



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the **University of Silesia in Katowice**

Title: Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego

Author: Bogumiła Bobik

Citation style: Bobik Bogumiła. (2020). Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego. DOI: 10.31261/PN.3967



Uznanie autorstwa - Na tych samych warunkach - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu tak długo, jak tylko na utwory zależne będzie udzielana taka sama licencja.



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Bogumiła Bobik

Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
WYDAWNICTWO

**Instytucjonalne,
środowiskowe i indywidualne
uwarunkowania funkcjonowania
pedagoga szkolnego**

Bogumiła Bobik

**Instytucjonalne,
środowiskowe i indywidualne
uwarunkowania funkcjonowania
pedagoga szkolnego**

Recenzent:
Justyna Dobrowicz

Spis treści

Wprowadzenie	9
Rozdział 1. Instytucjonalny i prawny wymiar pracy pedagoga szkolnego . . .	15
1.1. Kierunki zmian edukacyjnych w Polsce w drugiej połowie XX i początkach XXI wieku	16
1.1.1. Organizacja szkolnictwa po zakończeniu II wojny światowej (lata 1945–1947)	16
1.1.2. Funkcjonowanie szkolnictwa w latach 1948–1955	18
1.1.3. Przemiany szkolnictwa w latach 1956–1961	20
1.1.4. System oświaty w latach 1962–1999	20
1.1.5. Zmiany po roku 1999	23
1.2. Początki profesji pedagoga szkolnego	24
1.3. Zadania pedagoga szkolnego wynikające z przepisów prawa oświatowego	28
1.4. Stan badań nad profesją pedagoga szkolnego	35
Rozdział 2. Środowiskowe determinanty pracy pedagoga szkolnego	41
2.1. Rodzina jako środowisko życia i wychowania młodego pokolenia	42
2.1.1. Przemiany współczesnej rodziny	45
2.1.2. Zagrożenia współczesnej rodziny	48
2.1.3. Współpraca rodziny i szkoły	52
2.2. Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły	57
2.2.1. Trudności szkolne	60
2.3. Środowisko rówieśnicze	63
2.3.1. Problemy w grupie rówieśniczej	66
2.4. Środowisko lokalne	72
Rozdział 3. Indywidualne wyznaczniki pracy pedagoga szkolnego	79
3.1. Pojęcie zasobów osobistych pedagoga szkolnego	79
3.2. Wybrane zasoby osobiste pedagoga	85
3.2.1. Kompetencje pedagogiczne	85
3.2.1.1. Kompetencje interpersonalne	90
3.2.2. Zaangażowanie w pracy i poczucie skuteczności działań własnych	95
3.2.3. Radzenie sobie ze stresem	98

Rozdział 4. Metodologiczne założenia badań nad uwarunkowaniami pracy pedagoga szkolnego	105
4.1. Przedmiot i cele badań	106
4.2. Strategia i typ badań	107
4.3. Procedura badawcza	110
4.3.1. Problemy badawcze	112
4.3.2. Charakterystyka metod, technik i narzędzi badawczych	113
4.4. Dobór próby badawczej i terenu badań	118
4.5. Organizacja badań	119
Rozdział 5. Instytucjonalne uwarunkowania pracy badanych pedagogów szkolnych	121
5.1. Opis próby badawczej	121
5.2. Planowanie i organizacja pracy szkoły jako wyznaczniki pracy pedagoga	127
5.2.1. Warunki pracy pedagogów	127
5.2.2. Obowiązki pedagoga szkolnego	129
5.2.3. Formy pomocy pedagogicznej stosowane w pracy z uczniami, rodzicami, nauczycielami i wychowawcami	137
5.3. Postrzeganie przez pedagogów swoich kompetencji, aspiracji i perspektyw zawodowych	141
5.4. Propozycje zmian służące poprawie jakości pracy pedagogów	146
5.5. Podsumowanie	149
Rozdział 6. Środowisko wychowawcze jako czynnik warunkujący pracę badanych pedagogów szkolnych	151
6.1. Środowisko lokalne a zadania pedagoga szkolnego	152
6.2. Środowisko rodzinne jako obszar i wyznacznik działań pedagoga	154
6.3. Rola środowiska szkolnego w planowaniu pracy pedagoga szkolnego	158
6.4. Podsumowanie	161
Rozdział 7. Wybrane zasoby osobiste badanych pedagogów szkolnych	163
7.1. Ocena kompetencji pedagogicznych przez badanych	164
7.2. Ocena przez pedagogów własnych preferencji zawodowych	169
7.3. Umiejętności interpersonalne badanych pedagogów	173
7.3.1. Inicjowanie relacji (IR)	174
7.3.2. Asertywne oddziaływanie (AO)	176
7.3.3. Ujawnienie siebie (US)	177
7.3.4. Emocjonalne wspieranie (EW)	179
7.3.5. Rozwiązywanie konfliktów (RK)	181
7.3.6. Podsumowanie	183
7.4. Skuteczność własna w opinii pedagogów	184
7.5. Radzenie sobie w sytuacjach stresowych przez pedagogów	186
7.5.1. Styl skoncentrowany na zadaniu	187
7.5.2. Styl skoncentrowany na emocjach	190

7.5.3. Styl skoncentrowany na unikaniu	192
7.5.4. Podsumowanie	196
7.6. Wnioski końcowe	198
Rozdział 8. Próba modelowego ujęcia działań pedagoga szkolnego	201
8.1. Założenia ogólne	202
8.2. Proponowane modele pracy pedagoga szkolnego	205
Zakończenie	211
Bibliografia	217
Spis tabel	233
Spis wykresów	237
Summary	239

Wprowadzenie

W określonych godzinach, codziennie, jak świat długi i szeroki, idą dzieci do szkoły – idą tłumy dzieci; w określonych godzinach, codziennie, jak świat długi i szeroki, idą tłumy nauczycieli! Idą do szkoły! Jak ważna i doniosła musi być praca szkoły i nauczyciela, skoro wszystkie kraje wprowadzają u siebie prawo do obowiązku czy przymusu szkolnego¹.

Maria Grzegorzewska

Zadaniem współczesnej szkoły jest realizacja funkcji kształcącej, wychowawczej i opiekuńczej. W dobie przemian społecznych rozwój instytucji szkoły we wszystkich obszarach jej funkcjonowania „staje się warunkiem koniecznym rozwoju Polski”². Jednak na przestrzeni powojennych lat polityka oświatowa państwa przechodziła różne etapy. Można powiedzieć za Zbigniewem Kwiecińskim, że była ona często „doraźna, niespójna, upartyjniona i krótkowzroczna, niezgodna z konstytucyjnymi zasadami pomocowości, równości szans [...]”³. Odpowiednio do polityki oświatowej zmieniał się także model nauczyciela, od podległego partii politycznej po kompetentnego i autonomicznego, od posłusznego władzy ludowej po samodzielny.

Współcześnie kształcenie i wychowanie są ujmowane jako integralna całość. Zgodnie ze stanowiskiem Ministerstwa Edukacji Narodowej powinny sprzyjać stymulacji i optymalizacji wszechstronnego, indywidualnego rozwoju uczniów w wymiarze intelektualnym, emocjonalnym, psychicznym, społecznym, fizycznym i duchowym. W podejmowanych działaniach edukacyjnych szkoła powinna uwzględniać możliwości i potrzeby rozwojowe uczniów, współdziałać ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym.

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 15.

² Z. KWIECIŃSKI: *Grzegorzewsko. Eseje z pedagogiki społecznej i krytycznej*. Toruń, Wydawnictwo Studio „Kropka”, 2019, s. 11.

³ *Ibidem*, s. 12.

Niezależnie od uwarunkowań historycznych za efekty kształcenia i wychowania odpowiedzialni są przede wszystkim nauczyciele. To oni podejmują działania dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, profilaktyczne i terapeutyczne wobec uczniów we współpracy ze specjalistami, w tym z pedagogiem i psychologiem, rodzicami oraz instytucjami zewnętrznymi (jak poradnie psychologiczno-pedagogiczne i specjalistyczne, instytucje edukacji pozaszkolnej i instytucje pomocowe wobec rodziny).

Zmieniające się zadania i wymagania wobec nauczycieli i pedagogów szkolnych są zawsze powiązane z przemianami szkoły jako instytucji, ale też z przeobrażeniami społecznymi, ustrojowymi i kulturowymi. Kolejne reformy szkolne, zróżnicowanie społeczne, transformacja gospodarcza i ustrojowa, zmiany funkcji rodziny, rozwój nowoczesnych technologii, wzrastające zagrożenia społeczne (uzależnienia tradycyjne i behawioralne, przemoc, przestępczość, bezrobocie, dezintegracja życia rodzinnego i inne) stawiają przed nauczycielami i pedagogami szkolnymi kolejne wyzwania. Prowadzą do konieczności wyposażenia ich w nową wiedzę, umiejętności i kompetencje.

Oddziaływanie pedagoga jako uczestnika procesów wspomaganie, kształtowania i rozwoju młodego pokolenia bywa przedmiotem zainteresowań głównie przedstawicieli dyscyplin zajmujących się edukacją szkolną. Dotychczasowi badacze wskazują na węższe i szersze rozumienie roli pedagoga, odnosząc się do indywidualnych, praktycznych doświadczeń w pracy pedagogicznej, a także określają znaczenie funkcjonowania pedagoga na tle kategorii społeczno-kulturowych, w których opisywana jest sytuacja, społeczne konteksty jego pracy w różnych typach środowisk, głównie w rodzinie i szkole⁴.

W pracy pedagoga wyraźnie akcentuje się organizację pracy pedagogicznej, zapewnienie dziecku w miarę optymalnych warunków rozwoju, opieki, wychowania i kształcenia⁵. W związku z tym ważne jest, aby pedagog szkolny był osobą nieobciążoną obowiązkiem nauczania, umiejącą rozwiązywać problemy, znającą dobrze wszystkie aspekty opieki nad dzieckiem, współuczestniczącą w realizacji funkcji opiekuńczej, socjalizacyjnej i wychowawczej rodziny oraz szkoły.

⁴ Zob. P. FORMA: *Pedagog szkolny w procesie wspomaganie edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2010, t. 19, s. 263–271.

⁵ B. MATYJAS: *Pedagog szkolny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005, s. 85–87.

W niniejszej pracy używa się określenia „profesja pedagoga szkolnego”⁶ w celu podkreślenia, że jest to zawód zaufania publicznego⁷, lokujący pedagoga w całościowej strukturze uwarunkowań obejmujących:

- poziom prawno-administracyjny, jak kierunki polityki oświatowej państwa, wytyczne prawa oświatowego regulujące funkcjonowanie instytucji oświatowych, promowane normy i wartości;
- poziom środowiskowy, tworzony przez środowisko instytucji oświatowej, w której pracuje, środowisko lokalne i środowisko rodzinne uczniów;
- poziom indywidualny, obejmujący wiedzę, umiejętności, cechy indywidualne.

Początki profesji pedagoga szkolnego sięgają roku szkolnego 1973/1974. Pierwotnie status zawodowy pedagoga i jego miejsce w strukturze szkoły były niedoprecyzowane, stąd pedagodzy byli zdani na samodzielną pracę. Konstruowali plany pracy, podejmowali zadania zgodnie z potrzebami szkoły i posiadanymi umiejętnościami zawodowymi. Sami poszukiwali skutecznych form i metod pracy. Wraz z rosnącą liczbą pedagogów ukazywały się ujednoczone wytyczne i akty normatywne, regulujące organizację pracy, zakres czynności i prowadzenie dokumentacji. Zmianie ulegały zadania, jakie powierzano im do wykonania. Z jednych zadań rezygnowano, inne traktowano dowolnie, jeszcze inne rozszerzano. Odstępowano od ujednoczonych wymagań zgodnie z praktyką zmieniającej się rzeczywistości szkolnej⁸.

Współcześnie funkcjonowanie pedagogów szkolnych w ramach systemu oświaty regulują zarządzenia MEN, szczególnie ostatnie *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*. Określają one rolę założoną pedagoga szkolnego, czyli wskazują, jakie zadania ma on do spełnienia. Funkcje rzeczywiste pedagoga wynikają z podejmowanych przez niego działań na terenie placówki, stosownie do konkretnych potrzeb i oczekiwań społeczności szkolnej. Nie można więc przedstawić gotowej hierarchii zadań pedagoga szkolnego, gdyż zależą one od wielu czynników zewnętrznych, takich jak: oczekiwania nadzoru pedagogicznego, środowisko społeczne i ekonomiczne, w którym funkcjonuje szkoła, oczekiwania uczniów, rodziców i nauczycieli, oraz od czynników wewnętrznych, wy-

⁶ „Profesja” słownikowo oznacza zawód, zajęcie zawodowe, a „profesjonalny” – zawodowy. Współcześnie zaznacza się tendencja do rozumienia profesji jako poziomu wykonawstwa, do jej łączenia z kwalifikacjami na poziomie akademickim. Nie dotyczy to każdego zawodu. Praca w zawodach, o których mówimy „profesja”, jest na tyle złożona, że trudno nawet wskazać skończony układ czynności, które je tworzą; podmiotem jej oddziaływań jest człowiek. Jest to rodzaj praktyki nazywanej misją, ma ona charakter publicznej służby. Zob. D. URBANIAK-ZAJĄC: *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga. Badania rekonstrukcyjne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2016, s. 70.

⁷ Zob. H. KWIATKOWSKA: *Pedagogika wobec współczesności. Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 167–168.

⁸ Ibidem.

nikających z zasobów osobowych pedagoga, jego kompetencji pedagogicznych i doświadczenia.

Profesja pedagoga szkolnego od początku jej powołania jest przedmiotem zainteresowań badawczych. W literaturze pedagogicznej można znaleźć wiele opracowań, ale zawierają one głównie rozważania teoretyczne lub metodyczne⁹. Badania empiryczne są dość sporadyczne, publikowane głównie w formie artykułów, rzadziej monografii (ich wykaz przedstawiono w rozdziale pierwszym). Niniejsza monografia stanowi próbę teoretycznego oraz empirycznego ujęcia pracy pedagoga szkolnego w kontekście przemian szkoły jako instytucji, zmian w obrębie środowiska wychowawczego (rodzinnego, szkolnego, lokalnego) oraz wymagań wobec pedagoga jako profesjonalisty i człowieka.

Praca składa się z ośmiu rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawiono instytucjonalny i prawny wymiar pracy pedagoga szkolnego. Opisano kierunki przemian edukacyjnych w Polsce od zakończenia II wojny światowej po czasy współczesne, w celu zachowania ciągłości i zmiany jako procesów towarzyszących powołaniu profesji pedagoga szkolnego. Przybliżono rolę i zadania pedagoga szkolnego oraz wskazano na ich związek ze zmieniającymi się wytycznymi prawa oświatowego. Rozdział kończy przegląd badań dotyczących profesji pedagoga szkolnego.

W rozdziale drugim dokonano analizy środowiskowych determinantów pracy pedagoga szkolnego. Scharakteryzowano środowisko rodzinne jako miejsce życia i wzrastania młodego pokolenia. Opisano jego przemiany i zagrożenia. Wskazano na znaczenie współpracy ze szkołą. Ukazano środowisko szkolne w wymiarze instytucjonalnym i społecznym, omawiając problemy szkolne, które pedagog rozpoznaje i rozwiązuje. Zaakcentowano znaczenie środowiska rówieśniczego dla rozwoju młodego pokolenia, zwracając uwagę na zagrożenia, jakie mogą pojawić się w relacjach koleżeńskich. Praca z grupą rówieśniczą to kolejny ważny obszar pracy pedagoga szkolnego. Rodzina, szkoła, środowisko rówieśnicze funkcjonują w określonym środowisku lokalnym. Jakość tego środowiska, mechanizmy kontroli społecznej, jakie są w nim stosowane, liczba i rodzaj instytucji wspierających rodzinę i szkołę, mają ogromne znaczenie dla rozwoju młodego pokolenia i w istotnym stopniu determinują pracę pedagoga szkolnego.

W rozdziale trzecim omówiona została problematyka zasobów osobowych pedagoga szkolnego. W tym celu odwołano się do różnych ujęć teoretycznych, by ostatecznie przyjąć koncepcję, która ujmuje ważniejsze cechy osobowości, traktowane jako indywidualne wyznaczniki pracy pedagoga szkolnego. Przede

⁹ I. JUNDZIL: *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*. Warszawa, WSiP, 1980; *Wokół roli i zadań pedagoga szkolnego*. Red. J. SZCZURKOWSKA, A. MAZUR. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2013; T. LEWANDOWSKA-KIDOŃ, B. KALINOWSKA-WITEK: *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2016.

wszystkim scharakteryzowano kompetencje pedagogiczne, w tym interpersonalne. Przedmiotem opisu stało się także zaangażowanie w pracy i poczucie skuteczności działań własnych pedagoga. Pedagog szkolny to osoba, od której oczekuje się konsekwencji w pokonywaniu trudnych sytuacji, a to rodzi poczucie stresu. Ta cecha zasobów osobowości została więc poddana szczegółowej analizie w końcowej części rozdziału.

W rozdziale czwartym zaprezentowano schemat badań własnych. Wyjaśniono ogólne założenia metodologiczne oraz przyjęto ilościowo-jakościową strategię badań. Sformułowano przedmiot badań, jakim są instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne wyznaczniki pracy pedagoga szkolnego. Przedstawiono procedurę badań diagnostyczno-opisowych zastosowaną do zbierania materiału empirycznego. Określono problemy badawcze, opisano metody, techniki i narzędzia badań własnych. Scharakteryzowano dobór próby badawczej i teren badań.

Rozdziały piąty, szósty i siódmy zawierają analizę wyników badań. Prezentację uzyskanych danych rozpoczęto od opisu próby badawczej oraz interpretacji danych zebranych podczas diagnozy obszaru planowania i organizacji pracy pedagogów. W tym celu dokonano przeglądu wypowiedzi pedagogów na temat warunków pracy, wykonywanych obowiązków, stosowanych form pomocy pedagogicznej wobec uczniów, rodziców i nauczycieli, postrzegania swoich kompetencji, aspiracji i perspektyw. Przedstawiono klasyfikację propozycji zmian, jakie, zdaniem pedagogów, mogą służyć poprawie jakości ich pracy.

W rozdziale szóstym skomentowano opinie pedagogów na temat środowiska wychowawczego uczniów, ono bowiem w istotnym stopniu wyznacza kierunki pomocy pedagogicznej. Pedagodzy dokonali oceny cech środowiska lokalnego, rodzinnego i szkolnego. Wskazali na problemy, jakie diagnozują, oraz na działania, jakie podejmują – doraźne i uprzedzające.

Rozdział siódmy obejmuje analizę wybranych cech osobowości badanych pedagogów. Do cech tych należą: ocena posiadanych kompetencji pedagogicznych (za pomocą skali OKP – Obszary Kompetencji Pedagogicznych), ocena własnych preferencji zawodowych (na podstawie Skali Preferencji Zawodowych), umiejętności interpersonalne (na podstawie Kwestionariusza Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R Duane'a Buhrmestera, Wyndola Furmana, Mitchella T. Wittenberga i Harry'ego T. Reisa), skuteczność własna (skala GSES – Uogólnionej Własnej Skuteczności Ralfa Swarzera i in.), strategie radzenia sobie ze stresem (za pomocą kwestionariusza CISS Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera w polskim opracowaniu Jana Strelaua, Aleksandry Jaworowskiej, Kazimierza Wrześniewskiego i Piotra Szczepaniaka).

W ostatnim rozdziale zaprezentowano próbę modelowego ujęcia działań pedagoga szkolnego. Dokonano przeglądu różnych koncepcji pracy pedagoga oraz – na podstawie wyników badań – przedstawiono własny model jego pracy.

Monografia pt. *Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne uwarunkowania funkcjonowania pedagoga szkolnego* jest wynikiem zainteresowań naukowych i długoletniej praktyki pedagogicznej autorki, koncentrujących się wokół zagadnień pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wspomagania rozwoju dziecka w warunkach szkoły (szczególnie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych), pomocy jego rodzicom i opiekunom.

