2023, Täschner i in., 2024). Zarówno rezyliencja, jak i poczucie sprawstwa oraz poczucie skuteczności przeciwdziałają wypaleniu zawodowemu (Li, 2023) oraz rezygnowaniu z pracy w szkole (Arnup, Bowles, 2016) i pozytywnie wpływają na dobrostan nauczycieli (Brouskeli i in., 2018). Badacze próbują zrozumieć znaczenie rezyliencji w kontekście zauważalnych w oświacie trudności kadrowych, odchodzenia nauczycieli z zawodu oraz coraz mniejszej popularności kierunków pedagogicznych pośród studentów, poczucia sprawstwa i poczucia skuteczności w codzienności nauczycieli. Badaniom poddawani są często nauczyciele, którzy od dłuższego czasu pozostają w zawodzie i odnoszą sukcesy (Boon, 2020), a także ci rozpoczynający karierę nauczycielską (Beltman i in., 2021; Mansfield i in., 2016; Keogh i in, 2012).

Zestawienie wymienionych kategorii, czego do tej pory nie czyniono, może potencjalnie pomóc w rozumieniu poczucia sprawstwa nauczycieli. Podejmę próbę odniesienia się do następujących problemów badawczych: Jakie związki między rezyliencją a poczuciem sprawstwa i poczuciem skuteczności nauczycieli identyfikują badacze? Jakie cechy wspólne i różnice między rezyliencją a poczuciem sprawstwa i poczuciem skuteczności nauczycieli są wskazywane przez badaczy? Analizie zostały poddane treści recenzowanych artykułów naukowych, które odnoszą się przede wszystkim do rezyliencji nauczycieli oraz wskazują na jej związki z poczuciem sprawstwa i poczuciem skuteczności tej grupy zawodowej.

Puntem wyjścia niniejszych rozważań jest teoria samostanowienia, nazywana również teorią autodeterminacji (*Self-Determination Theory*) Richarda M. Ryana i Edwarda Deciego zakładająca, że człowiek w interakcji z otoczeniem jest zdolny

do samoregulacji i samorozwoju, posiada potencjał do działania. Centralną kategorią w tej koncepcji są uniwersalne potrzeby: autonomii, kompetencji i relacji, których zaspokojenie jest gwarantem odpowiedniego funkcjonowania jednostki (Wójtowicz, 2014). Potrzeba autonomii odnosi się do człowieka jako źródła działań, które mogą przejawiać się w podejmowaniu samodzielnych decyzji i inicjowaniu aktywności zgodnych z wyznawanymi wartościami. Wspieranie autonomii wzmacnia poczucie wpływu, czyli rozwija poczucie sprawstwa. Potrzeba kompetencji manifestuje się w pragnieniu odczuwania efektywności, odnoszenia sukcesów i pozostaje w relacji do poczucia skuteczności w pracy. Natomiast potrzeba relacji odnosi się do relacji z członkami rodziny, współpracownikami, znajomymi i wiąże się z wynikami w pracy (Żółtak, 2021).

## Rezyliencja

Kategoria *resilience* wywodzi się ze starożytności. *Resilience* pojawia się w piśmiach m.in. Seneki Starszego, Pliniusza Starszego i Owidiusza<sup>2</sup>. Pomimo wielowiekowej znajomości tej kategorii nadal nie ma wśród badaczy zgody co do spójnej, jednolitej terminologii, co wynika z transdyscyplinarności samego pojęcia. Ponadto kwestia tłumaczenia nazwy tej kategorii na język polski traktowana jest wielorako. Część badaczy posługuje się angielskim terminem *resilience*, inni korzystają ze spolszczonej wersji *rezyliencja*; używa się też określeń: prężność, sprężystość psychiczna (Konaszewski, 2020, s. 20) i odporność psychiczna (Ryś, Trzęsowska-Greszta, 2018)<sup>3</sup>. W niniejszym opracowaniu przyjęto spolszczoną formę terminu.

Rezyliencja jest złożoną, wielowymiarową i wieloaspektową kategorią, która doczekała się licznych prób zdefiniowania również na gruncie nauk społecznych. Karol Konaszewski wyróżnia trzy różne koncepcje rezyliencji – ujmowanej jako cecha, proces i wynik. Rezyliencja jako cecha to „wielowymiarowa konstrukcja, która obejmuje zmienne indywidualne<sup>4</sup>, takie jak temperament i osobowość, oraz zmienne odnoszące się do zachowań, kompetencji i zdolności – konkretnych umiejętności, które pozwalają jednostkom radzić sobie z zadaniami. W tym ujęciu bierzemy pod uwagę także cechy różnych środowisk i szerszych

---

<sup>2</sup> Etymologię, znaczenie i definiowanie kategorii *resilience* na przestrzeni wieków opisuje Karol Konaszewski (2020).