Praca jest adresowana szczególnie do naukowców, specjalistów z zakresu pedagogiki szkolnej i pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Powinna również zainteresować osoby odpowiedzialne za kształtowanie szkolnej rzeczywistości, organizatorów edukacji dzieci i młodzieży w środowisku lokalnym i szkolnym, a także nauczycieli i pedagogów bezpośrednio zaangażowanych w pomoc psychologiczno-pedagogiczną. Może stanowić źródło refleksji dla studentów kierunków pedagogicznych.

Pragnę wyrazić wdzięczność Paniom Profesor Justynie Dobrołowicz i Alicji Żywczok za cenne uwagi i sugestie. Wyrazy podziękowania kieruję też do Pani Bożeny Buckiej, dyrektor RODN „Metis” w Katowicach, za pomoc i zachęcenie pedagogów szkolnych do wzięcia udziału w badaniu.

Instytucjonalny i prawny wymiar pracy pedagoga szkolnego

Szkoła, nauczyciel – tak się te słowa często wymawia od wczesnego dzieciństwa do późnej starości, że już nie robią żadnego wrażenia, a przecież kryją treść taką doniosłą! To, że się je tak często wymawia, że są ciągle na ustach różnych ludzi, w różnym wieku, na całym świecie i zupełnie niezależnie od rodzaju pracy i stanowisk, to już jest bardzo znaczące. [...] Jest to jakby zaczarowany jakiś świat, z którego nikt się nie może wymknąć, każdy przejść przezeń musi – każdy człowiek¹.

Maria Grzegorzewska

Rozważania nad współczesnymi zadaniami nauczycieli i pedagogów szkolnych znajdują swoje uzasadnienie w kierunkach przeobrażeń szkoły jako instytucji. Współczesna polska szkoła, której początki sięgają 1945 roku, podlegała wielu reformom programowym, strukturalnym i systemowym. Każda z nich prowadziła do modyfikowania trybu pracy i implikowała konieczność wyposażenia nauczycieli i pedagogów w nowe, odpowiadające zmianom kompetencje. Przeobrażeniom ulegały też ważne dla funkcjonowania szkoły elementy środowiska społecznego, jak zróżnicowanie ludności i wiążące się z nim zróżnicowanie uczniów, wzrastające zagrożenie negatywnymi zjawiskami i zachowaniami, przemiany struktury i funkcji rodziny, zmiany ustrojowe w Polsce, rozwój technologii. Taka sytuacja sprawiła, że w połowie lat 70. XX wieku powołano stanowisko pedagoga szkolnego. Zakres powierzonych mu zadań od początku był ściśle związany z funkcjonowaniem szkoły, jej potrzebami w zakresie opieki, wychowania i profilaktyki oraz obowiązującymi aktami normatywnymi. W niniejszym rozdziale ukazane zostaną kierunki przemian edukacyjnych w Polsce, ogólne tendencje w profesji pedagoga szkolnego, regulacje prawne tej profesji oraz stan dotychczasowych badań w tym obszarze.

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 16–17.

1.1. Kierunki zmian edukacyjnych w Polsce w drugiej połowie XX i początkach XXI wieku

Zadaniem współczesnej szkoły jest realizacja funkcji edukacyjnej i sprawowanie opieki nad powierzonymi jej dziećmi i młodzieżą. Zadania te są ściśle powiązane z przemianami polskiej oświaty i zmiernają do jej powszechności, dostępności i masowości, aby, jak pisze Zbigniew Kwieciński, „pomóc w kształtowaniu człowieka na miarę złożonych wyzwań współczesności”². Nauczanie i wychowanie, pojmowane jako integralna całość, ma wspomagać rozwój wszechstronnej osobowości ucznia. Za efekty procesu edukacji odpowiedzialni są przede wszystkim nauczyciele, ale także specjaliści, w tym pedagog i rodzice.

Analizę roli pedagoga należy powiązać z przeobrażeniami współczesnej polskiej szkoły. Ten historyczny kontekst pozwala dostrzec i zrozumieć ciągłość zachodzących zmian. Biorąc pod uwagę wprowadzane reformy oświaty (strukturalne i programowe), wyodrębniono następujące okresy przemian: 1945–1947, 1948–1955, 1956–1961³, 1962–1999, po roku 1999.

1.1.1. Organizacja szkolnictwa po zakończeniu II wojny światowej (lata 1945–1947)

Zakończenie II wojny światowej w Polsce to początek zmian ustrojowych zmierzających do stopniowego wprowadzania systemu totalitarnego. Jedną z konsekwencji tych przemian było uczynienie ze szkoły miejsca indoktrynacji politycznej. Należy jednak podkreślić, że zmiany ustrojowe w szkolnictwie nie nastąpiły równocześnie z zaprzestaniem działań wojennych, jego organizację począwszy od 1944 roku oparto na ustawie o systemie oświaty z 1932 roku. Taką deklarację złożył ówczesny minister oświaty Stanisław Skrzeszewski na Zjeździe Oświatowym w Łodzi (18–22 czerwca 1945 r.): „w celu ułatwienia odbudowy szkolnictwa nie wprowadziliśmy z początku zasadniczo żadnych zmian ani w ustroju szkolnictwa, ani w programach, ani w ustroju administracji szkolnej”⁴. W maju 1945 roku przekazano delegatom kuratoriów tezy typowe dla rodzącego się socjalizmu, które określały oparcie ustroju szkolnego na czterech zasadach: jednolitości, obowiązkowości, państwowości (w wyniku

² Z. KWIECIŃSKI: *Szkoła a wykluczenie*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. MARZEC-HOLKA. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, 2005, s. 35–46.

³ Zob. B. BOBIK: *Szkolnictwo na Górnym Śląsku w latach 1945–1961*. Katowice, Wydawnictwo Gnome, 2015.

⁴ M. PĘCHERSKI, M. ŚWIĄTEK: *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*. Warszawa, WSiP, 1978, s. 54.

dyskusji na Zjeździe w Łodzi zmieniona na zasadę publiczności), bezpłatności nauczania⁵.

Kolejne zmiany nastąpiły 12 września 1945 roku – mimo braku odpowiednich aktów prawnych znoszących ustawę z 1932 roku władze oświatowe przesłały wówczas do szkół dokument inicjujący nowy ustrój szkolnictwa pod nazwą: *Wytyczne organizacji publicznych szkół powszechnych w roku szkolnym 1944/45*. Zalecał on „taką organizację nauczania, w której wszystkie szkoły posiadałyby jednakowy program, a wszystkie klasy obejmowały tylko pojedyncze roczniki uczące się oddzielnie”⁶. Dalsze zmiany przyniosło Zarządzenie Ministra Oświaty z dnia 24 listopada 1945 roku wprowadzające pełną bezpłatność nauki w państwowych szkołach średnich i zakładach kształcenia nauczycieli.

Równocześnie z pracami organizacyjnymi i doraźnymi zmianami programów toczyła się dyskusja dotycząca kierunku bardziej zasadniczych reform, zgodnych z postulatami ideologicznymi socjalistycznego państwa. Już na początku 1945 roku Ministerstwo Oświaty rozpoczęło przygotowania do reformy szkolnej. W tym celu zwołano Ogólnopolski Zjazd Oświatowy w Łodzi, w którego rezolucji przyjęto zasady i organizację pracy, podporządkowując im socjalistyczną szkołę na wiele kolejnych lat. Były to:

- powszechność, publiczność, jednolitość i bezpłatność szkolnictwa;
- ustalenie sieci szkół średnich dostępnych dla młodzieży pochodzącej z różnych środowisk;
- koncepcja ośmioklasowej szkoły powszechnej o jednolitym programie dla miast i wsi;
- rozbudowa szkolnictwa zawodowego opartego na ośmioletniej szkole podstawowej i przygotowującego młodzież do wykonywania zawodu oraz zapewniającego wykształcenie ogólne umożliwiające dalszą naukę na stopniu wyższym;

⁵ Wymienione zasady miały odpowiednio oznaczać: jednolitość – przyjęcie jednakowych zasad w odniesieniu do struktury programów, przygotowania kadry i zaopatrzenia w pomoce naukowe wszystkich szkół; zasada ta oznaczała też, że ustrój szkolny będzie drożny, czyli wolny od wszelkich progów przy przechodzeniu z niższego szczebla nauczania na wyższy; bezpłatność – niepobieranie opłat za naukę, a także stworzenie systemu stypendiów, burs i internatów oraz państwowej lub samorządowej pomocy w wyżywieniu, zaopatrzeniu w odzież i podręczniki, co miało zapewnić jednakową dostępność szkoły dla wszystkich dzieci; publiczność (wcześniej państwowość) – wyeliminowanie szkolnictwa opartego na zasadzie płatności nauki na rzecz szkół państwowych, samorządowych oraz prowadzonych przez instytucje społeczne; tak pojęte upaństwowienie szkolnictwa pozwalało na szerokie włączenie samorządu terytorialnego i organizacji społecznych do udziału w odbudowie szkolnictwa; obowiązkowość – przymus wykonywania obowiązku szkolnego przez wszystkie dzieci i stosowanie sankcji społecznych aż do rygorów karnych w razie nieuczęszczania dziecka do szkoły. Zob. S. WOŁOŻYŃ: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa, PWN, 1964, s. 715.

⁶ W. OZGA: *Organizacja szkolnictwa w Polsce*. Warszawa, WSiP, 1960, s. 110–111.

- obowiązek kształcenia zawodowego do lat 18 dla młodzieży pracującej oraz niepracującej i nieuczęszczającej do szkół średnich ogólnokształcących;
- szeroki rozwój oświaty dorosłych;
- rozbudowa internatów i stypendiów⁷.

Te założenia, których celem miało być wyznaczenie drogi rozwoju systemu oświatowego w komunistycznej Polsce, początkowo nie posiadały charakteru aktu prawnego. Dopiero 23 listopada 1945 roku wydano dekret o organizacji szkolnictwa w okresie przejściowym, znoszący trójstopniowość szkoły powszechnej i wprowadzający jednolitość na tym poziomie nauczania. Zalecenia w nim zawarte dotyczyły udostępniania pełnej szkoły powszechnej oraz likwidacji skutków wojny w nauczaniu, miały więc charakter przede wszystkim administracyjny⁸.

1.1.2. Funkcjonowanie szkolnictwa w latach 1948–1955

Typowe dla omawianego okresu było wykorzystywanie szkolnictwa do budowy stalinowskiego modelu socjalizmu. Na realizację tego zadania wyznaczono tak zwany plan sześcioletni (na lata 1949–1955). W systemie totalitarnym edukacja miała ściśle odpowiadać partyjnym założeniom, by skutecznie odciąć polskie społeczeństwo od korzeni. Działalność w tym kierunku wyznaczało Ministerstwo Oświaty, a ministrami byli partyjni funkcjonariusze. W latach 1947–1950 ministrem szkolnictwa był Stanisław Skrzyszewski, a od 7 lipca 1950 roku do 1956 roku Witold Jarosiński. Stanowiska wiceministrów piastowali przedstawiciele partii politycznych: Henryk Jabłoński (Polska Zjednoczona Partia Robotnicza, dalej: PZPR) i Eugenia Krassowska (Stronnictwo Demokratyczne). Wybrano ich bezpośrednio po IV Plenum Komitetu Centralnego PZPR, które obradowało w maju 1950 roku. Postulowano, by najważniejszym zadaniem szkolnictwa było przygotowanie nowej kadry, niezbędnej do realizacji tak zwanego planu sześcioletniego (przykładowo zgłaszano zapotrzebowanie na milion kwalifikowanych robotników, sto tysięcy techników)⁹.

Rozwinięto opiekę nad dziećmi w wieku przedszkolnym, szkolnictwo zawodowe i doksztalcenie dorosłych. Następowala dalsza odbudowa szkolnictwa podstawowego i ogólnokształcącego. Od 1 września 1949 roku w Polsce realizowano II reformę szkolną, wprowadzając na wzór Związku Radzieckiego program jedenastoletniej szkoły ogólnokształcącej, która miała dwustopniowy

⁷ Ibidem, s. 352–353.

⁸ B. POTYRAŁA: *Szkola podstawowa w Polsce 1944–1984*. Warszawa, WSiP, 1987; Zob. także M. PEŁCERSKI, M. ŚWIĄTEK: *Organizacja oświaty w Polsce...*, s. 70.

⁹ A. CZUBIŃSKI: *Polska i Polacy po drugiej wojnie światowej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 1998, s. 296.

charakter: siedmioletnia szkoła podstawowa i czteroletnie liceum ogólnokształcące, oraz całkowicie likwidując gimnazja (ogólnokształcące i zawodowe).

Do 1948 roku w szkołach pracowali katecheci, kontynuowano nauczanie religii jako przedmiotu obowiązkowego, działała Sodaliczka Mariańska. Począwszy od 1949 roku narzucono laicyzację życia we wszystkich typach szkół¹⁰. Rozpoczęło się niepodzielne panowanie organizacji dziecięcych i młodzieżowych: Związku Harcerstwa Polskiego (dalej: ZHP) w szkołach podstawowych i Związku Młodzieży Polskiej (dalej: ZMP) w szkołach średnich. W szkołach podstawowych tworzone drużyny harcerskie prowadzone przez nauczycieli, zwanych przewodnikami harcerstwa. W placówkach szkolnych organizowano wiele imprez politycznych. Zmianie uległy programy nauczania. Wyłączono z nich myśli idealistyczne, wprowadzając treści materialistyczne. Na przedmiotach humanistycznych uczono marksizmu. Szkoły były również penetrowane przez służby bezpieczeństwa¹¹.

Kolejne zmiany przyniósł 1950 rok, kiedy sejm uchwalił ustawę o terenowych organach władzy, umacniającą pozycję tak zwanych rad narodowych. W tym samym roku dokonano reformy administracyjnej, w wyniku której Polskę podzielono na 49 województw. Zmieniła się wówczas sieć szkół w całym kraju. Powstały nowe, laickie szkoły, podległe Towarzystwu Przyjaciół Dzieci (dalej: TPD), zwane szkołami TPD. Ich powołanie stanowiło wyraz ideologicznej funkcji powojennej szkoły. Warto przypomnieć, że TPD powstało w maju 1949 roku¹². Celem tej organizacji było wychowanie młodego pokolenia w duchu świeckim, stąd też w szkołach TPD wyeliminowano naukę religii i położono nacisk na kształtowanie młodego człowieka w duchu ideologii marksistowsko-leninowskiej. Realizując powyższy cel, pod szyldem TPD zakładano przedszkola, szkoły ogólnokształcące stopnia podstawowego i licealnego, domy dziecka, bursy, internaty, świetlice, biblioteki i domy kultury dziecka. TPD działało na terenie całego kraju w ramach okręgów i oddziałów¹³. Ze względu na świeckość tego typu szkół zatrudniano w nich nauczycieli należących do wiodących partii politycznych. Dobór dzieci i młodzieży był zależny od ich pochodzenia społecznego, preferowane było pochodzenie robotnicze.

¹⁰ Zob. H. KONOPKA: *Religia w szkołach Polski Ludowej (1944–1961)*. Białystok, Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, 1995.

¹¹ Służby te – do 1956 r. funkcjonujące jako Urząd Bezpieczeństwa (UB), następnie Służba Bezpieczeństwa (SB) – były instytucjami represji.

¹² TPD powstało w wyniku połączenia Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (RTPD, działającego od 1926 r.) i Chłopskiego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci (ChTPD, istniejącego od 1946 r.). Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 21 czerwca 1949 r. TPD zostało uznane za stowarzyszenie wyższej użyteczności, natomiast RTPD i ChTPD zostały formalnie rozwiązane, a ich majątek przejęty przez TPD. 15 lipca 1949 r. ogłoszono statut TPD.

¹³ Dane pochodzą z opracowania wprowadzającego do zespołu archiwalnego obejmującego lata 1946/1949–1953. Archiwum Państwowe w Katowicach, *zespół Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Zarząd Okręgu w Katowicach*, nr 309.

Mimo dużego zasięgu szkół TPD, od 1953 roku rozpoczęło się stopniowe reorganizowanie jego działalności, z jednoczesnym przejmowaniem obowiązków przez resort oświaty. W roku szkolnym 1954/1955 TPD zaprzestało prowadzenia edukacji, a szkoły zostały przejęte przez Ministerstwo Oświaty. Wznowienie działalności Towarzystwa nastąpiło w 1957 roku, ale placówki podległe tej organizacji nie były już tworzone.

1.1.3. Przemiany szkolnictwa w latach 1956–1961

W latach 1956–1961 szkoła nadal była miejscem propagandy politycznej ówczesnej władzy, co znalazło swoje odzwierciedlenie w kolejnej zmianie programów nauczania. Taki przekaz miała również inicjatywa budownictwa szkół podstawowych i średnich w związku z tysiącleciem państwa polskiego¹⁴. Proporcjonalnie do liczebności szkół wzrosła też liczba nauczycieli, którzy podnieśli swe kwalifikacje ogólne i zawodowe.

Funkcję Ministra Oświaty pełnił wówczas Władysław Bieńkowski. 4 grudnia 1956 roku, korzystając w wyniku odwilży ze złagodzenia presji wywieranej na szkolnictwo, wprowadził on zarządzenie o powrocie religii do szkół podstawowych jako przedmiotu nadobowiązkowego. Wiązało się to z zakończeniem okresu internowania Prymasa Polski kardynała Stefana Wyszyńskiego. Opisane zmiany nie oznaczały jednak poprawy stosunku państwa do Kościoła katolickiego, a jedynie przyjęcie łagodniejszych form działania. Na efekty tych pozornych poczynań Ministerstwa Oświaty nie trzeba było długo czekać. Już w 1958 roku przystąpiono do ponownego usuwania religii ze szkół. Przeciwny temu był minister W. Bieńkowski, który 31 października 1961 roku ustąpił ze stanowiska¹⁵. Jego następca Waław Tułodziecki przygotował projekt kolejnej reformy oświatowej.

15 lipca 1961 roku sejm uchwalił ustawę, na mocy której wprowadzono ośmioklasową szkołę podstawową i czteroletnie liceum. Przy okazji, uznając, że szkoła ma charakter świecki, definitywnie usunięto nauczanie religii ze szkół¹⁶.

1.1.4. System oświaty w latach 1962–1999

Funkcjonowanie polskiego szkolnictwa aż do początków lat 90. XX wieku wyznaczała ustawa o rozwoju oświaty i wychowania uchwalona 15 lipca 1961

¹⁴ Wszystkie zarządzenia i wytyczne KKSFBŚ znajdują się w Archiwum Akt Nowych w Warszawie, *zespół Krajowy Komitet Społecznego Funduszu Budowy Szkół w Warszawie*, sygn. 1170, mikrofilm S-40.

¹⁵ J. MYSZOR: *Tajne dokumenty. Państwo – Kościół 1960–1980*. Londyn, Wydawnictwo Aneks, 1996, s. 42–43.

¹⁶ A. CZUBIŃSKI: *Polska i Polacy...*, s. 445.

roku¹⁷. Precyzowała ona cele nauczania i wychowania, zasady organizacji szkolnictwa, zadania szkół i innych placówek oświatowo-wychowawczych, zasady współdziałania rodziców ze szkołą, zasady opieki wychowawczej nad dziećmi i młodzieżą oraz zasady zarządzania i kierowania placówkami oświatowo-wychowawczymi.

Obowiązek szkolny obejmował dzieci i młodzież w wieku od 7 do 17 lat. Podstawę kształcenia i wychowania stanowiła ośmioklasowa szkoła podstawowa. Ponadto powstały:

- zasadnicze szkoły zawodowe (trzyletnie);
- technika (pięcioletnie);
- licea ogólnokształcące (czteroletnie);
- licea zawodowe (trzyletnie);
- szkoły i zakłady specjalne;
- placówki kształcenia i dokształcania pracujących;
- zakłady kształcenia nauczycieli i wychowawców.