<sup>3</sup> W sposób szczegółowy dylematy terminologiczne przedstawia Wioletta Junik (2011).

<sup>4</sup> W zmiennych indywidualnych mieści się również poczucie własnej skuteczności (zob. Konaszewski, 2020, s. 25).

społecznych kontekstów funkcjonowania” (Konaszewski, 2020, s. 25). Rezyliencja jako proces jest opisywana jako dynamiczny, adaptacyjny mechanizm, który może rozpocząć działania w dowolnym momencie życia. Jest to „skuteczna mobilizacja zasobów wewnętrznych i zewnętrznych”, wtedy, gdy jednostka staje w obliczu wyzwań i, przystosowując się, odzyskuje siły (Konaszewski, 2020, s. 27). Wreszcie, rezyliencja – pojmowana jako wynik – „uwypukla znaczenie cech jednostki i środowiska, które oddziałują na siebie, a *resilience* rozumiana jest jako wynik tej wzajemności” (Konaszewski, 2020, s. 28).

Ujmując koncept w sposób bardziej precyzyjny, rezyliencja to zdolność jednostki do szybkiego zregenerowania się po doświadczeniu trudności (Day, 2006, s. xx). Warto podkreślić, że nie powinno traktować się jej jako raz ustalonej cechy lub wiązki unikalnych dla jednostki dyspozycji. Uwidacznia się ona jako rezultat dynamicznie zachodzących procesów w określonym kontekście (Day, 2006, s. 222). Christopher Day sugeruje, że powstaje w wyniku jednostkowych przeżyć i na bazie indywidualnych wartości, a jednocześnie jest konstruowana społecznie (Day, 2006, s. 224). Nieco inne ujęcie proponuje Helen J. Boon, która przywołując podłużne badania, wskazuje, że rezyliencja opiera się na „czynnikach genetycznych, które są zaangażowane we wspieranie dobrostanu i ochronę zarówno przed depresją, jak i zachowaniami antyspołecznymi, czyniąc odporność cechą osobistą” (Boon, 2020, s. 3).

Z kolei Michael Ungar i współpracownicy (2013), opierając się na teorii Uriego Bronfenbrennera, proponują ujęcie rezyliencji w kontekście ekologicznym. Rezyliencja jest cechą charakteryzującą zarówno jednostkę, jak i jej środowisko. Jest to zdolność jednostki – ale i grupy społecznej – do utrzymywania odpowiedniego poziomu dobrostanu poprzez wykorzystywanie psychologicznych, społecznych, kulturowych i fizycznych zasobów (Ungar i in., 2013).

Susan Beltman (2020) identyfikuje cztery perspektywy możliwych konceptualizacji kategorii rezyliencji obecne w dotychczasowych badaniach. Pierwsza, skoncentrowana na osobie, skupia uwagę badaczy na indywidualnych zasobach jednostki (zdolnościach, cechach osobowościowych), ich znaczeniu w budowaniu rezyliencji oraz na czynnikach chroniących i czynnikach ryzyka (Beltman, 2020, s. 13). Druga perspektywa kierująca uwagę na proces umiejscawia rezyliencję na styku jednostki i kontekstu, w którym ona funkcjonuje. W tym ujęciu badacze odnoszą się do wyzwań, z jakimi borykają się nauczyciele i badają stosowane przez nich procesy i strategie odpornościowe, podkreślając jednocześnie znaczenie sprawstwa nauczycieli (Beltman, 2020, s. 15). Trzecie ujęcie bada kontekst z dwóch przeciwstawnych sobie punktów widzenia: jako jedno

ze źródeł wyzwań, przed którymi stają nauczyciele oraz jako podstawę wsparcia dla rezyliencji. Czwarta perspektywa wskazana przez badaczkę koncentruje się na systemie i bada doświadczanie rezyliencji w kontekście społeczno-ekologicznym, podkreślając, że rezyliencja obejmuje wiele systemów wewnątrz i na zewnątrz jednostki.

Jak słusznie zauważa Karol Konaszewski, wszystkie próby zdefiniowania rezyliencji „opierają się na dwóch podstawowych pojęciach: przeciwnościach (nieszczęście, niepowodzenie) i pozytywnej adaptacji (dostosowanie się)” (Konaszewski, 2020, s. 30). Krzysztof Ostaszewski przyjmuje trzy warunki, których zaistnienie jest konieczne, aby mówić o rezyliencji: 1) ekspozycja na trudności; 2) działanie mechanizmów chroniących; 3) pozytywna adaptacja, tj. skutek wymienionych wcześniej czynników (za: Boczkowska, 2019, s. 132–133).