Ustawa zakładała, że nauka i wychowanie mają służyć socjalistycznemu państwu, co wpłynęło na następujące cechy systemu szkolnego:

- szkoła była instytucją państwową;
- istniał rozbudowany aparat kontroli placówek oświaty;
- kontrola istniała na każdym etapie zarządzania;
- plany i programy nauczania były ujednolicone;
- finansowanie oświaty było odgórne.

W latach 70. XX wieku zaczęto mówić o konieczności kolejnej reformy oświaty. Powstała wówczas – na wzór sowiecki – koncepcja dziesięcioletniej szkoły podstawowej. W rezultacie debaty prowadzonej na Ogólnopolskim Kongresie Nauczycieli w Warszawie w październiku 1977 roku przyjęto projekt reformy programowej. Cykl edukacji podzielono na dwa etapy: początkowy i systematyczny. Nauczanie początkowe obejmowało: nauczanie wstępne (klasa 0) oraz klasy I–III. W klasach początkowych wprowadzono nowy przedmiot: środowisko społeczno-przyrodnicze, stanowiący przygotowanie do przedmiotów przyrodniczych i społecznych. Nauczanie systematyczne obejmowało klasy IV–X. Treści programowe były na tym etapie zgodne z postępującym tokiem nauczania, utworzono bloki syntezujące. Niektóre przedmioty integrowały treści wykraczające poza dyscyplinę, którą reprezentowały. W projekcie języka polskiego uwzględniono między innymi zagadnienia kultury współczesnej, w propedeutyce nauki o społeczeństwie – podstawy filozofii marksistowskiej oraz polityki partii i państwa, w geografii i biologii – problematykę ochrony środowiska naturalnego¹⁸.

¹⁷ Ustawa z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju oświaty i wychowania, Dz.U. z 1961 r., nr 32, poz. 160.

¹⁸ Zob. B. POTYRAŁA: *Szkoła podstawowa w Polsce 1944–1984...*

Rok 1989 stanowił początek dążenia do demokratyzacji systemu oświaty w Polsce. Fundamentem zdemokratyzowanej szkoły stała się ustawa o systemie oświaty przyjęta 7 września 1991 roku¹⁹ (obowiązywała do 2016 roku). Wydłużyła ona obowiązek szkolny, którym objęte zostały dzieci i młodzież w wieku od 7 do 18 lat, oraz pozwoliła na wprowadzenie reformy systemowej z dniem 1 września 1999 roku. Zakładane cele reformy były następujące:

- podniesienie poziomu edukacji społeczeństwa przez upowszechnienie wykształcenia średniego i wyższego;
- wyrównanie szans edukacyjnych;
- sprzyjanie poprawie jakości edukacji, rozumianej jako integralny proces wychowania i kształcenia.

Realizacji tych celów miały służyć:

- przedłużenie wspólnej edukacji do lat 16 i przesunięcie o rok decyzji o wyborze drogi edukacyjnej;
- struktura systemu szkolnego, w której poszczególne etapy kształcenia objęły grupy dzieci lub młodzieży w tej samej fazie rozwoju psychicznego i fizycznego, co miało dostosować pracę szkoły do specyficznych potrzeb danej grupy wiekowej;
- przebudowa szkolnictwa zawodowego i wdrożenie szerokoprofilowego, integralnie połączonego z wykształceniem ogólnym kształcenia w liceum profilowanym oraz dwuletnich szkołach zawodowych;
- wprowadzenie dwuletniego liceum uzupełniającego dla absolwentów dwuletnich szkół zawodowych;
- wprowadzenie systemu sprawdzianów i egzaminów zewnętrznych, by osiągnąć większą drożność ustroju szkolnego, porównywalność świadectw oraz nadać egzaminom funkcję diagnostyczną i preorientującą²⁰.

Powstał schemat ustroju szkolnego, który od 1 września 1999 roku obejmował następujące typy szkół:

- sześciolletnią szkołę podstawową;
- trzyletnie gimnazjum;
- szkoły ponadgimnazjalne: trzyletnie liceum ogólnokształcące, trzyletnie liceum profilowane, trzyletnie technika i dwuletnie szkoły zawodowe;
- liceum uzupełniające szkołę zawodową o dwuletnim cyklu nauczania;
- szkoły policealne;

¹⁹ Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 2004 r. Nr 256, poz. 2572, Nr 273, poz. 2703 i Nr 281, poz. 2781, z 2005 r. Nr 17, poz. 141, Nr 94, poz. 788, Nr 122, poz. 1020, Nr 131, poz. 1091, Nr 167, poz. 1400 i Nr 249, poz. 2104, z 2006 r. Nr 144, poz. 1043, Nr 208, poz. 1532 i Nr 227, poz. 1658, z 2007 r. Nr 42, poz. 273, Nr 80, poz. 542, Nr 115, poz. 791, Nr 120, poz. 818, Nr 180, poz. 1280 i Nr 181, poz. 1292, z 2008 r. Nr 70, poz. 416, Nr 145, poz. 917, Nr 216, poz. 1370 i Nr 235, poz. 1618 oraz z 2009 r. Nr 6, poz. 33).

²⁰ *Reforma systemu edukacji*. Warszawa, MEN, 1998, s. 10–11.

- szkoły wyższe: zawodowe (licencjat), uzupełniające studia magisterskie, jednolite magisterskie.

1.1.5. Zmiany po roku 1999

System szkolnictwa wprowadzony na mocy reformy z 1 września 1999 roku podlegał modyfikacjom programowym (wydana wówczas pierwsza podstawa programowa została zmieniona dziesięć lat później)²¹, ale posiadał jednolitą strukturę.

Kolejna reforma systemowa i programowa została wprowadzona 1 września 2017 roku. Obecny system szkolny bazuje na ustawie Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 roku²², która wprowadza:

- obowiązkową szkołę podstawową o ośmioletnim cyklu kształcenia, obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 7 lat, oraz trwa do ukończenia szkoły podstawowej, ale nie dłużej niż do ukończenia 18. roku życia;
- czteroletnie liceum ogólnokształcące;
- pięcioletnie technikum;
- trzyletnią branżową szkołę I stopnia, jej absolwenci uzyskują wykształcenie zasadnicze branżowe;
- trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy (dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym oraz dla uczniów z niepełnosprawnością sprzężoną);
- dwuletnią branżową szkołę II stopnia, której absolwenci zdobywają wykształcenie średnie branżowe;
- szkołę policealną o okresie nauczania nie dłuższym niż 2,5 roku dla osób posiadających wykształcenie średnie lub średnie branżowe²³.

Przyjęto założenie, że wprowadzenie nowej struktury szkolnictwa nastąpi w ciągu kilkuletniego okresu przejściowego.

W przypadku publicznej szkoły podstawowej prowadzonej przez jednostkę samorządu terytorialnego (dalej j.s.t.) ustalono, że od 1 września 2017 roku dotychczasowa sześcioletnia szkoła podstawowa stanie się ośmioletnią szkołą podstawową²⁴. Z tym dniem uczniowie, nauczyciele i inni pracownicy dotychczasowej sześcioletniej szkoły podstawowej stali się uczniami, nauczycielami

²¹ Zob. J. LEEK: *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*. W: *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*. Red. M. KAMIŃSKA. Płock, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica NOVUM, 2015, s. 23–35.

²² *Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe*, Dz.U. z 2017 r., poz. 59.

²³ *Ibidem*, art. 18, ust. 1.

²⁴ *Ibidem*, art. 117, ust. 1.

i innymi pracownikami ośmioletniej szkoły. Ponadto 1 września 2017 roku w ośmioletniej szkole podstawowej rozpoczęli naukę pierwsi uczniowie klasy VII (absolwenci klasy VI dotychczasowej sześćioletniej szkoły podstawowej); 1 września 2018 roku byli oni pierwszymi uczniami VIII klasy tej szkoły. Organ stanowiący j.s.t. miał obowiązek stwierdzić to przekształcenie w drodze uchwały, w terminie do 30 lipca 2017 roku. Uchwała stanowiła akt założycielski ośmioletniej szkoły podstawowej.

Wygaszanie gimnazjów następowało w sposób stopniowy. Z dniem 1 września 2017 roku zlikwidowano klasę I, a w latach następnych kolejne klasy dotychczasowego gimnazjum²⁵. Zakończenie działalności gimnazjów nastąpiło 30 września 2019 roku.

Nowym typem szkoły na mocy uchwały są szkoły branżowe. Od 1 września 2017 roku dotychczasowa zasadnicza szkoła zawodowa stała się branżową szkołą I stopnia²⁶. Na dzień 1 września 2020 roku zaplanowano powstanie branżowej szkoły II stopnia.

Reforma pociągnęła za sobą przeobrażenia sieci szkół. Zaczęła obowiązywać nowa podstawa programowa z dnia 14 lutego 2017 roku²⁷, co skutkowało koniecznością wprowadzenia nowych podręczników do nauczania poszczególnych przedmiotów.

W wychowaniu i nauczaniu duży nacisk kładzie się na kształtowanie postaw patriotycznych, czytelnictwo, zdrowie, bezpieczeństwo i edukację informatyczną. Wzmacnia się rolę rodziców w realizowanej przez szkołę funkcji wychowania młodego pokolenia.

1.2. Początki profesji pedagoga szkolnego

Początki profesji pedagoga są historycznie związane z rozwojem poradnictwa. Poradnictwo jako działalność pomocowa zrodziło się na początku XX wieku w związku z zapotrzebowaniem społecznym dotyczącym udzielania porad zawodowych. Publikacje opisujące początki działań w zakresie instytu-

²⁵ Ibidem, art. 127.

²⁶ Ibidem, art. 162.

²⁷ *Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej*, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.

cjonalnego poradnictwa ukazują jego podział organizacyjny²⁸ na poradnictwo wychowawcze, zawodowe, a nawet selekcyjne²⁹.

Początkowo poradnictwo było prowadzone w specjalnie powołanych do tego celu instytucjach – poradniach zawodowych, nazwanych tak przez ich twórców, Józefę Joteyko i Jana Władysława Dawida. Pierwsza poradnia zawodowa została założona w 1907 roku przez Wacława Hauszylda, a poradnictwo selekcyjne, ukierunkowane na udzielanie pomocy dziecku z niepełnosprawnością, rozwijało się od 1918 roku dzięki zaangażowaniu Marii Grzegorzewskiej³⁰. Oprócz poradnictwa zawodowego i selekcyjnego, z inicjatywy Robotniczego Towarzystwa Przyjaciół Dzieci w 1919 roku powstał trzeci pion – poradnictwo wychowawcze. Jego zadania obejmowały zagadnienia wychowania i rozwoju dziecka, realizowane przez podstawowe środowiska wychowawcze. Powołaną do realizacji tych zadań instytucję określono mianem poradni społeczno-wychowawczej³¹. W 1958 roku utworzono pierwszą poradnię psychologiczną, której celem była pomoc młodzieży kończącej szkołę w wyborze zawodu, szkolenie nauczycieli i lekarzy w zakresie poradnictwa zawodowego. Sześć lat później podjęto próbę ujednoczenia sieci poradnictwa – zlikwidowano dotychczasowe poradnie psychologiczne, powołując w ich miejsce poradnie wychowawczo-zawodowe. Zasady ich organizacji i działania określał statut regulujący pracę placówki w obszarze organizacyjnym i kadrowym.

Głównym zadaniem nowego typu placówek była „pomoc w zapobieganiu trudnościom wychowawczym i ich rozwiązywaniu oraz w wyborze przez młodzież kierunku dalszego kształcenia i zawodu. Oznaczało to połączenie dotychczasowego zakresu działania poradni społeczno-wychowawczych TPD”³².

Decyzja o scaleniu istniejących nurtów poradnictwa przyczyniła się do wzrostu ich liczby i powstania sieci poradni. Zmiany w organizacji poradnictwa przyniosło zarządzenie Ministra Oświaty i Szkolnictwa Wyższego z 21 września 1968 roku, wprowadzające nowy statut, który określał zasady organizacji i formy pracy poradni.

Kolejnej modyfikacji systemu poradnictwa dokonano w 1973 roku, kiedy to poprzez zmiany statutowe określono nowe zadania poradni. Obejmowały one:

- współpracę ze szkołami, z placówkami i innymi placówkami powiatowo-wychowawczymi, administracją szkolną oraz placówkami służby zdrowia;

²⁸ A. KARGUŁOWA: *Poradnictwo wychowawcze w świetle teorii i praktyki*. Wrocław, Wydawnictwo UWr, 1980.

²⁹ W. BREJNAK: *Poradnictwo wychowawczo-zawodowe (psychologiczno-pedagogiczne)*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1997, s. 609–611; B. SKALBANIA: *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009, s. 11.

³⁰ B. SKALBANIA: *Poradnictwo...*, s. 11.

³¹ *Ibidem*.

³² D. ROGOWSKA: *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w czterdziestolecu 1957–1997*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1998, nr 1 (8), s. 48–61.

- programowanie działalności szkół i innych placówek oświatowych w zakresie poradnictwa wychowawczego, orientacji szkolnej i zawodowej w rejonie swojego działania;
- wypracowanie, upowszechnianie i doskonalenie nowych form i metod poradnictwa wychowawczego, orientacji szkolnej i zawodowej przez szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze³³.

Zadania poradni wychowawczo-zawodowych były realizowane poprzez diagnozę, korekcję i profilaktykę, współpracę ze szkołą i placówkami oświatowymi, z jednoczesnym ograniczeniem roli rodziców przy podejmowaniu ważnych decyzji. Analiza skuteczności działalności ówczesnych poradni dowiodła, że „jej pracownicy, zbyt skupieni na diagnozie problemów jednostki, nie spełniali swej roli udzielania kompleksowej pomocy szkołom i nauczycielom”³⁴.

Sytuacja uległa zmianie, kiedy w roku szkolnym 1973/1974 wprowadzono stanowisko pedagoga szkolnego, najpierw pilotażowo, a następnie *Zarządzeniem Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 7 listopada 1975 r. w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego*, które w załączniku zawierało wytyczne określające szczegółowe zadania pedagoga. Pedagogiem szkolnym mogła zostać osoba legitymująca się wykształceniem wyższym w zakresie pedagogiki, psychologii lub socjologii, z co najmniej trzyletnim stażem pracy w placówkach oświatowo-wychowawczych³⁵. Etaty pedagoga szkolnego tworzone w szkołach liczących ponad 600 uczniów³⁶. Pełny wymiar czasu pracy pedagoga wynosił początkowo 36 godzin tygodniowo, od 1982 roku 20 godzin³⁷, zaś od 1997 roku jego pensum jako specjalisty określał organ prowadzący szkołę, według algorytmu określonego w Karcie Nauczyciela³⁸, stąd też było ono zróżnicowane. Od 1 września 2018 roku, po zmianach wprowadzonych do Karty Nauczyciela, utrzymano zapis dotyczący obliczania pensum specjalisty przez organ prowadzący szkołę, ale jednocześnie zastrzeżono, że nie może ono przekraczać 22 godzin tygodniowo³⁹.

Do podstawowych zadań pedagoga szkolnego w początkowym okresie należało określenie potrzeb opiekuńczo-wychowawczych szkoły oraz planowanie i koordynowanie usług, również w zakresie poradnictwa. Zgodnie z zarządze-

³³ B. SKALBANIA: *Poradnictwo...*, s. 13.

³⁴ Ibidem, s. 14.

³⁵ M. KAZIMIERCZAK: *Pedagog szkolny w systemie poradnictwa edukacyjnego i wychowawczego*. W: *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*. Red. K. OSTROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo CMPP, 1999, s. 270–285.

³⁶ D. ROGOWSKA: *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne...*, s. 48.

³⁷ *Rozporządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 15 września 1982 r.*, Dz.U. z 1982 r., nr 29, poz. 207).

³⁸ *Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r.*, Dz.U. z 1997 r. Nr 56, poz. 357, art. 42 ust. 7, pkt. 3.

³⁹ *Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r.*, Dz.U. z 2018 r. poz. 967 i 2245, art. 42 ust. 7, pkt. 3b.

niem Ministerstwa Oświaty i Wychowania z dnia 7 listopada 1975 roku pedagog miał być organizatorem środowiska wychowawczego w szkole, współorganizatorem procesu dydaktyczno-wychowawczego oraz współorganizatorem działań korekcyjno-wyrównawczych i profilaktycznych⁴⁰. Te nakreślone pierwszym aktem prawnym zadania były modyfikowane wraz ze zmianą oczekiwań społecznych i potrzeb szkoły. W tym okresie pracę pedagoga szkolnego podejmowali najczęściej nauczyciele doświadczeni, mogący się wykazać efektywnością w pracy wychowawczej⁴¹.

Od początku zakładano, że to praktyka szkolna i doświadczenia pierwszych zatrudnionych pedagogów staną się podstawą do sformułowania zakresu ich działań i obowiązków⁴². Oczywiście, podobnie jak obecnie, część dyrektorów kierowała pedagogów do działań związanych z bieżącymi potrzebami szkoły, takich jak: zastępowanie nieobecnych w szkole nauczycieli, prace pomocnicze czy administracyjne, udział w szkoleniach. Wielu nauczycieli – co nie zmieniło się do dziś – uznało się za zwolnionych z obowiązku pracy z uczniem sprawiającym problemy wychowawcze czy mającym trudności szkolne oraz z jego rodzicami. Akty prawne przyjmowane w kolejnych latach miały na celu precyzyjne określenie zadań pedagoga szkolnego, ale ze względu na ich złożoność nie przyniosły zakładanego celu. Po reformie systemu edukacji w 1999 roku stanowisko pedagoga przewidziano na każdym poziomie kształcenia (tzn. w szkołach podstawowych, gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych). W praktyce jednak często w szkołach nie powoływano pedagoga lub likwidowano już utworzone stanowiska, argumentując takie decyzje tym, że jego funkcje miał przejąć tak zwany „nowy” wychowawca⁴³.

Obecnie tryb pracy pedagoga szkolnego oraz zakres jego obowiązków reguluje *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*⁴⁴. Na poziomie Ministerstwa Edukacji Narodowej, władz samorządowych i placówek edukacyjnych nadal toczy się dyskusja nad zadaniami pedagoga i jego rolą w organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówkach, zakresem dodatkowych zajęć, pozycją w szkole, wymiarem czasu pracy w związku z liczebnością uczniów w szkołach, kwalifikacjami, wymaganymi kompetencjami. Określone oczekiwa-

⁴⁰ Zarządzenie MOiW z dnia 7 listopada 1975 r. w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego, Dz. Urz. MO i W z 1975 r., nr 45, poz. 7.

⁴¹ I. JUNDZIL: *Pedagog szkolny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna...*, s. 533–535.

⁴² Zob. *Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*. Red. J. SZCZURKOWSKA, A. MAZUR. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2013, s. 175–189.

⁴³ Zob. M. DUDZIKOWA: *Aberracja optymistyczna „Szkolnego programu wychowania”*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 7, s. 3–13.

⁴⁴ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach*, Dz.U. z 2017 r., poz. 159.

nia wobec pedagoga szkolnego mają również uczniowie, ich rodzice i nauczyciele. Dotyczą one znajomości dziecka i jego potrzeb, w tym specjalnych potrzeb edukacyjnych, problemów rozwojowych, emocjonalnych, rodzinnych i szkolnych, koordynowania działań wychowawczych i profilaktycznych. Aby móc je realizować, pedagog musi posiadać umiejętności diagnostyczne, które pozwalają mu identyfikować trudności, z jakimi boryka się dziecko, grupa rówieśnicza, oraz określać ich przyczyny. Z perspektywy społeczności szkolnej niezwykle istotne są również prowadzone przez pedagoga konsultacje, negocjacje, mediacje i interwencje, służące do rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania uczniów, rodziców i nauczycieli. Wśród powinności pedagoga określanych przez społeczność szkolną często wymienia się wsparcie materialne, jakie miałby on organizować dla uczniów pozostających w trudnej sytuacji materialnej. Szkolna codzienność narzuca więc pedagogowi szereg zadań, które nie zawsze mają odzwierciedlenie w obowiązujących aktach normatywnych.