## **Rezyliencja, poczucie sprawstwa, poczucie skuteczności nauczycieli**

Kategoria rezyliencji ma szerokie zastosowania w nauce, jednakże coraz częściej usiłuje się doprecyzować znaczenie i objąć badaniami rezyliencję nauczycieli jako grupy społecznej, która na co dzień staje w obliczu wyzwań, zmieniających się warunków i jest narażona na nieustający stres, co może prowadzić między innymi do wypalenia zawodowego. Badacze stoją na stanowisku, że rezyliencji można się nauczyć, a bardziej precyzyjnie można rozwijać te cechy i umiejętności, które budują tę kategorię, a mianowicie: zdolność do planowania, autorefleksji, poczucie sprawstwa, skuteczność, pewność siebie, satysfakcję, dobrostan (Boon, 2020) oraz poczucie skuteczności (Schwarzer, Warner, 2013, s. 140).

Rezyliencja nauczycieli może być rozpatrywana na trzech płaszczyznach: jako zdolność jednostki, proces wzajemnych interakcji między jednostką i jej środowiskiem oraz jako wynik własnego rozwoju i dobrostanu. Beltman podkreśla, że rezyliентni nauczyciele nie tylko doskonale sobie radzą wobec przeciwności, ale przede wszystkim stale utrzymują wysoki poziom satysfakcji zawodowej i zaangażowania w pracę (Beltman, 2015, s. 22). Zdaniem Beltman rezyliencja nauczyciela polega na zdolności korzystania z dostępnych zasobów w celu radzenia sobie z trudnymi sytuacjami. Zasobów należy upatrywać w samej jednostce (np. w postaci poczucia własnej skuteczności) lub w środowisku nauczyciela (m.in. wsparcie współpracowników). Badaczka proponuje ujęcie rezyliencji jako procesu, w którym indywidualne i kontekstowe czynniki oddziałują na siebie i wspierają jednostkę w pozytywnej adaptacji (Beltman, 2015).

Nieco inne ujęcie proponują Carmen Tenorio-Vilchez i Wilson Sucari. „Odporność nauczyciela to zdolność, proces i zarządzanie pozytywnymi cechami lub umiejętnościami, które obejmują emocjonalny, motywacyjny i społeczny wymiar nauczyciela” (Tenorio-Vilchez, Sucari, 2021, s. 189). Badacze wyjaśniają, że zdolność odnosi się tu do umiejętności reagowania na przeciwności losu. Rezyliencja jako proces polega na umiejętności regenerowania się w obliczu trudności. Wreszcie rezyliencja jako zarządzanie cechami lub umiejętnościami wskazuje na zestaw konkretnych dyspozycji jednostki takich jak: wytrwałość, pewność siebie, samodyscyplina, elastyczność, umiejętności rozwiązywania i radzenia sobie z problemami (zob. Tenorio-Vilchez, Sucari, 2021, s. 190).

Helen J. Boon proponuje ujęcie rezyliencji nauczycieli jako tzw. *lived-in resilience*. Zaznacza, że pełne zrozumienie rezyliencji wymaga holistycznego podejścia i specjalnych narzędzi badawczych. Postuluje, że badaniami należy objąć grupę nauczycieli, którzy od wielu lat pozostają w zawodzie i odnoszą sukcesy (Boon, 2020). Rezyliencja *lived-in* (przeżywana, doświadczana) stanowi w tym ujęciu wypadkową fizyczno-psychologicznej rezyliencji oraz rezyliencji nauczyciela. Ta druga może być mierzona za pomocą satysfakcji zawodowej, zaangażowania, poczucia skuteczności i motywacji nauczyciela, których z kolei probierzem mogą być wyniki uczniów, zachowanie uczniów, klimat w klasie. Klimat szkoły (wymiar ekologiczny), poprzez obowiązujące zasady i procedury wpływa na wyniki uczniów oraz na pracę nauczycieli. Fizyczno-psychologiczna rezyliencja oraz efektywność nauczyciela pozostają we wzajemnej relacji (Boon, 2020).

Niektórzy są zdania, że rezyliencja nauczycieli wymaga pielęgnowania odpowiednich relacji z otoczeniem i poczucia zbiorowej skuteczności, dzięki którym jednostka kształtuje poczucie własnej skuteczności, a przez to zapewnia sobie poczucie dobrostanu. Badacze mówią o *relational resilience* – relacyjnej rezyliencji, która opiera się na trzech typach relacji: nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–dyrekcja, nauczyciel–uczeń. Dwie pierwsze mają znaczenie dla zbiorowego poczucia skuteczności, a ostatnia odpowiada za emocjonalne przywiązanie nauczyciela, które warunkuje poczucie swoistego powołania do zawodu i jest jednym ze źródeł rezyliencji nauczycieli (Gu, 2014).

Poczucie sprawstwa, podobnie jak kategoria rezyliencji, jest rozpatrywane w naukach społecznych z wielu perspektyw (psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej). W przypadku ujęcia pedagogicznego kategoria ta może odnosić się do różnych podmiotów edukacyjnych. Sprawstwo nauczycieli to „czynny wkład nauczycieli w kształtowanie ich środowiska pracy oraz warunków, w jakich pracują w celu poprawy edukacji” (Biesta i in., 2015, s. 624). „Poczucie

sprawstwa odnosi się do jednostek lub zbiorowości, które w określonym kontekście, podejmują decyzje, inicjatywy i działania oraz celowo dążą do osiągnięcia zamierzonego celu” (Imants, Van der Wal, 2019, s. 2). Z kolei poczucie własnej skuteczności może być ujmowane jako „przekonanie jednostki dotyczące jej możliwości wpływania i kontrolowania swojego funkcjonowania we własnym otoczeniu” (Bandura, 2001, s. 10). Rezyliencja, poczucie sprawstwa i poczucie skuteczności pozostają ze sobą w pewnych relacjach.

## **Związki między rezyliencją, poczuciem sprawstwa i poczuciem skuteczności**

Podjęwając próbę odpowiedzi na postanowione w artykule pytania badawcze, przedstawię poniżej związki między rezyliencją a poczuciem sprawstwa i poczuciem skuteczności nauczycieli identyfikowane przez badaczy oraz omówię cechy wspólne i różnice między poddanymi namysłowi kategoriami.

### **Rezyliencja, poczucie sprawstwa, poczucie skuteczności i motywacja**

Z badań Caroline F. Mansfield i współpracowników obejmujących artykuły naukowe z lat 2000–2014 wynika, że skuteczność jako zasób osobisty oraz sprawstwo jako wynik bycia zmotywowanym są związane z rezyliencją (Mansfield i in., 2016). Zarówno poczucie sprawstwa, jak poczucie skuteczności dają nadzieję na sukces. Rezyliencja stanowi swoistego rodzaju strategię radzenia sobie w sytuacji trudności z jednoczesną świadomością motywacji nauczyciela, wynikającą z poczucia sprawstwa i skuteczności. „Rezyliencja może być postrzegana jako wynik rozwoju poczucia własnej skuteczności nauczycieli, co z kolei przyczynia się do ich poczucia sprawstwa i zdolności do proaktywnego nastawienia w klasie” (Keogh i in., 2012, s. 60). Jayne Keogh zauważa, że sprawstwo, skuteczność i rezyliencja współpracują w symbiozie. W badaniach prowadzonych wśród rozpoczynających karierę nauczycieli wsparcie rówieśników i relacje pomogły ugruntować i rozwinąć poczucie sprawstwa oraz poczucie skuteczności, co z kolei umocniło ich rezyliencję. Te trzy kategorie są niezbędne do konstytuowania się motywacji (Keogh i in., 2012, s. 60). Połączenie tych kategorii podkreśla znaczenie relacji i autonomii, które z jednej strony są podstawowymi potrzebami jednostki i wymagają zaspokojenie, a z drugiej strony potrzebne są do rozwoju rozpatrywanych kategorii.

## **Rezyliencja, poczucie skuteczności i doświadczanie sukcesu**

Poczucie skuteczności jako interaktywny proces jest podstawowym komponentem rezyliencji (Gu, Day, 2007, s. 1311). Poczucie skuteczności i rezyliencja wzajemnie na siebie wpływają. Poczucie skuteczności wzmacnia rezyliencję, a jednocześnie bycie odpornym i radzenie sobie w trudnych sytuacjach edukacyjnych wzmacnia poczucie skuteczności. Należy zauważyć, że badania wskazują również, że obecność pozytywnych doświadczeń ma większy wpływ na wzrost poczucia skuteczności niż doświadczanie negatywnych sytuacji. Ponadto badania wykazały, że bardziej istotna dla poczucia skuteczności młodych nauczycieli jest częstotliwość doświadczania pozytywnych wydarzeń (np. dobre relacje z uczniami) niż ich intensywność (Kitching i in., 2009, s. 54; Morgan i in., 2010). Rozpoczynający pracę w zawodzie nauczyciele czerpią poczucie skuteczności z sytuacji porównywania siebie do obserwowanych nauczycieli oraz opierają się na ich uwagach. Natomiast źródłem poczucia skuteczności dla nauczycieli bardziej doświadczonych są ich własne, przeszłe doświadczenia sukcesu (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, 2007). W momencie odczuwania sukcesu nauczyciele wzmacniają swoje poczucie skuteczności, które jednocześnie prowadzi do wzmocnienia rezyliencji. Tym samym zostaje zaspokojona potrzeba kompetencji.