1.3. Zadania pedagoga szkolnego wynikające z przepisów prawa oświatowego

W ponadczterdziestopięcioletniej historii profesji pedagoga szkolnego wielokrotnie zmieniano akty normatywne regulujące jego zadania, od okresu początkowego, kiedy wskazywano jedynie ogólne kierunki pracy pedagoga, po współczesne, szczegółowe ujęcie tych zadań. Wykaz aktów normatywnych i wynikające z nich zadania ujęto w tabeli 1.

Analiza zapisów przywołanych aktów normatywnych pozwala stwierdzić, że w zarządzeniu z 1993 roku pedagoga szkolnego uznano za głównego organizatora pomocy psychologiczno-pedagogicznej na terenie szkoły. Dodatkowo jego rolą miało być wsparcie wychowawców klas w oddziaływaniach opiekuńczo-wychowawczych i profilaktycznych. W §11.1. zaznaczono, że zadania pedagoga szkolnego powinny być realizowane we współpracy z innymi nauczycielami oraz poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi poradniami specjalistycznymi.

Podobny zapis znalazł się w dokumencie z 2003 roku. W nim również można przeczytać, że do zadań pedagoga szkolnego należy planowanie, organizowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ponadto położono nacisk na działania profilaktyczne oraz niesienie różnych form wsparcia pedagogicznego nauczycielom i wychowawcom. W tym rozporządzeniu – oprócz pedagogów szkolnych – wymieniono również innych specjalistów: psychologów, logopedów i doradców zawodowych. Zaczęli oni być zatrudniani w szkole, przejmując część specjalistycznych zadań pedagogów.

Tabela 1. Zestawienie aktów normatywnych i określonych w nich zadań pedagoga szkolnego

Akt prawny 1	Zadania pedagoga szkolnego 2
Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 7 listopada 1975 r. w sprawie pracy nauczyciela – pedagoga szkolnego (Dz. Urz. 1975, nr 11, poz. 112) oraz załącznik do tego zarządzenia	<p>Zadanie główne: organizacja i koordynacja działalności szkoły w zakresie pomocy i opieki wychowawczej nad dzieckiem oraz podnoszenie kultury pedagogicznej rodziców.</p> <p>Zadania szczegółowe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • zadania ogólnowychowawcze: dokonywanie okresowej oceny sytuacji wychowawczej w szkole, dbanie o realizację obowiązku szkolnego przez uczniów, udzielanie pomocy uczniom w prawidłowym wyborze zawodu i kierunku kształcenia, koordynowanie pracy zespołu dokonującego badania dojrzałości szkolnej dzieci, udzielanie rodzicom porad ułatwiających rozwiązywanie przez nich trudności w wychowaniu własnych dzieci, współudział w opracowaniu planu dydaktyczno-wychowawczego szkoły; • profilaktyka wychowawcza: rozpoznawanie warunków życia i nauki uczniów sprawiających trudności w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego, opracowywanie wniosków dotyczących uczniów wymagających szczególnej opieki i pomocy wychowawczej, rozpoznawanie sposobów spędzania czasu wolnego przez uczniów wymagających szczególnej opieki wychowawczej, stwarzanie uczniom wymagającym szczególnej opieki i pomocy wychowawczej możliwości udziału w zajęciach sportowych, turystycznych, rekreacyjnych oraz w innych zorganizowanych formach zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, udzielanie pomocy wychowawcom i nauczycielom w ich pracy z uczniami sprawiającymi trudności wychowawcze, współpraca z organizacjami młodzieżowymi w zakresie wspólnego oddziaływania na uczniów wymagających szczególnej opieki i pomocy wychowawczej; • praca korekcyjno-wyrównawcza: organizowanie pomocy w wyrównywaniu braków w wiadomościach szkolnych uczniom napotykałym na szczególne trudności w nauce, organizowanie pomocy w zakresie wyrównywania i likwidowania mikrodefektów i zaburzeń rozwojowych (korekcja, reedukacja, terapia), organizowanie różnych form terapii zajęciowej uczniom z objawami niedostosowania społecznego; • indywidualna opieka pedagogiczno-psychologiczna: udzielanie uczniom pomocy w eliminowaniu napięć psychicznych nawarstwiających się na tle niepowodzeń szkolnych, udzielanie porad uczniom w rozwiązywaniu trudności powstających na tle konfliktów rodzinnych, udzielanie porad i pomocy uczniom posiadającym trudności w kontaktach rówieśniczych i środowiskowych, przeciwdziałanie skrajnym formom niedostosowania społecznego młodzieży;

cd. tabeli 1

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> • pomoc materialna: organizowanie opieki i pomocy materialnej uczniom opuszczonym i osieroconym, uczniom z rodzin alkoholicznych, zdemoralizowanych, uczniom z rodzin wielodzietnych mającym szczególne trudności materialne, organizowanie pomocy uczniom kalekim, przewlekle chorym itp., dbanie o zapewnienie miejsca w świetlicy lub internacie (półinternacie) uczniom wymagającym szczególnej opieki wychowawczej, dbanie o zapewnienie dożywiania uczniom z rodzin posiadających szczególnie trudne warunki materialne, wnioskowanie o kierowanie spraw uczniów z rodzin zaniedbanych środowiskowo do odpowiednich sądów dla nieletnich, wnioskowanie o skierowanie uczniów osieroconych i opuszczonych do placówek opieki całkowitej.
„Zarys modelu nauczyciela – pedagoga szkolnego” Ministerstwa Oświaty i Wychowania z 1976 r.*	Podkreślono w nim rolę pedagoga jako inicjatora i współorganizatora pracy wychowawczo-opiekuńczej na terenie szkoły oraz współkoordynatora i reprezentanta szkoły i spraw jej uczniów w kontaktach z instytucjami pozaszkolnymi. Zaznaczono jednocześnie, że powołanie stanowiska pedagoga szkolnego nie zwalnia innych pracowników pedagogicznych szkoły od realizacji obowiązków wychowawczo-opiekuńczych, a zwłaszcza nie może osłabić zainteresowania wychowawczego i odpowiedzialności za podstawowy tok procesu wychowawczego nauczycieli-wychowawców poszczególnych klas oraz zespołu kierowniczego szkoły.
Zarządzenie nr 15 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 maja 1993 r. w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologicznej i pedagogicznej (Dz.Urz. MEN 1993, nr 6, poz. 19)	Do zadań pedagoga szkolnego zawartych w § 9.4. należała pomoc wychowawcom klas, w szczególności w zakresie: <ul style="list-style-type: none"> • rozpoznawania indywidualnych potrzeb uczniów oraz analizowania przyczyn niepowodzeń szkolnych; • określania form i sposobów udzielania pomocy uczniom, w tym uczniom wybitnie uzdolnionym, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb; • współorganizowania zajęć dydaktycznych prowadzonych przez nauczycieli nauczania specjalnego dla uczniów niepełnosprawnych w szkołach ogólnodostępnych; • udzielania różnych form pomocy psychologicznej i pedagogicznej uczniom realizującym indywidualny program lub tok nauki; • koordynacji prac dotyczących orientacji zawodowej; • działań na rzecz zorganizowania opieki i pomocy materialnej uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej. Podkreślono, że pedagog szkolny powinien zwracać szczególną uwagę na przestrzeganie przez szkołę lub placówkę postanowień Konwencji o prawach dziecka.

cd. tabeli 1

1	2
<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2003, nr 11, poz. 114)</p>	<p>Do zadań pedagoga (§15.3.) należało w szczególności rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów oraz:</p> <ul style="list-style-type: none"> • analizowanie przyczyn niepowodzeń szkolnych; • określanie form i sposobów udzielania uczniom, w tym uczniom z wybitnymi uzdolnieniami, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, odpowiednio do rozpoznanych potrzeb; • organizowanie i prowadzenie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów, rodziców i nauczycieli; • podejmowanie działań wychowawczych i profilaktycznych wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach, w stosunku do uczniów, z udziałem rodziców i nauczycieli; • wspieranie działań wychowawczych i opiekuńczych nauczycieli, wynikających z programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki, o których mowa w odrębnych przepisach; • planowanie i koordynowanie zadań realizowanych szkołą na rzecz uczniów, rodziców i nauczycieli w zakresie wyboru przez uczniów kierunku kształcenia i zawodu, w przypadku gdy w szkole nie jest zatrudniony doradca zawodowy; • działanie na rzecz zorganizowania opieki i pomocy materialnej uczniom znajdującym się w trudnej sytuacji życiowej.
<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487)</p>	<p>W § 4.2. przyjęto, że pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psychologowie, pedagodzy, logopedzi i doradcy zawodowi, zwani dalej „specjalistami”.</p> <p>Następnie w § 19.1. określono, że koordynowanie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniowi w przedszkolu, szkole i placówce jest zadaniem zespołu składającego się z nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych oraz specjalistów, prowadzących zajęcia z uczniem, zwanego dalej „zespołem”.</p> <p>Do zadań pedagoga i psychologa (§ 29) zaliczono:</p> <ul style="list-style-type: none"> • prowadzenie badań i działań diagnostycznych dotyczących poszczególnych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych, a także wspieranie mocnych stron uczniów;

cd. tabeli 1

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> • minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz realizacja różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym poszczególnych uczniów; • prowadzenie terapii indywidualnej i grupowej.
<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2013, poz. 532)</p>	<p>Wśród zadań pedagoga szkolnego (i psychologa) wymieniono (§23):</p> <ul style="list-style-type: none"> • prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów; • diagnozowanie sytuacji wychowawczych w przedszkolu, szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów; • udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb; • podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży; • minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów; • inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych; • pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów; • wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.
<p>Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591) oraz rozporządzenie zmieniające z 28 sierpnia 2017 r. (Dz.U. 2017, poz. 1643)</p>	<p>Do zadań pedagoga i psychologa w szkole i placówce zaliczono w szczególności (§23):</p> <ul style="list-style-type: none"> • prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły i placówki; • diagnozowanie sytuacji wychowawczych w szkole lub placówce w celu rozwiązywania problemów wychowawczych stanowiących barierę i ograniczających aktywne i pełne uczestnictwo ucznia w życiu szkoły i placówki;

cd. tabeli 1

1	2
	<ul style="list-style-type: none"> • zadania dotyczące podejmowania działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży, minimalizowania skutków zaburzeń rozwojowych, inicjowania i prowadzenia działań mediacyjnych i interwencyjnych pozostały w takim brzmieniu jak w rozporządzeniu z 2013 r.; • wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w: a) rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły lub placówki, b) udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

* www.pedagogoszkolny.pl [data dostępu: 17.11.2019].

Źródło: Opracowanie własne.

W rozporządzeniu z 2010 roku określono, że pomoc psychologiczno-pedagogiczna polega na rozpoznawaniu potrzeb rozwojowych i edukacyjnych (§2.1.) i udzielają jej nauczyciele, wychowawcy klas oraz specjaliści, w szczególności psychologowie, pedagodzy, logopedzi i doradcy zawodowi. W dokumencie tym podkreślono, że czynić to mają we współpracy (§4.2., §4.3., §6.4.). Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej przestało być jedynie zadaniem pedagogów i psychologów, zobowiązano do tego również nauczycieli, a szczególnie wychowawców klas.

Kolejnym dokumentem regulującym pracę pedagoga szkolnego było rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 roku, w którym pedagogowi szkolnemu przypisano zadania w zakresie prowadzenia badań i działań diagnostycznych, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych, wspierania mocnych stron uczniów i diagnozy sytuacji wychowawczej placówki. Ponownie zdefiniowano zadania w zakresie udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb, podejmowania działań z zakresu profilaktyki, działań pomocowych w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów oraz inicjowania i prowadzenia działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych. Utrzymano zapis o obowiązku udzielania pomocy i wsparcia rodzicom, nauczycielom i wychowawcom.

Porównując treści rozporządzeń z 2010 i 2013 roku, można dostrzec, że w pierwszym z wymienionych dokumentów zakładano model pracy zespołowej w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Zespół specjalistów

planował, koordynował oraz realizował pomoc dla ucznia (§19.1). W skład takiego zespołu z założenia wchodził pedagog szkolny, który najczęściej koordynował jego pracę. W dokumencie z 2013 roku zachowano zasadę pracy zespołowej, ale tylko w odniesieniu do uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego, dla których opracowywane są indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne (§21.2). Zgodnie z §19.5 planowanie i koordynowanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej uczniom przypisano wychowawcy klas. Można jednak przyjąć, że w wypełnianiu tego obowiązku miał mu pomagać pedagog szkolny.

Ostatnim z omawianych dokumentów regulujących zadania pedagoga szkolnego było rozporządzenie z 2017 roku. Nowe zapisy dotyczyły rozszerzenia działań w zakresie diagnozowania indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień uczniów oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu uczniów, w tym barier i ograniczeń utrudniających funkcjonowanie ucznia i jego uczestnictwo w życiu szkoły i placówki, diagnozowania sytuacji wychowawczej szkoły w związku z koniecznością rozwiązywania bieżących problemów wychowawczych, ale również obowiązkiem opracowania rocznego programu wychowawczo-profilaktycznego. Rozszerzono zakres wsparcia przez pedagoga nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w rozpoznawaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia ich mocnych stron, predyspozycji, zainteresowań i uzdolnień oraz przyczyn niepowodzeń edukacyjnych lub trudności w funkcjonowaniu, w tym barier i ograniczeń utrudniających udział w życiu szkoły lub placówki, oraz w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Od 2010 roku zadania pedagoga szkolnego są łączone z zadaniami psychologa, bez wskazania, czym konkretnie mają się zająć obaj specjaliści.

W zależności od zadań powierzanych pedagogowi szkolnemu na mocy zmieniających się aktów normatywnych można wyróżnić następujące kierunki jego pracy:

- wykonywanie zróżnicowanych, nie do końca sprecyzowanych zadań, związanych z udzielaniem szeroko rozumianej pomocy psychologiczno-pedagogicznej;
- podejmowanie zadań wspierających oddziaływanie opiekuńczo-wychowawcze wychowawców klas oraz koncentrujących się na specjalistycznej pomocy, często we współpracy z innymi instytucjami;
- diagnozowanie ucznia oraz środowiska wychowawczego placówki, prowadzenie działań profilaktycznych oraz udzielanie różnych form pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, rodzicom i nauczycielom.

1.4. Stan badań nad profesją pedagoga szkolnego

Od momentu powołania profesji pedagoga szkolnego badacze wykazywali zainteresowanie różnymi obszarami jego pracy. Problematyki tej dotyczą:

- 1) badania Wandy Barbary Dąbek, prowadzone na terenie południowej Polski w latach 1978–1982, dotyczące czynników warunkujących wykonywanie zadań zawodowych pedagoga szkolnego. Badania te, w których wzięło udział 156 pedagogów, 154 dyrektorów szkół, 360 nauczycieli, 2335 uczniów i 853 rodziców⁴⁵, były jednymi z pierwszych o tak szerokim zasięgu terytorialnym i dużej liczebności próby badawczej, warto więc poświęcić nieco więcej miejsca na omówienie ich wyników. Wnioski końcowe wskazywały, że zadania pedagoga można podzielić na stanowione (wynikające z prawa oświatowego) i realizowane (związane z rzeczywistymi potrzebami środowiska szkolnego), a jakość wykonywania zadań zależy od stanu przygotowania do pracy pedagoga oraz od środowiska szkolnego. Badania pokazały, że jedynie absolwenci studiów pedagogicznych mieli taki zasób wiedzy i umiejętności zawodowych, który pozwalał na sprostanie obowiązkom pracowniczym stawianym przed tą grupą zawodową. Absolwenci innych kierunków studiów nie byli w pełni przygotowani do realizacji zadań zawodowych. Przygotowanie zawodowe skracało czas potrzebny na wykonanie zadań i zwiększało niezależność badanych w trakcie oceny ważności określonych kierunków pracy. Autorka wymieniła także słabe strony przygotowania zawodowego pedagogów: brak niektórych wiadomości z zakresu psychologii, niepełne wyćwiczenie umiejętności specjalistycznych, głównie diagnostycznych, terapeutycznych, reedukacyjnych. Zgromadzony materiał empiryczny ujawnił, że pedagodzy szkolni najszerzej i najtrafniej odpowiadali na wymagania tych osób, które w największym stopniu wpływały na formalną ocenę ich pracy, czyli dyrektorów placówek, wizytatorów, metodyków, nauczycieli poszczególnych przedmiotów i ówczesnych poradni wychowawczo-zawodowych, a dopiero w dalszej kolejności na wymagania uczniów i rodziców. Badani uczniowie i rodzice postrzegali pedagogów jako koordynatorów procesu wychowania, doceniali ich pomocną rolę, wskazywali jednak na skłonność do wydawania poleceń i kierowania innymi, niewystarczającą znajomość problemów młodzieży i zbyt małe zaangażowanie w pracę (opinia 75% badanych uczniów). Co piąty badany rodzic nie wiedział, że w szkole jest zatrudniony pedagog. Natomiast rodzice korzystający z pomocy pedagoga wyrażali się pozytywnie o jego pracy. Sami badani pedagodzy dostrzegali trudności w wykonywaniu swoich zadań, wskazując na nieprawidłowe relacje z nauczycielami z racji pełnionej funkcji. Pozytywne opinie o pedagogu i jego pracy wyrażała więk-

⁴⁵ W.B. DĄBEK: *Czynniki warunkujące wykonywanie zadań zawodowych przez nauczycieli-pedagogów szkolnych*. Warszawa–Wrocław, PWN, 1988, s. 22–96.

- szczość dyrektorów szkół (71%), wskazując na dobrą współpracę z tą grupą zawodową i wsparcie, jakie otrzymują od pedagogów w realizacji zadań wychowawczych⁴⁶;
- 2) badania Jolanty Bajurskiej, prowadzone w 1995 roku na terenie Krakowa, Warszawy i okolicznych terenów wiejskich wśród 185 uczniów klas starszych szkoły podstawowej, 101 rodziców i 82 nauczycieli; celem badań była ocena działalności pedagogów przez uczniów, nauczycieli i rodziców. Wyniki pokazały, że większość uczniów (93%) w badanych szkołach miało kontakt z pedagogiem szkolnym. Najczęstszymi problemami, jakimi się on zajmował, były negatywne zachowania uczniów, wagary, palenie papierosów i spożywanie alkoholu. Badani uczniowie wskazali formy pomocy, jakie mogą uzyskać u pedagoga: wybór zawodu (75%), trudności z nauką (20%), rozwiązywanie problemów osobistych i rodzinnych (40%), problemów w relacjach z rówieśnikami (20%). Prawie wszyscy badani nauczyciele dostrzegali potrzebę zatrudnienia pedagoga szkolnego, oczekując od niego, aby przeciwdziałał patologiom i był rozjemcą. Podobnego zdania byli rodzice uczniów, którzy ocenili jego działalność jako skuteczną. Najczęstszą formą pomocy świadczoną rodzicom były konsultacje w przypadku trudności wychowawczych dotyczących dzieci. Rodzice wyrazili także swoje oczekiwania wobec pedagoga, takie jak podejmowanie działań z zakresu profilaktyki, zapewnianie bezpieczeństwa uczniom, udzielanie porad i pomocy⁴⁷;
 - 3) badania Grażyny Gajewskiej, prowadzone w 2001 roku wśród 316 uczniów. Wykazały one, że nie wszyscy uczniowie korzystają z pomocy pedagoga. Brak wiedzy na temat funkcjonowania pedagoga w szkole deklarowało 34% badanych. Co trzeci ankietowany podkreślił, że jest to osoba, która pomaga⁴⁸;
 - 4) badania Bożeny Matyjas, prowadzone w latach 1998–2002, dotyczące udziału pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły; objęto nimi 147 uczniów, 19 nauczycieli, 6 pedagogów i 6 dyrektorów szkół. Większość badanych stwierdziła, że zna szkolnego pedagoga, ale tylko co trzeci korzystał z jego pomocy⁴⁹;
 - 5) badania Hanny Śniatały, prowadzone w 2010 roku wśród 63 uczniów starszych klas szkoły podstawowej w celu ustalenia oczekiwań uczniów wobec pedagoga szkolnego. Wyniki pozwoliły określić zakres deklarowanych przez badanych oczekiwań: zapobieganie przemocy w szkole, organizowanie pomocy materialnej, prowadzenie indywidualnych rozmów z uczniami,

⁴⁶ Ibidem, s. 96–98.

⁴⁷ J. BAJURSKA: *Praca pedagoga szkolnego w świetle badań*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 3, s. 22–25.

⁴⁸ G. GAJEWSKA: *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 2, s. 32–39.

⁴⁹ B. MATYJAS: *Udział pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły*. „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2002, nr 4, s. 45–48.

prowadzenie zajęć wyrównawczych, udzielanie pomocy w rozwiązywaniu problemów rodzinnych uczniów, promowanie zdrowego stylu życia, organizowanie pogadanek na godzinach wychowawczych. Od pedagoga oczekiwano głównie, by był sprawiedliwy, dyskretny i życzliwy, a także wiarygodny, serdeczny i odpowiedzialny. Do pożądaných umiejętności uczniowie zaliczyli: nawiązywanie relacji z uczniami, wysłuchiwanie ich, dostrzeganie i pomoc w przezwyciężaniu problemów, a także udzielanie uczniom wsparcia i rozwiązywanie konfliktów⁵⁰;

- 6) badania Agaty Żurawik, prowadzone wśród młodzieży licealnej na terenie Szczecina i Stargardu Szczecińskiego w listopadzie 2010 roku. Wzięło w nich udział 112 licealistów (69 z klas I i 43 z klas III). Do badania wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety z pytaniami o poznawczy, emocjonalny i behawioralny komponent postawy. Materiał empiryczny pozwolił stwierdzić, że młodzi ludzie posiadają wiedzę na temat roli pedagoga szkolnego, a ich oczekiwania są zbieżne z zadaniami wyznaczonymi mu przez MEN. Od pedagoga oczekuje się zapobiegania przemocy w szkole i reagowania na nią, a nie prowadzenia zajęć w zastępstwie za nieobecnych nauczycieli i organizowania pomocy materialnej. Zdaniem młodzieży pedagog powinien być osobą godną zaufania, dyskretną i pomocną. Uczniowie niechętnie wypowiadali się na temat uczuć, jakie towarzyszą im podczas pobytu w gabinecie pedagoga. Nie mają zaufania do pedagoga lub nie chcą wypowiadać się na ten temat. Wskazują, że pedagogzy posiadają pozytywne cechy, ale nie pokrywają się one z ich oczekiwaniami. W sytuacjach trudnych czy problemowych młodzież zwraca się do rodziców, rówieśników czy rodzeństwa, nie do pedagoga. Niektórzy uczniowie nie znają pedagoga, twierdzą, że po raz pierwszy zobaczyli go na korytarzu szkolnym⁵¹;
- 7) badania Roberta Bieleckiego, prowadzone w 2012 roku wśród 80 licealistów w celu poznania ich stosunku do pedagoga szkolnego oraz określenia działań, jakie badani uważają za najważniejsze. Wszyscy badani uczniowie uznali pedagoga za osobę potrzebną w szkole, choć większość (75%) nie korzystała z jego pomocy. Uzasadniali to brakiem okazji lub potrzeby, brakiem konkretnego problemu, niepewnością co do skuteczności i dyskrecji pedagoga, a także trudnościami w opowiadaniu o swoich problemach obcej osobie. Co drugi badany uczeń był sceptycznie nastawiony do pedagoga. Badani wymienili następujące problemy rozwiązane przez pedagoga: konflikty z nauczycielami, problemy osobiste i trudności w nauce⁵²;

⁵⁰ H. ŚNIATAŁA: *Oczekiwania uczniów wobec pedagoga*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 4, s. 33–36.

⁵¹ A. ŻURAWIK: *Pedagog szkolny przyjaciel czy „straszak?”*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2011, nr 8, s. 52–54.

⁵² R. BIELECKI: *Pedagog szkolny: kierunek, oczekiwania, perspektywy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 6, s. 21–28.

- 8) badania Teresy Lewandowskiej-Kidoń, prowadzone 2015 roku wśród 97 kandydatów na nauczycieli w celu dokonania oceny zasadności zatrudniania pedagogów w szkołach oraz postrzegania realizowanych przez nich zadań. Wszyscy badani opowiedzieli się za potrzebą zatrudnienia pedagoga w szkole, uzasadniając swoje stanowisko coraz większą liczbą uczniów wymagających pomocy z racji problemów emocjonalnych, społecznych i rodzinnych, brakiem wiedzy i umiejętności nauczycieli oraz tym, że jest to specjalista o szerszych kompetencjach do pracy z dziećmi. Za najważniejsze zadanie pedagoga badani uznali wspieranie nauczycieli (64,9%), rodziców (48,5%) oraz uczniów (48,5%). Większość badanych nauczycieli (69,4%) uznała, że zatrudniony w ich szkole pedagog spełnia ich oczekiwania⁵³;
- 9) badania Teresy Lewandowskiej-Kidoń i Barbary Kalinowskiej-Witek, dotyczące wizerunku pedagoga szkolnego, prowadzone w 2015 roku w województwach warszawskim i lubelskim wśród 121 uczniów klas VI szkoły podstawowej i 219 uczniów gimnazjum, ich 30 rodziców i 31 nauczycieli. Wyniki potwierdziły, że większość uczniów wie, kim jest pedagog, uznaje go za osobę potrzebną, choć nie wszyscy potrafili uzasadnić swoją odpowiedź. Uczniowie wymienili problemy, jakie rozwiązuje pedagog; były to między innymi: pomoc w nauce, pomoc w sytuacjach konfliktowych, pomoc w rozwiązywaniu sporów, zapobieganie agresji. Znacznie mniej uczniów (1/3 szóstkłasiów i ponad 1/10 gimnazjalistów) przyznało, że korzystali z pomocy pedagoga. Wśród powodów wymienili: problemy w nauce i konflikty z kolegami (uczniowie szkoły podstawowej) oraz niewłaściwe zachowania i problemy rodzinne (uczniowie gimnazjum). Respondenci przeważnie nie potrafili precyzyjnie określić swoich oczekiwań wobec form pracy pedagoga. Poważniej potraktowali pytanie o jego pożądane cechy. Najczęściej wskazywali, że powinien być: godny zaufania, miły, pomocny, życzliwy, cierpliwy, tolerancyjny, wyrozumiały, uśmiechnięty, ponadto powinien umieć słuchać, stawać w obronie ucznia. Uczniowie badanych typów szkół różnili się pod względem uznania stopnia ważności tych cech. W badaniu ankietowym wzięło udział 30 rodziców, którzy zgodnie opowiedzieli się za potrzebą zatrudnienia w szkole pedagoga szkolnego. Dostrzegali potrzebę organizowania na terenie szkoły zajęć profilaktycznych, integracyjnych, rozwijających umiejętność porozumiewania się i rozwiązywania konfliktów. Zdaniem ankietowanych rodziców pedagog szkolny powinien: być życzliwy, mieć autorytet, być godny zaufania, obiektywny, umieć słuchać, być pomocny i wrażliwy. Rolę pedagoga w szkole docenili także w badaniu nauczyciele, uznając go za osobę potrzebną, szczególnie w rozwiązywaniu trudnych sytuacji wychowawczych⁵⁴;

⁵³ T. LEWANDOWSKA-KIDOŃ, B. KALINOWSKA-WITEK: *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2016, s. 50.

⁵⁴ Ibidem, s. 50–58.

10) badania Joanny Wierzejskiej, dotyczące związku pomiędzy poczuciem podmiotowości pedagogów szkolnych a ich osobowościowymi wyznacznikami pracy, prowadzone w 2017 roku w województwach lubelskim, podlaskim i mazowieckim w grupie 294 pedagogów szkolnych⁵⁵. Wyniki wykazały, że pedagodzy w sposób przeciętny funkcjonują podmiotowo w swoich szkołach, dominowało wśród nich przekonanie, że w ramach swej działalności w umiarkowanym stopniu mogą być kreatywni, projektować pracę wychowawczą według własnej diagnozy potrzeb uczniów i rodziców. Okazało się, że poczucie podmiotowości jest strukturą wewnętrźnie zintegrowaną. Poczucie koherencji najsilniej oddziałuje na poczucie kontroli i poczucie odpowiedzialności, w nieznacznie mniejszym stopniu na poczucie własnej skuteczności. Natomiast najmniejszy jest wpływ poczucia odpowiedzialności i kontroli na poczucie koherencji. Brak jest relacji pomiędzy poczuciem kontroli i poczuciem własnej skuteczności, poza tym występuje ujemny związek między poczuciem kontroli a odpowiedzialnością. Wśród badanych pedagogów dominowało przeciętne umiejscowienie poczucia kontroli. Byli w umiarkowanym stopniu przekonani, że o ich karierze zawodowej decydują okoliczności, w jakich funkcjonują zawodowo, a nie ich własna aktywność. Dostrzegali własną rolę w tym zakresie i mieli świadomość popełnianych błędów. Jak pokazały badania, respondenci prezentowali przeciętne poczucie odpowiedzialności, zaś w zakresie wyznaczników osobowościowych – wysokie kompetencje społeczne. Wydawali się relatywnie mało stabilni emocjonalnie, odporni na stres i pewni siebie. Czynniki pobudzającymi ich do pracy opiekuńczo-wychowawczej była motywacja osiągnięć, w mniejszym stopniu – motywacja władzy. Postawa wobec pracy niemal powszechnie kształtowała się na przeciętnym poziomie. Natomiast naturę psychologiczną badanych określała przede wszystkim pewność siebie, w mniejszym stopniu stabilność emocjonalna i praca pod presją. Badani na przeciętnym poziomie oceniali własne zdolności i kompetencje oraz zaufanie do własnych sądów i opinii⁵⁶.

Zestawienie badań dotyczących zawodu pedagoga szkolnego pokazuje, że są one prowadzone dość systematycznie, ale dotyczą głównie wizerunku, cech osobistych i opinii, jakie na temat jego działań mają uczniowie, rodzice i nauczyciele. Są to cenne dane empiryczne, ponieważ udowadniają, że pedagog szkolny jest potrzebny jako ogniwo pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Wyniki większości badań są publikowane wyłącznie w czasopismach pedagogicznych, nie zawierają zatem pogłębionych analiz i płynących z nich wniosków. Dużą wartość dla praktyki szkolnej miały bezsprzecznie pierwsze szeroko zakrojone

⁵⁵ J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów szkolnych a ich osobowościowe wyznaczniki pracy*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2018, s. 110.

⁵⁶ *Ibidem*, s. 290–294.

badania, jakie przeprowadziła W. Dąbek. Od ich opublikowania upłynęło jednak wiele lat, w trakcie których zmieniła się szkoła i wymagania wobec pedagogów. Ważne, że w ostatnich latach powrócono do szerszych badań nad tą profesją. Należy tutaj podkreślić dużą wartość badań J. Wierzejskiej nad związkiem poczucia podmiotowości pedagogów a ich osobowościowymi wyznacznikami pracy.

Niniejsza publikacja wpisuje się w tradycje badań dotyczących zawodu pedagoga szkolnego, stanowiąc próbę empirycznego ukazania roli współczesnego pedagoga w kontekście zmieniającej się szkoły, uwarunkowań środowiskowych oraz jego osobowościowych zasobów.

Środowiskowe determinanty pracy pedagoga szkolnego

Troszcząc się o los wychowanków swoich, o ich warunki życia i rozwoju [...] nauczyciele czują się z nimi zespoleni i jasno czują odpowiedzialność za swoją pracę¹.

Maria Grzegorzewska

Dziecko żyje i wzrasta w określonym środowisku społecznym, jest od niego zależne, a równocześnie ma swój udział w jego kształtowaniu. We współczesnej pedagogice społecznej funkcjonuje określenie „przestrzeń społeczna”, którą należy rozumieć jako „ogół dynamicznych stosunków między siłami działającymi w jednostce i poza nią, w otoczeniu, w które jednostka jest włączona w sposób aktywny”². Przestrzeń społeczna to pole psychofizyczne, w skład którego wchodzi jednostki i ich otoczenie. Jest to zatem przestrzeń fizyczna (środowiskowa), materialna część otoczenia, w której żyje człowiek, oraz przestrzeń mentalna, tworzona przez świadomość ludzką, myśli, przeżycia, doświadczenia, relacje, wartości symboliczne³.

Składnikami przestrzeni społecznej są ludzie pozostający we wzajemnych relacjach, którzy w sposób intencjonalny lub nieintencjonalny, bezpośredni lub pośredni przyczyniają się do socjalizacji i wychowania swoich członków, tworząc określone środowisko wychowawcze. Ryszard Wroczyński wyróżnia naturalne i intencjonalne środowisko wychowawcze⁴. Środowisko naturalne to rodzina, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna. Środowisko intencjonalne tworzą instytucje podejmujące zamierzone oddziaływania, zgodnie z określo-

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 31.

² J. IZDEBSKA: *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. „Zagadnienia Społeczne” 2015, 2(4), s. 11–15.

³ B. MATYJAS: *Rodzina – szkoła – środowisko lokalnej jako synergiczna przestrzeń socjalizacji*. „Horyzonty Wychowania” 2017/16, nr 38, s. 41–54.

⁴ R. WROCZYŃSKI: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN, 1974.

nym wzorem, modelem, ideałem wychowawczym. Taką funkcję spełnia szkoła oraz różne organizacje dziecięce i młodzieżowe.

Zdaniem Floriana Znanickiego

środowisko wychowawcze – to odpowiednie środowisko społeczne, które grupa wytwarza dla osobnika, mającego zostać jej członkiem po odpowiednim przygotowaniu. Obejmuje ono wszystkie te osoby i grupy społeczne, z którymi dana grupa wymaga lub dozwala, aby ów osobnik się stykał w okresie swego przygotowania do przyszłego członkostwa. Każda z tych osób i grup jest składnikiem środowiska wychowawczego nie w całej swej konkretnej złożoności, tylko ze względu na te swoje czynności, które w oczach danej grupy przedstawiają się jako użyteczne bezpośrednio lub pośrednio do wyrobienia kandydata na członka⁵.

Rozpoznawanie warunków życia i nauki uczniów stanowi bardzo ważne zadanie ogólnowychowawcze i profilaktyczne pedagoga szkolnego. Wymaga to od niego szerokiej wiedzy na temat środowiska wychowawczego oraz umiejętności jego diagnozowania. Obszarem poznania oraz oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych i profilaktycznych pedagoga szkolnego są: środowisko rodzinne, środowisko szkolne i rówieśnicze, a także środowisko lokalne, w którym funkcjonuje szkoła i żyją uczniowie. Istotne jest więc poddanie ich teoretycznej analizie.

2.1. Rodzina jako środowisko życia i wychowania młodego pokolenia

Rodzina jako naturalne środowisko życia człowieka

stanowi integralną część każdego społeczeństwa, a zarazem jego najmniejszą i podstawową komórkę. Jest najważniejszą grupą społeczną, w której człowiek przychodzi na świat i z którą wiąże go wielorakie związki do końca życia. Dla dzieci stanowi ona podstawowe i naturalne środowisko wychowawcze⁶.

⁵ F. ZNANIECKI: *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa, PWN, 2001, s. 87.

⁶ B. MATYJAS: *Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. E. MARYNOWICZ-HETKA. Warszawa, PWN, 2007, s. 505–517.

Rodzina wywiera duży, choć czasami niezamierzony, wpływ na rozwój dziecka. Umożliwia zaspokojenie jego podstawowych potrzeb biologicznych i kształtowanie osobowości we wszystkich jej sferach (intelektualnej, społecznej, fizycznej, moralnej, kulturalnej). Jak pisze Irena Jundziłł,

rodzina jest podstawową komórką organizmu społecznego, od jej jakości zależy wartość społeczeństwa, a także osobisty los jednostki. W rodzinie człowiek przeżywa najważniejszy okres, w którym kształtuje się jego osobowość, styl życia, system preferowanych wartości i pogląd na świat⁷.

Ze względu na wewnętrzną strukturę rodzina jest zespołem stosunków międzyludzkich i międzypokoleniowych. Kieruje się ona pewnymi przyswojonymi przez siebie wartościami i normami, które określają zachowania i pozycje konkretnych członków w rodzinie, ich prawa i obowiązki względem siebie⁸. Do takiego rozumienia środowiska wychowawczego nawiązywała przedstawicielka nowoczesnej pedagogiki społecznej Anna Przećławska, pisząc, że „współczesne środowisko wychowawcze tworzy przede wszystkim kultura stosunków międzyludzkich i świat symboli, w którym przebywa człowiek”⁹.

Rodzina jako środowisko wychowawcze stanowi przedmiot badań różnych dyscyplin naukowych. Powstało wiele definicji rodziny. Jan Szczepański podaje, że jest to „mała grupa pierwotna składająca się z osób połączonych stosunkiem małżeńskim, rodzicielskim i silną więzią międzyosobniczą, przy czym społeczno-prawny stosunek rodzicielski umacniany jest prawem naturalnym, zwyczajami oraz kontekstem kulturowym”¹⁰. Inną definicję sformułował Stanisław Kawula. Jego zdaniem „rodzina stanowi wewnętrzny świat, jednak podlega wpływom z zewnątrz, które docierają tam różnorodnymi kanałami”¹¹. Według Beaty Krześcińskiej-Żach rodzina jest „środowiskiem wychowawczym, na które składają się oddziaływania zamierzone i te samorzutne, o pozytywnym charakterze, które dążą do prawidłowego rozwoju dzieci”¹².

Wszystkie dostępne definicje rodziny nie wykluczają się wzajemnie, ale doskonale uzupełniają, tworząc jeden uniwersalny i powszechny opis, który wraz z upływem czasu zmienia swoje brzmienie. Badania nad rodziną wykorzystują jej pięć podstawowych ujęć. Są to:

⁷ I. JUNDZIŁŁ: *Dziecko – ofiara przemocy*. Warszawa, WSiP, 1993, s. 29.

⁸ S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998, s. 12–13.

⁹ A. PRZEĆŁAWSKA: *Relacje między ludźmi jako podmiot badań pedagogicznych*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Civitas”, 1995, s. 16–17.

¹⁰ J. SZCZEPAŃSKI: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, PWN, 1970, s. 70.

¹¹ S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE: *Pedagogika rodziny...*, s. 50.

¹² B. KRZEŚCIŃSKA-ŻACH: *Pedagogika rodziny*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2007, s. 14.

- ujęcie interakcyjne – rodzina ujmowana jest w nim jako całość, zespół jednostek oddziałujących na siebie przez wykonywanie określonych ról społecznych, na przykład relacje mąż – żona, rodzice – dzieci;
- ujęcie strukturalno-formalne – rodzina jest „podsystemem społecznym podporządkowanym systemowi całościowemu”¹³, który reguluje przyswajane przez nią normy i wartości;
- ujęcie sytuacyjne – rodzina jest sytuacją społeczną odnoszącą się do środowiska zewnętrznego;
- ujęcie instytucjonalne – rodzina traktowana jest jako instytucja kształtująca wartości, potrzeby, pełniąc określone funkcje;
- ujęcie rozwojowe – rodzina jest grupą, w której role pełnione przez jej członków zmieniają się wraz z upływem lat i reorganizują życie rodzinne¹⁴.

Wymienione definicje pozwalają więc uznawać rodzinę jako małą grupę społeczną obejmującą jednostki połączone ze sobą więzami krwi, relacjami i pełnionymi rolami, stanowiącą instytucjonalny podsystem społeczny służący przekazywaniu przyjętych norm i wartości środowiska zewnętrznego.