## **Rezyliencja, poczucie skuteczności i zaangażowanie**

„Zaangażowanie i rezyliencja są kluczowe dla utrzymywania efektywności. Pozytywne relacje z dyrekcją i współpracownikami podtrzymują zaangażowanie nauczycieli, rezyliencję i efektywność” (Day, 2006, s. vii). Nauczyciele pracujący w trudnych środowiskach zdecydowanie częściej doświadczają poważnych trudności niż ci, którzy pracują w bardziej uprzywilejowanych miejscach pracy. W związku z tym ich rezyliencja oraz poczucie skuteczności jest wyższe (Day, 2006, s. xvii). Pomiędzy zaangażowaniem w pracę, rezyliencją i poczuciem skuteczności istnieje wyraźny związek. Zaangażowanie jest jednym z koniecznych elementów skuteczności. Z kolei rezyliencja jako zdolność radzenia sobie w obliczu trudnych sytuacji jest konieczna do utrzymywania zaangażowania (Day, 2006, s. xviii). Nauczyciele, którzy wykazują się zaangażowaniem w swoją pracę, posiadają głębokie przekonanie o tym, że mają wpływ na życie i osiągnięcia swoich uczniów, a zatem charakteryzują się poczuciem sprawstwa i skuteczności. Utrzymanie zaangażowania wymaga rezyliencji (Day, 2006, s. 10).



Jak wykazuje Day w badaniach, uczniowie, których nauczyciele charakteryzowali się rezyliencją, osiągnęli wyższe wyniki. Uczniowie nauczycieli, którzy nie wykazywali rezyliencji, mieli wyniki niższe od przewidywanych. Pośród badanych nauczycieli z rezyliencją wszyscy mieli wysoki poziom motywacji, zaangażowania oraz poczucia skuteczności. Ponadto częściej wykazywali się poczuciem sprawstwa (odnotowano jednak przypadki osób z niskim poczuciem sprawstwa). U mniej odpornych nauczycieli poziom motywacji i poczucie skuteczności były mniejsze (Day, 2006, s. 185–186). Jak wykazał Day „wysokie poczucie skuteczności jest kluczowym komponentem zaangażowania i rezyliencji nauczycieli” (Day, 2006, s. 259).

### **Rezyliencja, poczucie skuteczności i czynniki chroniące**

Badacze wielokrotnie podejmowali próbę opisanie i skategoryzowania czynników chroniących. W kontekście prowadzonych rozważań odwołam się do artykułu Magdaleny A. Boczkowskiej, która przywołuje różnorodne ujęcia badawcze i wskazuje m.in. trzy główne grupy czynników chroniących: cechy indywidualne (np. poczucie sprawstwa, poczucie własnej skuteczności, łagodne usposobienie, talenty), czynniki rodzinne (np. dobre relacje w rodzinie, stabilna sytuacja materialna) oraz czynniki zewnętrzne (np. bezpieczne sąsiedztwo). Innymi czynnikami chroniącymi przywołanymi przez autorkę za badaczami są także dobre relacje z rówieśnikami, posiadanie kompetencji osobistych, pozytywny klimat szkoły (Boczkowska, 2019, s. 134–135).

Rudolf H. Moss wyróżnia trzy obszary klimatu społecznego: „relacje [...], rozwój osobisty [...], podtrzymywanie i doskonalenie systemu” (za: Skuza, Pierścińska-Maruszewska, 2014, s. 95). Przywołaną koncepcję można łączyć z teorią samostanowienia R.M. Ryana i E. Deciego: podtrzymywanie i doskonalenie systemu zakłada współdziałanie i zaangażowanie uczestników środowiska edukacyjnego danej placówki, a zatem daje przestrzeń do realizowania potrzeby autonomii; rozwój osobisty obejmuje doskonalenie się podmiotów edukacyjnych i jest gwarantem zaspokojenia potrzeby kompetencji; wreszcie obszar relacji z osobistym zaangażowaniem i poczuciem przynależności wskazują na realizowanie potrzeby relacji. W tym przypadku w pojedynczym, aczkolwiek niezwykle złożonym i wielowymiarowym w swej naturze, czynnikiem chroniącym znajdują odzwierciedlenie podstawowe potrzeby człowieka.

Podobnie w szerszej perspektywie, pomimo różnorodności ujęć badawczych czynników chroniących, można zauważyć, że wskazywane przez badaczy

czynniki odpowiadają scharakteryzowanym w teorii autodeterminacji podstawowym potrzebom. Wymienione wcześniej poczucie sprawstwa i poczucie własnej skuteczności odnoszą się do potrzeby autonomii; posiadanie kompetencji osobistych współgra z potrzebą kompetencji, a czynniki chroniące w postaci relacji rodzinnych czy rówieśniczych rezonują z potrzebą relacji. Nie rozstrzygam w tym miejscu, w jakim zakresie zaspokojone podstawowe potrzeby człowieka (autonomii, kompetencji i relacji) mogą jednocześnie stanowić czynniki chroniące, jedynie sygnalizuję interesujące pole badawcze do przyszłych eksploracji i zaznaczam, że teoria samostanowienia może stanowić klucz otwierający nowe perspektywy myślenia o rezyliencji, poczuciu sprawstwa i poczuciu skuteczności nauczycieli.

### **Rezyliencja, poczucie sprawstwa, poczucie skuteczności, źródła i mechanizmy**

Poczucie sprawstwa jest traktowane przez Edith Grotberg jako jedno z trzech źródeł rezyliencji, oznacza ono, że „dana osoba może coś zrobić z tym, co się jej przykrego przydarza, może znaleźć rozwiązanie problemu lub kogoś, kto udzieli jej pomocy” (za: Ryś, Trzęsowska-Greszta, 2018, s. 171). Grotberg określa to źródło jako „Ja mogę/potrafię”, innymi słowy: jednostka jest w posiadaniu określonych kompetencji. Pozostałe dwa źródła rezyliencji wymieniane przez Grotberg to: „Ja mam” (posiadanie wokół siebie wspierających osób, z którymi jest się w relacjach) oraz „Ja jestem” (jednostka ma poczucie własnej wartości, podejmuje działania i ponosi ich konsekwencje) (za: Ryś, Trzęsowska-Greszta, 2018). Takie ujęcie źródeł rezyliencji koresponduje z teorią autodeterminacji Ryana i Deciego, sugerując, że kształtowanie rezyliencji wymaga zaspokojenia podstawowych potrzeb człowieka.

Z kolei poczucie własnej skuteczności jest zaliczane przez Michaela Ruttera (1987) do jednego z czterech mechanizmów powstawania rezyliencji (obok mechanizmów: redukcji wpływu ryzyka, redukcji negatywnego łańcucha reakcji oraz ustalania i utrzymania samooceny). Jest ono związane ze „wzmacnianiem poczucia własnej wartości jednostki, a także budowaniem zaufania do siebie oraz przekonania, że można radzić sobie w życiu z trudnymi wyzwaniami” (Ryś, Trzęsowska-Greszta, 2018, s. 185). Poczucie własnej skuteczności ma wpływ na to, czy jednostka wykorzysta dostępne jej zasoby i poradzi sobie w trudnej sytuacji (Ryś, Trzęsowska-Greszta, 2018, s. 187). Badacze wyraźnie wskazują wzajemne relacje między rezyliencją a poczuciem sprawstwa i poczuciem skuteczności.

## Wnioski

W odpowiedzi na postawione w artykule pytanie badawcze dotyczące związków między rezyliencją a poczuciem sprawstwa i poczuciem skuteczności nauczycieli należy podkreślić, że z przytoczonych w artykule badań wynika, że rezyliencja oraz poczucie sprawstwa i poczucie skuteczności pozostają względem siebie we wzajemnych relacjach oraz wszystkie odnoszą się do innych kategorii mających znaczenie w codziennej pracy nauczycieli.

Rezyliencja jako strategia radzenia sobie w trudnych sytuacjach wzmacnia poczucie sprawstwa i poczucie skuteczności oraz wnosi świadomość motywacji wynikających właśnie z poczucia sprawstwa i poczucia skuteczności. Wysokie poczucie sprawstwa i poczucie skuteczności wzmacniają rezyliencję oraz dają nadzieję na osiągnięcie sukcesu. Te trzy kategorie są niezbędne do ugruntowania motywacji, a w konsekwencji osiągnięcia sukcesu. Częstotliwość odnoszenia sukcesu ma znaczny wpływ na wzrost poczucia skuteczności i zwiększenie poziomu rezyliencji. Mimo że sukces zwiększa poczucie skuteczności, koniecznym jego elementem jest zaangażowanie. Rezyliencja jest niezbędna do podtrzymywania zaangażowania szczególnie w sytuacjach trudnych, które są codziennością w pracy nauczycieli. Rezyliencja i zaangażowanie utrzymują ich efektywność. Natomiast rezyliencja w połączeniu z pozytywnymi relacjami ze współpracownikami podtrzymują zaangażowanie w pracę. Poczucie sprawstwa jest ujmowane jako jedno ze źródeł rezyliencji, a poczucie skuteczności jest rozpatrywane jako mechanizm powstawania rezyliencji. Omawiane kategorie mają również znaczący wpływ na dobrostan nauczycieli.