Charakterystyka współczesnej rodziny jako środowiska życia i wychowania wydaje się zagadnieniem złożonym i wielostronnym. Renata Doniec wymienia następujące powody takiego stanu rzeczy:

- rodzina jest kategorią polimorficzną (jak wynika z definicji, jest instytucją, grupą, środowiskiem wychowawczym), jej wielopostaciowość stawia przed nią różne, czasem sprzeczne oczekiwania;
- dla większości ludzi rodzina posiada dużą wartość, co może być źródłem różnych emocji czy sporów w przypadku odmienności poglądów dotyczących jej istoty, znaczenia lub funkcjonowania;
- osobiste, subiektywne doświadczenia oraz indywidualna wiedza na temat rodziny (także jej form zastępczych w przypadku dzieci osieroconych czy porzuconych – B.B.) mogą utrudniać obiektywne spojrzenie na wybrane zagadnienie czy problemy w rodzinie;
- rodzina zmienia się, przechodząc kolejne fazy rozwoju, jest inna na początku, w środku czy na końcu swojego istnienia, ale zawsze stanowi źródło wiedzy i doświadczeń dla swoich członków;
- w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat nastąpiły przemiany struktury rodziny, jej celów i świadomości rodzinnej, co zrodziło nowe oczekiwania i postrzeganie jej jako środowiska życia i wychowania, powstały nowe modele rodziny oraz alternatywne wobec niej formy, często odbiegające od tradycyjnego modelu rodziny;
- analiza rodziny wymaga uwzględnienia kontekstu społeczno-kulturowego i historycznego, rodzina jest mocno osadzona w kulturze i historii danego

¹³ Ibidem, s. 23.

¹⁴ Ibidem, s. 23–24.

społeczeństwa, jest wytworem danej zbiorowości, a mówienie o niej w kategoriach ogólnych jest mało przydatne w teorii i praktyce pedagogicznej¹⁵.

W kontekście wymienionych uwarunkowań można przyjąć, że rodzina jako środowisko życia i wychowania jest zależna zarówno od czynników obiektywnych (np. warunki społeczno-polityczne, historyczne, kulturowe), w których funkcjonuje, jak i od indywidualnych cech i właściwości jednostek, które ją tworzą, oraz ich subiektywnych i wspólnotowych doświadczeń. Uwarunkowania zewnętrzne i cechy wewnętrzne jednostek pozostają we wzajemnej, obustronnej i dynamicznej relacji. W pedagogice społecznej podkreśla się zarówno znaczenie samego środowiska, „sił ludzkich”, jak i istniejącej pomiędzy nimi relacji. Te trzy elementy powinny znajdować się w centrum zainteresowania pedagogów, rodziców, pracowników socjalnych, a więc osób, dla których ważna jest jakość życia człowieka i jego wychowanie. Najważniejsza jest jednak aktywna, podmiotowa i twórcza relacja jednostki (lub grupy) ze środowiskiem swojego życia¹⁶. Środowisko rodzinne wyznacza jakość dokonującego się w nim wychowania. Jakości życia nie utożsamia się jednak bezpośrednio z poziomem życia, lecz przede wszystkim z kulturą środowiska rodzinnego, wartościami, przeżyciami psychicznymi, ideałami tam występującymi. Rodzinę jako środowisko kształtuje więc splot czynników materialnych, społeczno-kulturowych i psychicznych¹⁷.

2.1.1. Przemiany współczesnej rodziny

Rodzina jako środowisko życia jest pojęciem szerokim, obejmującym zadania, funkcje, role i wartości, które mogą być w niej urzeczywistniane. Środowisko życia rodzinnego łączy bowiem w sobie kilka cech podstawowych dla człowieka, takich jak: naturalność (ukazywanie jego biologicznej natury), psychiczność (zdolność określonego postrzegania świata, przeżywania i działania), duchowość (tworzenie i odbiór kultury, wartości), społeczność (współudział w życiu grupy), rodzinność (życie w rodzinie, chęć prokreacji, wychowania dzieci)¹⁸. Ważne są również inne cechy rodziny jako środowiska życia, na przykład zażyłość i poufność wynikające ze wspólnoty działań, płodność jako konsekwencja miłości, duchowość jako wynik zażyłości i płodności, które tworzą duchowe doświadczenia jej członków¹⁹.

¹⁵ R. DONIEC: *Rodzina jako środowisko życia i wychowania w XXI wieku – indywidualne doświadczenia i interpretacje*. „Horyzonty Wychowania” 2013, vol. 12, nr 24, s. 164–165.

¹⁶ A. PRZECLAWSKA: *Relacje między ludźmi jako podmiot badań pedagogicznych...*, s. 17.

¹⁷ R. DONIEC: *Rodzina jako środowisko życia i wychowania w XXI wieku...*, s. 165–166.

¹⁸ S. KAWULA, J. BRĄGIEL, A.W. JANKE: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Wyd. 2 uzup. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004, s. 34.

¹⁹ F. ADAMSKI: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2002, s. 33.

Współczesna rodzina jako środowisko życia znacznie różni się od tej z pierwszej połowy poprzedniego stulecia, kiedy kobieta była niemal całkowicie finansowo zależna od mężczyzny, a jej zadaniem było wychowywanie dzieci i prowadzenie domu. Zmiany, jakie nastąpiły, są podyktowane wieloma czynnikami, takimi jak: zmiany społeczno-obyczajowe, poprawa warunków życia, emancypacja kobiet, postępująca laicyzacja, wpływ mediów, rozluźnienie więzów małżeńskich i rodzinnych. Mirosława Kowalczyk zwraca też uwagę na przeobrażenia transformacyjne (polityczno-społeczne i ekonomiczne) w 1989 roku i w kolejnych latach jako źródła zmian zachodzących w polskiej rodzinie. Zdaniem autorki w okresie transformacji ustrojowej nawarstwiają się problemy społeczne, powodując napływanie do rodziców i dzieci różnorodnych, często sprzecznych, informacji ze środowiska społecznego²⁰. Jest to z wielu powodów problem złożony, ponieważ okres transformacji charakteryzuje się obaleniem różnego rodzaju ideałów, wzorców, podczas gdy nowe nie zajęły jeszcze ich miejsca, dopiero zaczynają się kształtować²¹. Może to spowodować wiele konsekwencji, na przykład: różnorodne rozterki światopoglądowe, sytuację stresową u dzieci na skutek braku możliwości osiągnięcia czegoś czy też podjęcia określonych działań, pogłębienie zjawisk społecznych symptomatycznych dla XX wieku, takich jak: konsumpcyjny styl życia, orientacja na „mieć”, alienacja, pogoń za pieniędzmi, bezsilność i brak nadziei, bierność, brak czasu, autorytaryzm i przemoc²².

Podstawowym typem rodziny jest rodzina pełna, składająca się z obojga rodziców i dzieci. Panują w niej na ogół relacje partnerskie, które zakładają nie tylko wspólne finansowanie budżetu domowego, ale także podział obowiązków domowych i wspólne wychowywanie dzieci. Oprócz tego typu rodziny coraz częściej w mediach i prasie pojawia się nowe określenie: „rodzina patchworkowa”²³ lub „rodzina mozaikowa”²⁴. Jest to model, w którym partnerzy rozstają się, zakładają nowe rodziny i wchodzą w nowe związki, a mimo to utrzymują kontakt ze sobą i z dziećmi i spotykają się na przykład z okazji świąt, urodzin dziecka, różnych imprez czy uroczystości. Poza wymienionymi modelami znaczną grupę stanowią rodziny niepełne (w których funkcje rodzi-

²⁰ M. KOWALCZYK: *Determinanty zagrożeń procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004, s. 23.

²¹ Por. *Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*. Red. E. KANTOWICZ. Olsztyn, Studium Kształcenia Ustawicznego „Glob”, 1997.

²² Zob. M. KOWALCZYK: *Determinanty zagrożeń procesu wychowania...*, s. 23–34.

²³ Patchwork to technika szycia, która polega na łączeniu małych kawałków materiału o różnych kształtach i barwach. Powstaje wówczas mata, narzuta lub poduszka, którą określa się także jako patchwork.

²⁴ Terminem tym posługuje się Stanisław Kawula. S. KAWULA: *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*. Red. A.W. JANKE. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2008, s. 29–52.

cielskie wypełnia jeden z rodziców, na ogół matka). Ze względu na sytuację poprzedzającą powstanie rodziny niepełnej wyróżnia się: rodziny rozwiedzione, osierocone, rodziny niezamężnych matek, sporadycznie nieżonatych ojców. Rodziny te, niezależnie od typu, posiadają wspólne cechy. Są to:

- gorsza w porównaniu z rodzinami pełnymi sytuacja materialna, gdyż jest tylko jeden żywiciel rodziny;
- przeciążenie jednego opiekuna dzieci obowiązkami w sferze wychowawczej, opiekuńczej i ekonomicznej;
- zaburzony proces socjalizacji, bez wzoru osobowego jednego z rodziców (najczęściej ojca);
- ograniczenie kontaktów rodziny z otoczeniem zewnętrznym²⁵.

Należy wspomnieć, że w Polsce coraz liczniejszą grupę tworzą też rodziny rozłączone, określane w literaturze jako czasowo niepełne. Różnorodne wydarzenia, wykonywanie niektórych zawodów, powodują dłuższą nieobecność jednego lub obojga rodziców w domu. Można wyróżnić dwa typy takich rodzin:

- rodzinę rozłączoną, czyli taką, w której ojciec lub matka wychowuje dziecko (dzieci) przy ograniczonym udziale drugiego rodzica na skutek jego czasowej nieobecności;
- rodzinę migracyjną, w której rodzice przebywają za granicą w celach zarobkowych bez zamiaru pozostania tam na stałe²⁶.

Różnorodność typów współczesnej rodziny wynika ze zmian instytucjonalnych, politycznych, ekonomicznych, technologicznych, kulturowo-społecznych, światopoglądowych, demograficznych, które są ze sobą ściśle splecione i tworzą nowy typ społeczeństwa, nowy typ człowieka i nowe typy rodzin²⁷. Należy podkreślić, że większość zachodzących przeobrażeń jest korzystna dla rodziny jako środowiska życia. Zenon Dyczewski uważa, że dzisiejsza rodzina daje człowiekowi duże możliwości w zakresie rozwoju i kształtowania swojego człowieczeństwa. Obecnie nawet bardziej niż kiedyś rodzina jest środowiskiem, w którym może on mieć poczucie własnej godności i wartości. Swoje stanowisko badacz argumentuje następującymi przesłankami:

- współczesna rodzina jest „królestwem miłości”, a nie – jak dawniej – „królestwem prawa”, czyli miłość jest motywem jej powstania i istnienia;

²⁵ A. KWAK: *Rodzina: funkcje, typy, przemiany, zagrożenia*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. PILCH, I. LEPALCZYK. Warszawa, Wydawnictwo UW, 1993, s. 121–144.

²⁶ W. DANILEWICZ: *Rodzina migracyjna jako współczesny typ rodziny w Polsce. Wybrane aspekty*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce...*, s. 66–73.

²⁷ Por. Z. BAUMAN: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2000; F. FUKUYAMA: *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Tłum. H. KOMOROWSKA. Warszawa, Bertelsman Media Sp. z o.o., 2000; A. GIDDENS: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo późnej nowoczesności*. Tłum. A. SZULŻYCKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2001.

- rodzina w większym stopniu troszczy się o dobro jednostki niż grupy, czyli stara się poznać potrzeby jednostki i w pełni je zaspokajać;
- rodzina wytwarza poczucie „bycia potrzebnym” dla kogoś, rodzice i dzieci są sobie wzajemnie potrzebni;
- obecnie rodzina stwarza swoim członkom możliwość prowadzenia w niej twórczego, kreatywnego życia;
- rodzina może stać się dla swoich członków środowiskiem kształtowania wartości humanistycznych, obrony przed negatywnymi procesami zachodzącymi w społeczeństwie czy kulturze²⁸.

Nie każda rodzina potrafi być dla swoich członków środowiskiem wartościowym i wzorcowym wychowawczo. Może być środowiskiem przeciętnym, niekorzystnym, dysharmonijnym, a nawet patologicznym. Taka sytuacja wynika z zagrożeń, jakie pojawiają się w życiu społecznym, powodując, że dom staje się dla dziecka źródłem lęków, zagrożenia, opresji czy wręcz patologii. Rozpoznanie problemów rodziny jest jednym z najważniejszych zadań pedagoga szkolnego.

2.1.2. Zagrożenia współczesnej rodziny

Rodziny, w których nie zaspokajają się podstawowych potrzeb dziecka, można określić jako problemowe, dysfunkcjonalne, patologiczne. Dysfunkcja to „w szerokim i powszechnym rozumieniu: każde zaburzenie normalnego funkcjonowania”²⁹. W odniesieniu do rodziny będą to wszystkie te sytuacje, które z przyczyn zależnych bądź niezależnych powodują, iż rodziny nie funkcjonują poprawnie, według ogólnie przyjętego wzoru. Patologia zaś to „nieprawidłowe warunki lub stan biologiczny, w którym uniemożliwione zostało prawidłowe funkcjonowanie”³⁰. Dysfunkcje i patologie życia rodzinnego są ze sobą ściśle powiązane. Często jedno wynika z drugiego, przykładowo bezrobocie może doprowadzić do alkoholizmu, a w dalszej kolejności do przemocy domowej.

S. Kawula mówi o kontekstach przemian współczesnej rodziny, gdyż współczesne struktury rodzinno-małżeńskie, ich stan i przeobrażenia można rozpatrywać z punktu widzenia kilku teorii. Za szczególnie przydatną autor uznaje teorię racjonalnego wyboru. Teoria ta zakłada, że ewolucja form rodziny dokonuje się pod presją zewnętrznych uwarunkowań, takich jak industrializacja, urbanizacja, ale jednocześnie sama rodzina pozostaje aktywnym aktorem procesów przemian społecznych i gospodarczych. Istotne znaczenie dla społeczeństwa mają indywidualne strategie formowania się rodziny, między innymi: wybór

²⁸ L. DYCZEWSKI: *Rodzina. Społeczeństwo. Państwo*. Lublin, Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL, 1994, s. 45.

²⁹ A.S. REBER, E. REBER: *Słownik psychologii*. Tłum. I. KURCZ. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002, s. 165.

³⁰ Ibidem, s. 499–500.

partnera, moment zawarcia związku małżeńskiego, liczba dzieci, utrzymanie bądź rozwiązanie rodziny³¹. Poza opisaną teorią istnieją jeszcze następujące:

- teoria wymiany, która analizuje przemiany w rodzinie w kontekście relacji wewnątrz rodziny (mikrowymiana) lub w układach pozarodzinnych (makrowymiana); można tak rozpatrywać na przykład zjawisko rozwodu, dewiacji społecznych, zdrowia, stylu i wzorców życia;
- symboliczny interakcjonizm, w którym rozwijane jest podejście strukturalne, interakcyjne szersze, mikrointerakcyjne i fenomenologia rodzin; według tego ujęcia można analizować między innymi formowanie się ról rodzinnych, agresji, zachowań seksualnych;
- teoria rozwoju rodziny, zajmująca się głównie analizą faz rozwojowych jednostki w kontekście rodzinnym oraz samej rodziny, np. procesu stawania się rodzicami, dorastania dzieci, rozwoju więzi rodzinnych;
- teoria systemów, która bada zasady transformacji, komunikacji w małżeństwie i rodzinie, mechanizmy sprzężenia zwrotnego, różnorodność i równowagę oraz procesualne podejście do rodziny jako makrosystemu społecznego;
- teoria konfliktu, która pozwala analizować przemoc w rodzinie, a także zjawisko współdziałania i dysonansu;
- teoria ekologiczna, ujmująca rodzinę jako system bio-socjo-kulturowy, koncentrująca się głównie na jej mechanizmach adaptacyjnych, selekcjach naturalnych, zagadnieniach płci, maltretowania dzieci, ekologicznych aspektach rozwoju człowieka w rodzinie oraz socjobiologii rodziny³².

Kierując się teorią racjonalnego wyboru, Mieczysław Łobocki dokonał zestawienia czynników zaburzających prawidłowe funkcjonowanie rodziny. Wśród nich wymienił:

- 1) dezintegrację życia rodzinnego, czyli brak spójności i trwałości życia rodziny. Przyczyną dezintegracji jest konfliktowe pożycie rodziców, któremu czasem towarzyszą nałogi jednego lub obojga z nich. Rodziców cechuje wówczas niski poziom kultury w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich. Prowadzi to nieuchronnie do występowania u dziecka traumatycznych doświadczeń i przeżyć. Naruszana jest jego godność osobista, co odbiera mu poczucie bezpieczeństwa i przynależności do wspólnoty rodzinnej oraz burzy spokój i ład wewnętrzny. Niejednokrotnie również dziecko staje się przedmiotem przetargów rodziców oraz parawanem, za którym ukrywają oni rzeczywiste motywy toczonych sporów. Jest ono wówczas osobą najbardziej poszkodowaną, dlatego rekompensaty utraconych więzi emocjonalnych z rodzicami szuka często w środowisku rówieśników, pochodzących podobnie jak ono z rodzin społecznie i moralnie zdeintegrowanych. Przykrym epilogiem dezintegracji rodziny jest coraz częściej separacja lub rozwód rodziców;

³¹ S. KAWULA: *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość...*, s. 22–47.

³² *Ibidem*, 32–34.

- 2) wadliwe postawy rodziców³³;
- 3) pozbawienie dziecka pozytywnych wzorów osobowych w rodzinie. Rodzinę, w której dziecko pozbawione jest takich wzorów, znamionuje zazwyczaj niski poziom kultury współżycia, przejawiający się w lekceważącym innych, wybuchowym i nieopanowanym zachowaniu, a nawet w odwoływaniu się do przemocy³⁴. Innym groźnym przejawem braku wzorców jest nadużywanie alkoholu w rodzinie przez ojca, matkę lub oboje rodziców. Alkoholizm w rodzinie dziecko odbiera jako możliwość łamania obowiązujących zasad postępowania. U dzieci z tego typu rodzin obserwuje się wyraźną tendencję do agresji;
- 4) niedosyt miłości rodzicielskiej. Niedosyt miłości macierzyńskiej i ojcowskiej oznacza nie tylko pozbawienie dziecka przyjaznych uczuć ze strony rodziców, ale także brak należytego zróżnicowania tego rodzaju uczuć. Erich Fromm³⁵ zwrócił uwagę, że czym innym jest miłość macierzyńska, która jest bezwarunkowa, wszechogarniająca, wszechobecna i nieustająca, czym innym zaś miłość ojcowska, która nie jest ani bezwarunkowa (aby na nią zasłużyć, trzeba spełniać pewne warunki), ani wszechogarniająca (obejmuje cechy nieodzowne w życiu), ani wszechobecna (ojciec kocha dziecko, kiedy ono na to zasługuje), ani nieustająca (ulega osłabieniu w miarę dojrzewania dziecka). W wyniku niedosytu miłości macierzyńskiej dziecko łatwo uprzedza się do swoich rodziców w poczuciu osamotnienia, wyobcowania, zdrady. Może też u niego występować ogólna nadpobudliwość, zaburzenia mowy i stany lękowe;
- 5) niedoceniaenie wartości w życiu rodzinnym. Zaniedbywanie lub niepodejmowanie przez rodziców prób przyswajania dziecku wartości społecznie pożądaných to bardzo groźny czynnik dezorganizujący wychowanie. Zwykle wywołuje straty nie do nadrobienia. Naraża dziecko na szkodliwe wpływy pozarodzinne, zwłaszcza rówieśników i środków masowego przekazu;
- 6) inne czynniki: niedosyt wiedzy pedagogicznej i psychologicznej rodziców, brak współpracy ze szkołą, zabieganie rodziców o własne wygody, nadmierne obciążenie pracą lub brak pracy³⁶.

Trafność czynników wyróżnionych przez M. Łobockiego potwierdzają przeprowadzone przez R. Doniec w 2013 roku badania dotyczące między in-

³³ Zob. M. ZIEMSKA: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 2009; A. BOCHNIARZ: *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2010; M. PLOPA: *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.

³⁴ Zob. I. JUNDZIŁŁ: *Dziecko – ofiara przemocy...*

³⁵ E. FROMM: *O sztuce miłości*. Tłum. A. BOGDAŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo Sagittarius, 1992.

³⁶ M. ŁOBOCKI: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków, Oficyna wydawnicza Impuls, 2009, s. 185–191.

nymi przyczyn kryzysu rodziny. Jako symptomy kryzysu w rodzinie autorka wymienia następujące zjawiska:

- 1) zanikanie oczywistego, naturalnego (niemal instynktownego) charakteru rodziny, co prowadzi do osłabienia lub rozpadu więzi i poczucia wspólnotowości w rodzinie;
- 2) wyzwalenie się od wszelkich odziedziczonych struktur (narodu, religii, kultury, rodziny, nawet płci) i wybór własnych: przynależności, tożsamości, opcji czy orientacji życiowych;
- 3) osłabienie trwałych zobowiązań na rzecz nieustannych wyborów: analizowanie przez członków rodziny, co warto, a czego nie warto robić, rodzina staje się teatrem „nieustannej próby wszystkich ze wszystkimi”;
- 4) zbyt duży wpływ mediów i świata zewnętrznego na życie rodziny, zwłaszcza na wychowanie dzieci;
- 5) uznanie, że autorytetem jest nasze JA, a kryterium słuszności odniesiony sukces; odrzucenie autorytetów, obyczaju i wartości na rzecz uznania własnego JA za nadrzędne; kryterium oceny członków rodziny staje się sukces;
- 6) niedosyt poczucia stałości i pewności, będący konsekwencją uznania własnego JA za najważniejsze, życie rodzinne zależy więc również od nastrojów własnego JA;
- 7) zbyt mało czasu spędzanego z rodziną, a coraz więcej w miejscu pracy;
- 8) zbyt mała determinacja i niewystarczający wkład członków rodziny w dbałość o jakość życia małżeńsko-rodzinnego;
- 9) wygodny i konsumpcyjny styl życia, który przeniknął do wnętrza rodziny;
- 10) osłabienie kondycji moralnej rodziny i brak wiary w ideały³⁷.

Pisząc o rodzinie, Zbigniew Tyszką zwrócił uwagę na ogólną, niepokojącą prawidłowość:

we współczesnych czasach zmniejszył się świadomy wpływ rodziców na dzieci, natomiast w znacznie mniejszej mierze modyfikacji uległy wpływy wewnątrzrodzinnej, spontanicznej socjalizacji, ze względu na zróżnicowanie postaw życiowych matek i ojców oraz ich działań wychowawczych³⁸.

Natomiast M. Kowalczyk przeanalizowała wymienione przez rodziców i dzieci zagrożenia, z których wynika, że negatywny wpływ na proces wychowania w rodzinie mogą mieć następujące obszary: przebieg edukacji (brak właściwej stymulacji rozwoju dziecka, nieuwzględnianie jego potrzeb i aspiracji, brak współpracy rodziców ze szkołą, nagradzanie i karanie za efekty

³⁷ R. DONIEC: *Rodzina jako środowisko życia i wychowania w XXI wieku...*, s. 188–190.

³⁸ Z. TYSZKA: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2003, s. 17.

pracy szkolnej), stosowane metody wychowawcze (szczególnie dobór kar i okoliczności ich stosowania), relacje rodziców z dziećmi, organizacja wychowania i czasu wolnego (nadmiar obowiązków lub ich całkowity brak), zakłócenia podstaw bezpieczeństwa rodziny (np. w skutek bezrobocia czy rozwodu rodziców)³⁹.

Poznanie i wnikliwa analiza środowiska rodzinnego mają więc znaczenie ogólnospołeczne. W odniesieniu do placówki edukacyjnej stanowią jedno z podstawowych zadań pedagoga szkolnego. Do realizacji tego zadania służą metody i techniki diagnostyczne, takie jak: wywiad środowiskowy w domu ucznia, wywiady i rozmowy z rodzicami/opiekunami, charakterystyki funkcjonowania uczniów, obserwacja, analiza dokumentacji uczniowskiej (opinie i orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej, opinie kuratorów rodzinnych, asystentów, pracowników socjalnych), rozmowy z przedstawicielami instytucji środowiskowych.

2.1.3. Współpraca rodziny i szkoły

Relacje rodziny i szkoły stanowią przedmiot zainteresowania pedagogów i badaczy od kilkuset lat. Jak podaje Magdalena Ślusarczyk: „pierwsze wypowiedzi na ten temat pojawiły się już na przełomie XV i XVI w. (Vegio i Vives). Nieco później Jan Amos Komeński w swoim dziele *Wielka dydaktyka* podkreślał rolę rodziców w wychowaniu dziecka i potrzebę wspierania w tym procesie rodziców przez szkołę”⁴⁰.

Na znaczącą rolę współpracy rodziców i szkoły zwracali także uwagę w swoich pracach klasycy pedagogiki: Jan Henryk Pestalozzi czy Friedrich Wilhelm August Fröbel, a osiemnastowieczny filantrop Christian Gotthilf Salzmann opowiadał się wręcz za organizowaniem „zakładów edukacyjnych” na wzór domu rodzinnego⁴¹.

Od tamtych czasów na temat zasadności i znaczenia współpracy domu i szkoły napisano dziesiątki tomów z dziedziny pedagogiki, socjologii, psychologii, filozofii. W Polsce działalność naukową w tym zakresie podejmowali: Franciszek Czerwiński, Helena Radlińska, Amelia Rosnowska, Anna Radziwiłł, Jerzy Wołczyk, Mikołaj Winiarski, Aleksander Kamiński, Mieczysław Łobocki, Ryszard Wroczyński, Henryk Smarzyński, Ewa Marynowicz-Hetka, Krzysztof Jakubiak, Maria Mendel, Agnieszka Olechowska i wielu innych badaczy.

³⁹ M. KOWALCZYK: *Determinanty zagrożeń procesu wychowania...*, s. 151–155.

⁴⁰ M. ŚLUSARCZYK: *Spory o edukację wczoraj i dziś. Społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych – porównanie Polski i Niemiec*. Kraków, Wydawnictwo KA, 2010, s. 105.

⁴¹ A. OLECHOWSKA: *Rodzice w szkole – demaskowanie mitów*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, T. XXXVI, z. 1, s. 171–186.

W opracowaniach dotyczących współpracy poszczególnych podmiotów procesu edukacji często przedstawia się ją w świetle koncepcji partnerstwa edukacyjnego⁴², jako „ideę organizującą współpracę szkoły z domem oraz nauczyciela z rodzicami uczniów”⁴³. Joyce L. Epstein, przywoływana przez Marię Mendel twórczyni teorii partnerstwa edukacyjnego, twierdzi wręcz, że jest ono „swoistym przymierzem rodziny, szkoły oraz najbliższego im społecznego otoczenia w celu osiągnięcia przez dziecko maksimum jego możliwości rozwojowych”⁴⁴. Autorka zwraca uwagę na sześć obszarów działań istotnych dla jakości oraz skuteczności tej współpracy:

- 1) rodzicielstwo (*parenting* – wspieranie rodziców przez szkołę w wychowaniu dziecka);
- 2) komunikacja szkoła – dom i dom – szkoła (*communications* – zrozumiałość i formy przekazywania informacji);
- 3) wolontariat rodzicielski (*voluntering* – działania rodziców na terenie szkoły);
- 4) uczenie się w domu (*learning at home* – udział rodziców w odrabianiu prac domowych, uczeniu się dziecka w domu);
- 5) podejmowanie decyzji (*decision making* – włączanie rodziców w podejmowanie decyzji w szkole, rozwiązywanie konfliktów itp.);
- 6) współpraca ze środowiskiem (*collaborating with community* – rozpoznawanie i integracja zasobów społeczności, uwzględnianie udziału i postulatów lokalnych przedsiębiorców i instytucji w programach kształcenia, udostępnianie szkoły po godzinach zajęć edukacyjnych dla lokalnej społeczności)⁴⁵.

Zweryfikowana w badaniach koncepcja J.L. Epstein okazała się na tyle wartościowa, że stała się podstawą standardów oceniania programów z zakresu partnerstwa edukacyjnego w szkołach w USA, a ukazanie wielu obszarów, w których rodziców można uznać za podmiot w relacjach dom – szkoła, jest dobrym wzorem i wskazówką, w jakich kierunkach powinna przebiegać współpraca między tymi dwoma środowiskami⁴⁶.

⁴² Zob. J. SZCZEPAŃSKI: *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*. Kielce, Wydawnictwo CDN, 1978; J. JAKUBIAK: *Współdziałanie rodziny i szkoły w II Rzeczypospolitej*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP, 1997; J. RADZIEWICZ: *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*. Warszawa, WSiP, 1983; S. ROGALA: *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*. Warszawa–Wrocław, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989.

⁴³ M. MENDEL: *Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STAŃSKA, M. SZCZEPKA-PUSTKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 189.

⁴⁴ J.L. EPSTEIN et al.: *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Washington, Office of Educational Research and Improvement, 2002. Za: M. MENDEL: *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna...*, s. 193.

⁴⁵ J.L. EPSTEIN et al.: *School, Family and Community Partnerships...*, s. 41–66. Za: A. OLECHOWSKA: *Rodzice w szkole – demaskowanie mitów...*, s. 171–172.

⁴⁶ A. OLECHOWSKA: *Rodzice w szkole – demaskowanie mitów...*, s. 172.

Współpraca ta, pomimo upływu czasu i zmian zachodzących w środowiskach wychowawczych (w rodzinie, szkole), nadal jest doceniana i redefiniowana. Jest to tym ważniejsze, że

rozumiejąc współpracę szkoła–środowisko jako korzystną dla dziecka, nie można [...] zapominać, że jest ona także korzystna dla szerszej społeczności, dla rodziny i miejscowego samorządu, wszystkich mieszkańców tworzących społeczną okolicę szkoły i jej samej, jeżeli działa jako instytucja uspołeczniona, *nasza* dla społeczeństwa⁴⁷.

Dobre relacje i stała współpraca nauczycieli i rodziców są ponadto „czynnikiem chroniącym przed niepowodzeniami szkolnymi oraz motywującym wszystkie podmioty (nauczycieli, uczniów i rodziców) do doskonalenia procesu kształcenia i wspierania dzieci”⁴⁸.

O rzeczywiściej współpracy środowiska rodzinnego ze szkołą możemy mówić, jeśli są spełnione następujące warunki: istnienie co najmniej dwóch osób, akceptacja i wzajemne zaufanie partnerów, wspólne cele i wartości oraz wymiana dóbr takich jak: życzliwość, pomoc, rady, dzielenie porażek i sukcesów⁴⁹. Relacja ta powinna być prawdziwa, namacalna, powinna też rozwijać się za pomocą różnorodnych form. M. Mendel na podstawie badań wyróżniła trzy charakterystyczne formy współuczestnictwa rodziców w procesie edukacji. Są to:

- utrzymanie kontaktu z nauczycielem (zebrania, rozmowy, korespondencja i inne);
- współorganizacja wycieczek, imprez klasowych, szkolnych i uczestnictwo w nich;
- świadczenie pracy, usług na rzecz klasy, szkół (wykonywanie pomocy dydaktycznych, upiększanie klasy, dowożenie dzieci na basen itp.)⁵⁰.

Nieco inną klasyfikację, uwzględniającą liczebność rodziców, przedstawiły Bernadeta Bębenek i Beata Maunduk. Autorki wymieniły następujące formy współpracy:

- zbiorowe – uczestniczy w nich co najmniej kilka osób, podejmowane są najczęściej sprawy ogółu uczniów, mogą być organizowane jako dni otwarte oraz spotkania: robocze, towarzyskie lub z ekspertem, dotyczące trudności edukacyjnych, poświęcone pedagogizacji rodziców;
- indywidualne – tematami tego typu spotkań są konkretne sprawy danego ucznia, zaliczyć tu można: konsultacje pedagogiczne, wizyty domowe, korespondencję, rozmowy telefoniczne, e-mail, dziennik elektroniczny;

⁴⁷ M. MENDEL: *Koncepcje partnerstwa edukacyjnego...*, s. 185.

⁴⁸ A. OLECHOWSKA: *Rodzice w szkole – demaskowanie mitów...*, s. 173.

⁴⁹ Zob. J. RADZIEWICZ: *Działalność wychowawcza szkoły...*

⁵⁰ M. MENDEL: *Rodzice i szkoła*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998, s. 125.

- mieszane – mogą aktywizować wszystkich rodziców, ich określoną grupę lub pojedyncze osoby, w zależności od celu podjętych działań⁵¹.

Zakres i formy współpracy pedagoga szkolnego z rodzicami reguluje prawo oświatowe. Zgodnie z jego zapisami współpraca polega na wspieraniu rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz na rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększania efektywności pomocy udzielanej uczniom⁵². Wśród form pomocy wymienia się: porady, konsultacje, warsztaty i szkolenia⁵³. Pedagog, korzystając z dostępnych form, z uwzględnieniem obowiązujących w szkole zasad, wspólnie z rodzicami ustala plan działań wobec dzieci, zasady współpracy rodziny i szkoły, organizuje specjalistyczną pomoc, jeśli jest ona konieczna. Prowadzi warsztaty i szkolenia podnoszące kompetencje wychowawcze rodziców oraz ich kulturę pedagogiczną. W większości szkół zajmuje się także interwencjami w środowisku rodzinnym w przypadku niespełniania przez dziecko obowiązku szkolnego. Możliwości postępowania pedagoga w tym zakresie wynikają z obowiązujących w danej szkole procedur. Może on więc przysyłać listy z upomnieniami do rodziców, zapraszać ich do szkoły w celu omówienia problemu, a także podejmować działania zaradcze lub kierować sprawy do sądu rodzinnego. Inną formą kontaktów nauczycieli i pedagoga z rodzicami są zebrania i dni otwarte. Istnieje prawdopodobieństwo, że część rodziców będzie zainteresowana spotkaniem z pedagogiem. Warto wykorzystać okazję do rozmowy z chętnymi osobami, gdyż może to być początek dalszej współpracy służącej rozwiązaniu nurtujących je problemów. Pedagog może spotkać się z rodzicami również w domu rodzinnym ucznia, szczególnie wtedy, kiedy nie reagują oni na listy i zaproszenia do szkoły oraz istnieje podejrzenie, że w rodzinie występuje trudna sytuacja wynikająca z choroby czy uzależnienia.

Współpraca szkoły z rodzicami nie zawsze układa się dobrze. Zachowania rodziców podczas rozmów, a szczególnie interwencji pedagoga, mogą odbiegać od oczekiwań, a nawet ogólnie przyjętego obyczaju. Zdarza się, że rodzice uruchamiają mechanizmy obronne, na przykład zaprzeczają faktom, bronią dziecka lub szukają winnych wśród kolegów, bywają agresywni⁵⁴ lub odwrotnie, unikają konfrontacji z problemem poprzez nieprzychodzenie na umówione spotkania lub milczenie w jego trakcie.

⁵¹ B. BĘBENEK, B. MAUNDUK: *Formy współpracy nauczycieli i rodziców*. W: *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Red. I. NOWOSAD. Zielona Góra, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2001, s. 104–109.

⁵² *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, z 9 sierpnia 2017 r.* Dz.U. z 2017 r., poz. 159, § 2 ust. 3.

⁵³ *Ibidem*, § 6. ust. 5.

⁵⁴ M. DRZEWIECKI: *Komunikacja wychowawcza*. Kraków, Wydawnictwo Salwator, 2004, s. 52–53.

W literaturze opisano typy psychologiczne tak zwanych trudnych rodziców. Najczęściej zalicza się do nich:

- rodziców agresywnych – na ogół mają problemy ze sobą lub z dzieckiem, nie potrafią rozwiązywać konfliktów, problemów osobistych, są roszczeniowo nastawieni wobec szkoły, przejawiają agresję w stosunku do nauczycieli;
- rodziców zaprzeczających – są bezkrytyczni wobec swojego dziecka, nie dostrzegają jego błędów, problemów, wyręczają je w pracy czy rozwiązywaniu zadań, bronią przed ludźmi oraz realnymi i nierealnymi problemami, nie pozwalając mu dorosnąć;
- rodziców nieobecnych – unikają szkoły, gdyż nie interesują się dzieckiem, nie odbierają telefonów od nauczycieli czy pedagoga, nie przychodzą na umówione spotkania, nie reagują na oficjalne wezwania do szkoły; jeśli dochodzi do spotkania, nie są nim zainteresowani, sprawiają wrażenie, że najchętniej powierzyliby wychowanie dziecka szkole lub innej instytucji⁵⁵.

Bożena Dusza na podstawie badań wyróżniła następujące zachowania rodziców utrudniające współpracę:

- niewielkie zaangażowanie bądź całkowity brak zaangażowania w życie szkoły;
- postawa roszczeniowa;
- przerzucenie na szkołę odpowiedzialności za wychowanie dziecka;
- brak otwartości i zaufania w kontaktach z nauczycielami;
- brak obiektywizmu, nieprzyjmowanie negatywnych informacji na temat dziecka;
- podważanie autorytetu nauczyciela, brak szacunku dla niego⁵⁶.

Do tej klasyfikacji za Małgorzatą Babiuch należy dodać inne utrudniające współpracę zachowania rodziców, takie jak: nadopiekuńczość (nieustanny lęk o dziecko, dążenie do roztoczenia nad nim ciągłej opieki), perfekcjonizm (zbyt poważne traktowanie kariery szkolnej dziecka), bezradność i zdawanie się na nauczyciela (często u rodziców dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi), wrogość, agresywność i kłótność (na ogół dotyczą rodziców, którzy mają negatywne doświadczenia związane z placówką oświatową)⁵⁷.

Pedagog musi być cierpliwy i wyrozumiały wobec trudnych zachowań rodziców, a jednocześnie dążyć do poznania przyczyny ich negatywnego nastawienia do współpracy, aby móc w przyszłości zapobiegać takim postawom. Określenie przyczyn niewłaściwych kontaktów rodziców ze szkołą ma podstawowe znaczenie dla poprawy tych relacji. Szczera rozmowa z rodzicem o problemie może zachęcić do zmiany dotychczasowego postępowania, zwiększyć zaangażowanie

⁵⁵ J.M. ŁUKASIK: *Rodzice w szkole*. „Psychologia w Szkole” 2011, nr 1, s. 17–24.

⁵⁶ B. DUSZA: *Sylwetka rodzica i jego współpraca ze szkołą w oczach nauczycieli gimnazjum (doniesienia z badań)*. „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 2/20, s. 187–191.

⁵⁷ M. BABIUCH: *Jak współpracować z rodzicami „trudnych uczniów”?* Warszawa. WSiP, 2002, s. 85–105.

w sprawy dziecka i szkoły, do której uczęszcza⁵⁸. W przypadku unikania przez rodzica kontaktów z placówką istotne jest pokazanie realistycznego obrazu dziecka, czyli jego mocnych stron i obszarów, w których wymaga ono wsparcia. Ważne jest, aby rozmowa nie zaczynała się od krytyki dziecka czy postawy rodzica. Jak się okazuje, rola pedagoga w kształtowaniu pozytywnej relacji rodzic – szkoła jest ważna, często wręcz niezastąpiona. W wielu spornych sprawach jest on „pomostem” łączącym rodziców i nauczycieli.

2.2. Środowisko społeczno-wychowawcze szkoły

Szkoła jest typową instytucją o charakterze uzupełniającym działanie rodziny. Realizuje własne cele, które na ogół nie mogą być osiągnięte poza nią. Przesądza o tym brak kompetencji większości rodziców do nauczania oraz brak formalnych uprawnień do realizacji obowiązku szkolnego, wydawania świadectw szkolnych⁵⁹.