Jednocześnie rozwijanie rezyliencji, poczucia sprawstwa i poczucia skuteczności pozostaje w relacji z podstawowymi potrzebami jednostki sformułowanymi w teorii samostanowienia (autodeterminacji) R.M. Ryana i E. Deciego, tj. potrzeby autonomii (człowiek jako niezależne źródło działania, posiadający możliwość dokonywania wyborów), potrzeby kompetencji (uzyskiwanie wyników i sukcesów) oraz potrzeby relacji (poczucie emocjonalnego przywiązania oraz doświadczania interakcji z innymi). Jakość motywacji zależy od stopnia ich zaspokojenia. Autonomia jednostki znajduje odzwierciedlenie w jej zaangażowaniu i motywacji. Osiąganie sukcesów wzmacniające poczucie skuteczności może zaspokajać potrzebę kompetencji. Obecność wspierających relacji jest konieczna do rozwoju poczucia sprawstwa, poczucia skuteczności i rezyliencji. Relacje (wspierający ludzie w otoczeniu danej jednostki) są zaliczane do źródeł

rezyliencji. Rezyliencja, poczucie sprawstwa i poczucie skuteczności wzajemnie ze sobą powiązane w relacji do innych kategorii mają potencjał zaspokajania podstawowych potrzeb nauczyciela oraz jego dobrostanu przy jednoczesnym zwiększaniu efektywności nauczania.

Mimo cech wspólnych oraz ścisłego związku między rezyliencją, poczuciem sprawstwa i poczuciem skuteczności, istnieją również elementy znacząco różniące te kategorie. Rezyliencja zakłada powrót do stanu właściwego funkcjonowania jednostki po przeżyciu traumy. Zatem wydaje się oczywiste, że nie można mówić o rezyliencji bez doświadczenia trudności, wyzwań, niełatwych sytuacji, negatywnie wpływających na sytuację jednostki (Schwarzer, Warner, 2013). Poczucie skuteczności jako składowa rezyliencji jest „jest skorelowane z innymi komponentami rezyliencji. Rezyliencja jest zatem empirycznie blisko związana z poczuciem skuteczności. Jednak teoretycznie można ją odróżnić od poczucia własnej skuteczności, ponieważ poczucie skuteczności może występować nawet przy braku czynników stresogennych. Przekonania o własnej skuteczności skłaniają jednostki do proaktywnego dążenia do celów i kształtowania własnej przyszłości” (Schwarzer, Warner, 2013, s. 141). Poczucie sprawstwa i poczucie skuteczności mogą być rozwijane nawet w sytuacji, gdy jednostka nie musi stać w obliczu trudności. Warunkiem koniecznym do kształtowania się rezyliencji jest występowanie trudnych sytuacji i mierzenie się z problemami.

Wspieranie i stwarzanie możliwości zaspokajania podstawowych potrzeb człowieka (autonomii, kompetencji i relacji) jest kluczowe dla kształtowania rezyliencji, poczucia sprawstwa i poczucia skuteczności nauczycieli, które są niezbędne do efektywnego funkcjonowania w obliczu trudności, wyzwań i dynamicznych zmian szkolnej codzienności.

## **Zakończenie**

Zestawienie trzech kategorii: rezyliencji, poczucia sprawstwa i poczucia skuteczności może ukazać nowe obszary namysłu naukowego. Takie zestawienie niesie potencjał doprecyzowania teoretycznego kategorii w kontekście funkcjonowania nauczycieli oraz zaspokajania ich podstawowych potrzeb. Artykuł sygnalizuje obszary do eksploracji i dalszych poszukiwań badawczych w tym zakresie, których potencjalne wnioski mogą mieć znaczenie dla poprawy jakości rozwoju zawodowego nauczycieli.

## Referencje

- Ainsworth, S., Oldfield, J. *Quantifying teacher resilience: context matters*. Teaching and Teacher Education, 82 (2019).
- Arnup, J., Bowles, T. *Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession*. Australian Journal of Education, 60(30) (2016).
- Bandura, A. *Social cognitive psychology: an agentic perspective*. Annual Review of Psychology, 52 (2001).
- Beltman, S. (2015). *Teacher professional resilience: thriving not just surviving*. In: N.L. Weatherby-Fell (ed.), *Learning to teach in the secondary school*. Melbourne: Cambridge University Press.
- Beltman, S. (2020). *Understanding and examining teacher resilience from multiple perspectives*. In: C.F. Mansfield (ed.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact teacher resilience*. Singapore: Springer.
- Beltman, S., Mansfield, C.F., Price, A. *Thriving not just surviving. A review of research on teacher resilience*. Educational Research Review, 6(3) (2011).
- Biesta, G., Priestley, M., Robinson, S. *The role of beliefs in teacher agency*. Teachers and Teaching, 21(6) (2015).
- Boczowska, M.A. *Pojęcie resilience w ujęciu tradycyjnym i współczesnym*. Lubelski Rocznik Pedagogiczny, 38(4) (2019).
- Boon, H.J. (2020). *Teachers' resilience: conceived, perceived or lived-in*. In: C.F. Mansfield (ed.), *Cultivating teacher resilience. International approaches, applications and impact teacher resilience*. Singapore: Springer.
- Borucka, A., Ostaszewski, K. *Koncepcja resilience. Kluczowe pojęcia i wybrane zagadnienia*. Medycyna Wieku Rozwojowego, 12(2, cz. 1) (2008).
- Brouskeli, V., Kaltsi, V., Loumakou, M. *Resilience and occupational well-being of secondary education teachers in Greece*. Issues in Educational Research, 28(1) (2018).
- Cong-Lem, N. *Teacher agency: a systematic review of the international literature*. Issues in Educational Research, 31(3) (2021).
- Day, Ch., Hong, J. *Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: challenges of living on the edge*. Teaching and Teacher Education, 59 (2016).
- Day, Ch., Sammons, P., Gu, Q., Kington, A., Stobart, G. (2009). *Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness*. In: M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg, S. Rolls (eds.), *Teachers' career trajectories and work lives*. Dordrecht: Springer.
- Gordon, D., Blundell, Ch., Mills, R., Bourke, T. *Teacher self-efficacy and reform: a systematic literature review*. The Australian Educational Researcher, 50 (2023).
- Gu, Q., Day, Ch. *Teacher's resilience: a necessary condition for effectiveness*. Teaching and Teacher Educations, 23 (2007).
- Gu, Q., *The role of relational resilience in teachers' career-long commitment and effectiveness*. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 20(5) (2014).
- Imants, J., Van der Wal, M.M. *A model of teacher agency in professional development and school reform*. Journal of Curriculum Studies, 52(1) (2019).
- Junik, W. (2011). *Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne*. W: W. Junik (red.), *Resilience. Teoria – badania – praktyka*. Warszawa: Parpamedia.

- Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., Diamond, P. *Self-determination. Using agency, efficacy and resilience (AER) to counter novice teachers' experiences of intensification*. Australian Journal of Teacher Education, 37(8) (2012).
- Kitching, K., Morgan, M., O'Leary, M. *It's the little things: exploring the importance of commonplace events for early-career teachers' motivation*. Teachers and Teaching, 15(1) (2009).
- Konaszewski, K. (2020). *Pedagogika wrażliwa na resilience. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Impuls.
- Konaszewski, K., Kolemba, M., Niesiobędzka, M. *Resilience, sense of coherence and self-efficacy as predictors of stress coping style among university students*. Current Psychology, 40 (2019).
- Li, S. *The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model*. Frontiers in Psychology, 14 (2023).
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Broadley, T., Weatherby-Fell, N. *Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework*. Teaching and Teacher Education, 54 (2016).
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Price, A., McConney, A. *Don't sweat the small stuff: understanding teacher resilience at the chalkface*. Teaching and Teacher Education, 28(3) (2012).
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M. *What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives*. British Educational Research Journal, 36(2) (2010).
- Ryś, M., Trzęsowska-Greszta, E. *Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej*. Kwartalnik Naukowy, 34(2) (2018).
- Schwarzer, R., Warner, L.M. (2013). *Perceived self-efficacy and its relationship to resilience*. In: S. Prince-Embury, D.H. Saklofske (eds.), *Resilience in children, adolescents, and adults. Translating research into practice*. New York: Springer.
- Skuza, A., Pierścińska-Maruszewska, A. *Klimat społeczny szkoły jako jeden z czynników chroniących – wzmacniających oddziaływania profilaktyczne (w kontekście koncepcji resilience)*. Resocjalizacja Polska, 6 (2014).
- Täschner, J., Dicke, T., Reinhold, S., Holzberger, D. (2024). 'Yes, I Can!' A systematic review and meta-analysis of intervention studies promoting teacher self-efficacy. Review of Educational Research, <https://doi.org/10.3102/00346543231221499>. First published online January 29, 2024.
- Tenorio-Vilchez, C., Sucari, W. *Understand teacher resilience. A systematic look*. Revista In-nova Educación, 3(3) (2021).
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A. *The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers*. Teaching and Teacher Education, 23(6) (2007).
- Ungar, M., Ghazinour, M., Richter, J. *Annual research review. What is resilience within the social ecology of human development?* Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54(4) (2013).
- Wheatley, K.F. *The case for reconceptualizing teacher efficacy research*. Teaching and Teacher Education, 21(7) (2005).
- Wójtowicz, E. *Motywowanie do szczęścia poprzez wspieranie autonomii dziecka – perspektywa teorii autodeterminacji*. Fides et Ratio, 3(19) (2014).
- Zhang, S., Luo, Y. *Review on the conceptual framework of teacher resilience*. Frontiers in Psychology, 14 (2023).
- Żółtak, M. (2021). *Teoria autodeterminacji (SDT) w procesie uczenia się w pracy*. W: M. Żółtak, *LEarNS. Stwórz efektywny system uczenia się w miejscu pracy*. Warszawa: MT Biznes.