Szkołę można rozpatrywać w różnych ujęciach. W literaturze pedagogicznej określa się ją jako instytucję oświatowo-wychowawczą, której zadaniem jest kształcenie oraz wychowanie dzieci i młodzieży⁶⁰. Szkoła to także budynek, który jest siedzibą instytucji pełniącej funkcje edukacyjne, ponadto wspólnota nauczycieli i uczniów, w której przebiega proces nauczania – uczenia się. Od strony organizacyjnej szkołę można porównać do instytucji rządzącej się własnymi prawami, posiadającej własne procedury i regulaminy, wytwarzającej wspólny produkt oraz dotyczącej ludzi połączonych więzami instytucjonalnymi i społecznymi, z uwzględnieniem sposobu, w jaki rozumie się zależność między szkołą a społeczeństwem, oraz ideologiami edukacyjnymi, które determinują kształt i obraz danej szkoły funkcjonującej w danym państwie⁶¹. Szkołę można scharakteryzować poprzez:

- 1) cel wynikający z jej roli w systemie oświatowym;
- 2) skład społeczny, który zależy od jej usytuowania społecznego i systemowego;
- 3) program działania;

⁵⁸ T. LEWANDOWSKA-KIDOŃ, B. KALINOWSKA-WITEK: *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2016.

⁵⁹ T. WOLSKA: *Charakterystyka zinstytucjonalizowanych form realizacji procesu wychowawczego*. W: *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*. Red. Z. GAŚ. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995, s. 162–174.

⁶⁰ *Leksykon PWN. Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI, B. MILERSKI. Warszawa, PWN, 2000, s. 227.

⁶¹ S. CHROBAK: *Szkoła jako wspólnota wychowawcza*. W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red. K. CHAŁAS, M. MAJ. Radom, Wydawnictwo POLWEN, 2016, s. 1126.

- 4) technologię działania, czyli metody, formy oraz środki kształcenia i wychowania;
- 5) strukturę działania, czyli sposób ukształtowania wspólnoty nauczycieli i uczniów⁶².

Szkoła jest zawsze powiązana ze społeczeństwem. We współczesnym świecie istnieje wiele konkurencyjnych, różnie nazywanych sposobów wyjaśniania tych związków. Warto przytoczyć zaproponowane przez Waltera Feinberga i Jonasa F. Solitsa trzy grupy takich wyjaśnień, czyli:

- teorię funkcjonalizmu, zgodnie z którą szkoły służą socjalizowaniu uczniów – przystosowaniu ich do ekonomicznych, politycznych i społecznych instytucji;
- teorię konfliktową, która przyjmuje, że szkolnictwo jest praktyką społeczną mającą za zadanie wspomagać tych, którzy mają władzę, oraz podtrzymywać istniejący porządek dający im władzę; szkolnictwo jest wykorzystywane przez nich w tym celu;
- podejście interpretacyjne, w którym świat społeczny jest widziany jako wytwór celowo działających aktorów, którzy przyswajają, przekazują i interpretują zbiór znaczeń, reguł i norm, dzięki czemu możliwe są społeczne interakcje; działające siły społeczne to jednostki, które wchodzi z sobą w interakcje w określonym kontekście społecznym, wymieniając się indywidualnie nadanymi znaczeniami i interpretacjami⁶³.

Jak pokazuje klasyfikacja, związki szkoły ze środowiskiem powinny polegać na planowaniu stałych, określonych kierunków działań, służących przygotowaniu młodego pokolenia do udziału w życiu społeczeństwa. Niestety, w odniesieniu do polskiej szkoły obserwujemy brak stałości, chaotyczność, przypadkowość, fragmentaryzację, efemeryczność, ciągłą niepewność i dynamikę społeczno-kulturowych przeobrażeń, co nie sprzyja myśleniu o zmianie kultury dydaktycznej szkoły, zmianie edukacyjnej w konwencji prostych wskazówek i jednowymiarowych działań⁶⁴. Szkoła nie radzi sobie z przystosowaniem się do potrzeb społeczeństwa z powodu niejednorodności oczekiwań społecznych wobec niej. Zauważa się, że czego innego oczekują od szkoły liberałowie, radykałowie, konserwatyści, urzędnicy ministerialni, badacze, rodzice, nauczyciele i dzieci⁶⁵.

⁶² *Leksykon PWN. Pedagogika...*, s. 228.

⁶³ W. FEINBERG, J.F. SOLTIS: *Szkoła i społeczeństwo*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, WSiP, 2000, s. 15–16.

⁶⁴ M.J. SZYMAŃSKI, B. WALASEK-JAROSZ, Z. ZBRÓG: *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*. W: *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Red. EIDEM. Warszawa, Wydawnictwo APS, 2016, s. 7–25.

⁶⁵ D. KLUS-STAŃSKA: *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku mierza szkoła? W: Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Red. J. SURZYKIEWICZ, M. KULESZA. Łódź, Wydawnictwo Naukowe UŁ, 2010, s. 35–49.

Od kilkunastu lat wielu naukowców i nauczycieli praktyków mówi o problemach współczesnej polskiej szkoły. Kryzys trwa pomimo ciągłych prób ulepszenia edukacji i związanych z nimi reform oraz wbrew zapewnieniom Ministerstwa Edukacji Narodowej, że polska edukacja odnosi wielkie sukcesy. Ich wskaźnikiem ma być poziom skolaryzacji. Potwierdzają to dane ilościowe, ponieważ od początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku znacznie wzrosła liczba uczniów szkół średnich ogólnokształcących i studiującej młodzieży. Jednak analiza Raportu Komisji Europejskiej studzi optymistyczne nastroje, pokazując wyraźnie, że choć Polacy kształcą się chętniej od innych Europejczyków, to jakość naszej edukacji jest słaba. Polska młodzież uczona jest odtwórczego myślenia i dlatego nie radzi sobie z wykorzystaniem wiedzy w praktyce oraz rozwiązywaniem zadań otwartych, wymagających wyobraźni i intelektualnego wysiłku. Polska zajmuje ostatnie miejsce w Europie w dziedzinie nauki języków obcych i uczestnictwie najmłodszych dzieci w systemie edukacji⁶⁶.

Pomimo upływu lat nadal, niestety, aktualna jest opinia Zbigniewa Kwiecińskiego z 1990 roku:

niewydolność instytucji dotyczy przede wszystkim ich funkcji elementarnych. Szkoła nie czyni tego, co przede wszystkim do niej należy, nie uczy rozumienia znaczeń własnej i uniwersalnej kultury i nie daje elementarnej orientacji w świecie tym, którzy nie mogą tego pozyskać bez szkoły. Próby zreformowania szkoły powszechnej powzięte na masową skalę w latach 1971–1989 okazały się bezowocne⁶⁷.

Jak się okazuje, funkcjonowania szkoły nie poprawiły także podejmowane w latach 1990–2016 radykalne reformy edukacji. Zarzuca się im brak spójności, wytyczonego kierunku, który wyznaczałyby działania kolejnych ministrów. Zakłada się, że za nieudanymi reformami oświatowymi stoją neoliberalne uwikłania edukacji⁶⁸, przede wszystkim zaś zawłaszczenie społecznego obszaru edukacji przez ekonomię. Neoliberalizm stanowi tło zmieniającej się edukacji, narzuca jej jakość sprzyjającą interesom gospodarki. Aspekt prorozwojowy edukacji jest zastępowany przez eksponowanie kontroli i podporządkowania ucznia obowiązującemu systemowi. Proces kształcenia zostaje zredukowany do przygotowania osób wydajnych i sprawnych w przyszłym społeczeństwie. Drugą istotną przyczyną nieskuteczności reform jest brak udziału nauczycieli w ich planowaniu.

⁶⁶ J. DOBROŁOWICZ: *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 9.

⁶⁷ Z. KWIECIŃSKI: *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: *Ku pedagogii pogranicza*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo UMK, 1990, s. 6–7.

⁶⁸ Zob. E. POTULICKA, J. RUTKOWIAK: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.

Reformatorzy nie zadbali o to, by zaangażować ich w przygotowanie reform, wsłuchać się w ich opinie. Nauczycieli potraktowano instrumentalnie, otrzymali gotowe założenia do realizacji⁶⁹. Jak pisze Justyna Dobrołowicz, „sprowadzono nauczycieli do roli bezrefleksyjnych wykonawców czyichś pomysłów, pozbawionych samodzielności i niezależności. W konsekwencji nie są oni sojusznikami reformatorów, raczej ich oponentami”⁷⁰.

Problemy współczesnej szkoły często podejmuje się w dyskursie prasowym. J. Dobrołowicz wymieniła pięć najpopularniejszych. Są to problemy:

- 1) ekonomizacji edukacji, czyli traktowania szkoły jako drogi do osiągnięcia wymiernych korzyści życiowych, a zwłaszcza sukcesu ekonomicznego;
- 2) efektywności edukacji mierzonej zdawalnością egzaminów;
- 3) równości szans edukacyjnych, która jest właściwie zasadą „nierówności”, gdyż polskie dziecko już na starcie miewa ograniczenia ze względu na sytuację materialną rodziny lub dostęp do instytucji edukacyjnych;
- 4) sytuacji ucznia-wychowanka, który jest często postrzegany w kontekście szkolnych patologii (agresji, oszustw, plagiatów, ściągania i podpowiadania);
- 5) sytuacji nauczycieli-wychowawców, którzy są oceniani jako źle wykształceni, pozwalający na fikcję dydaktyczną, zaś ich system dokształcania i premiowania jest widziany jako zbieranie zaświadczeń⁷¹.

Jak podkreśla autorka,

na pewno potrzeba dziś zmiany sposobu myślenia społeczeństwa o szkole i edukacji. Nie jest to zadanie łatwe, zarówno nauczyciele, jak i rodzice kończyli taką szkołę, jaka nadal funkcjonuje, i nie wyobrażają sobie innej edukacji. Pomocą mogą tutaj służyć stale obecne w życiu każdego człowieka media, których wpływ na poglądy i zachowanie trudno przecenić⁷².

2.2.1. Trudności szkolne

Szkoła, szczególnie jako miejsce, gdzie panują określone warunki i wymagania, może być źródłem różnych trudności. Problemy obserwowane w środowisku szkolnym z perspektywy nauczyciela można podzielić na: niezależne od nauczyciela, czyli związane z programem nauczania, metodami nauczania, formami oddziaływania, czynnikami natury organizacyjnej, cechami indywidualnymi

⁶⁹ Zob. *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany...*; B. ŚLIWERSKI: *Szkoła na wirażu spraw politycznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.

⁷⁰ J. DOBROŁOWICZ: *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym...*, s. 11.

⁷¹ J. DOBROŁOWICZ: *Polska edukacja na łamach tygodników opiniotwórczych w latach 2009–2010*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2013, t. 56, nr 2 (214), s. 285–307.

⁷² J. DOBROŁOWICZ: *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym...*, s. 257.

uczniów, oraz zależne od nauczyciela, czyli jego umiejętności pedagogiczne, właściwości charakteru, usposobienie oraz postawa⁷³. Trudności niezależne od nauczyciela wynikają z obowiązujących aktów normatywnych regulujących pracę szkoły i nauczyciela, ale także z dostępnych metod pracy, warunków materialnych i organizacyjnych szkoły, cech indywidualnych ucznia. Nauczyciel ma natomiast wpływ na zasób swej wiedzy, umiejętności pedagogiczne, takt pedagogiczny oraz prezentowaną postawę wobec zadań zawodowych i uczniów.

Mówiąc o cechach ucznia, należy podkreślić, że zakres trudności doświadczanych przez nauczyciela wzrasta ze względu na dążenie do inkluzji w nauczaniu, co skutkuje obecnością w szkole różnych kategorii uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Nauczyciel musi rozpoznać te potrzeby oraz dostosować oddziaływania edukacyjne w celu ich zaspokojenia. Działania te prowadzi się w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Problemy uczniowskie można zdefiniować jako „każdy przypadek, kiedy funkcjonowanie ucznia nie mieści się w standardach edukacji dla dzieci i młodzieży w określonym wieku”⁷⁴. Skoro standardy te dotyczą kwestii kształcenia (przekazywania i przyswajania wiedzy) oraz wychowania (przekazywania i przyswajania wartości i norm społecznych), można przyjąć, że problemy uczniów wiążą się z naruszeniem jednego z tych standardów albo obydwu jednocześnie⁷⁵. Mimo że określenie to może nie wydawać się wystarczająco precyzyjne, pozwala wskazać na kilka istotnych kwestii. Przede wszystkim dokładnie sformułowane standardy powinny pomóc szybko i jednoznacznie ustalić, czy dany uczeń ma problemy, czy ich nie ma. Słabo doprecyzowane standardy mogą doprowadzić do sytuacji braku rozpoznania istniejących problemów u uczniów. Wymagania edukacyjne są więc ważnym generatorem problemów uczniowskich, ale nie tylko. Należy także wziąć pod uwagę cechy indywidualne ucznia oraz środowisko wychowawcze, w którym wzrasta. Uwzględniając genezę problemów uczniowskich, Stanisław Kowalik wyróżnił trzy typy takich problemów:

- 1) problemy o naturalnej genezie, które powstają niezależnie od działań środowiska wychowawczego i w ogóle ludzkiego, brak ludzkiej odpowiedzialności za ich powstanie; mogą to być: choroba genetyczna, śmierć kogoś bliskiego, klęski przyrodnicze, pogodowe;
- 2) problemy o genezie środowiskowej, które powstają w wyniku ewidentnych błędów w oddziaływaniu na ucznia, za co odpowiedzialność ponoszą dorośli; można tu wymienić: problemy w rodzinie, nadmiernie obciążające ucznia programy nauczania, niesprawiedliwe traktowanie uczniów przez nauczycieli;

⁷³ I. OBUCHOWSKA: *Drogi dorastania*. Warszawa, WSiP, 1996, s. 130–133.

⁷⁴ S. KOWALIK: *Problemy uczniów i ich rozwiązywanie przez nauczycieli*. W: *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Red. IDEM. Warszawa, PWN, 2011, s. 30–70.

⁷⁵ Zob. M. PRZETACZNIK-GIEROWSKA, Z. WŁODARSKI: *Psychologia wychowawcza*. T. 1. Warszawa, PWN, 1994.

3) problemy o genezie podmiotowej, odnoszące się wyłącznie do młodzieży, która pomimo norm współżycia społecznego przekazywanych przez osoby dorosłe podejmuje działania sprzeczne z oczekiwaniami społecznymi, a nawet aspołeczne, np. popadanie w nałogi, unikanie uczenia się, przestępczość, przynależność do negatywnych grup rówieśniczych⁷⁶.

Źródłem problemów uczniowskich mogą być rozbieżności działań placówki edukacyjnej ze standardami. Zwróciła na to uwagę A. Olechowska, identyfikując i demaskując istniejące w systemie oświaty mity dotyczące szkoły (także rodziny i ich współpracy) poprzez porównanie treści wybranych zapisów prawa oświatowego z przykładami ich wcielania w życie. Oto wybrane przykłady:

- nauczyciele przestrzegają różnych norm, co może skutkować różnymi wymaganiami wobec uczniów; istniejące w szkole dokumenty wewnątrzszkolne nie gwarantują stałości oddziaływań edukacyjnych;
- szkoła jest już tylko jednym z wielu systemów socjalizacji (na znaczeniu zyskuje środowisko rówieśnicze i wirtualne);
- szkoła jest środowiskiem niestabilnym, niegwarantującym dziecku poczucia bezpieczeństwa;
- brak rzeczywistego dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych ucznia;
- rodzice nie zawsze są rzetelnie informowani o postępach dzieci;
- okręgi szkolne ograniczają samodzielny wybór szkoły;
- egzaminy zewnętrzne mają charakter selekcyjny;
- rodzice uczestniczą w ograniczonym zakresie lub w ogóle nie uczestniczą w wyborze programów nauczania, podręczników, materiałów edukacyjnych;
- rodzice w ograniczonym zakresie biorą udział w tworzeniu programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły⁷⁷.

Mówiąc o problemach środowiska edukacji, Kazimierz Kotlarski zwrócił uwagę na pozorność stabilizacji i słabe zakorzenienie tradycji we współczesnej szkole (częste zmiany programowe, organizacyjne, kolejne reformy) oraz nadmierne przywiązanie do wartości indywidualistycznych, co od pierwszych lat nauki w szkole skutkuje konkurencją i ostrą rywalizacją. To współzawodnictwo tworzy dwie skrajnie odrębne grupy uczniów: tych, którzy chcą osiągnąć sukces, i tych, którzy na różne sposoby, nieraz destrukcyjne i autodestrukcyjne, kontestują zastany porządek. Zarówno pierwsi, jak i drudzy uczniowie należą do potencjalnych podopiecznych pedagoga czy psychologa, gdyż rywalizacja może być źródłem licznych napięć i stresów⁷⁸.

⁷⁶ S. KOWALIK: *Problemy uczniów i ich rozwiązywanie przez nauczycieli...*, s. 30.

⁷⁷ A. OLECHOWSKA: *Rodzice w szkole – demaskowanie mitów...*, s. 174–182.

⁷⁸ K. KOTLARSKI: *Psychologiczne problemy organizacji środowiska współczesnej szkoły*. W: *Pedagogika społeczna i oblicza wychowania czasu przemian*. Red. P. FRĄCKOWIAK. Gniezno, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Menedżerska „Milenium”, 2011, s. 79–92.

Niezależnie od ujęcia i klasyfikacji problemu uczniowskiego można wyróżnić następujące stałe elementy towarzyszące każdemu problemowi:

- przyczyny, które mogą być: naturalne, środowiskowe, podmiotowe;
- symptomy, które dotyczą zarówno w pełni ukształtowanych problemów, jak i tych potencjalnych (np. niewydolna wychowawczo rodzina, niepełnosprawność dziecka);
- czynności nauczyciela, do których zalicza się: profilaktykę, protodiagnozę, interwencję⁷⁹.

Objaśnienia wymagają wskazane w podpunkcie czynności nauczyciela:

- profilaktyka powinna zmierzać do uodpornienia dziecka na negatywne sytuacje, które mogą zdarzyć się w szkole, dodatkowo może obejmować współpracę z rodziną dziecka w celu uświadomienia rodzicom zagrożeń typowych dla wieku czy przynależności do określonej grupy rówieśniczej;
- protodiagnoza to czynności poprzedzające diagnozę, polegające na rozpoznaniu przez nauczyciela i jego otoczenie społeczne, że uczeń ma jakiś problem i powinien otrzymać pomoc;
- interwencja to działania skoncentrowane przede wszystkim na problemach dydaktycznych i wychowawczych, które ujawniają się w szkole⁸⁰.

Pomoc w rozwiązywaniu trudności uczniowskich niesie głównie pedagog szkolny. Dzięki dobrej znajomości uczniów, wykorzystując diagnozę przyczyn i symptomów, może on określić cele służące wsparciu dzieci i młodzieży oraz zaplanować czynności przeznaczone dla nauczycieli i wychowawców. Warto podkreślić, że poznanie wychowanków powinno odbywać się w czterech zakresach:

- rozwojowym – potrzeby i właściwości charakterystyczne dla wieku uczniów, związane z etapem rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego i moralnego;
- adaptacyjnym – potrzeby związane z koniecznością wypełniania roli ucznia;
- indywidualnym – właściwości i potrzeby poszczególnych uczniów;
- grupowym – właściwości klasy szkolnej jako grupy społecznej⁸¹.

2.3. Środowisko rówieśnicze

Z grupami rówieśniczymi dziecko kontaktuje się od wczesnych lat życia. Według F. Znanieckiego „grupą społeczną nazwiemy każde zrzeszenie ludzi,

⁷⁹ S. KOWALIK: *Problemy uczniów i ich rozwiązywanie przez nauczycieli...*, s. 46.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ D. PANKOWSKA: *Droga do wychowania*. „Psychologia w Szkole” 2012, nr 1 (33), s. 85.

które w świadomości samych tych ludzi stanowi odrębną całość”⁸². Zgodnie z tym ujęciem istotną cechą grupy społecznej jest poczucie jej odrębności.

Zdaniem Tadeusza Pilcha

w okresie dorastania grupa rówieśnicza nabiera coraz większego znaczenia. W okresie dorastania społeczna orientacja młodego człowieka przesuwana się z najbliższej rodziny na kręgi towarzyskie i one to stanowią w tym czasie układ odniesienia, który wywiera przemożny wpływ na orientację życiową młodych ludzi⁸³.

Przyjmując definicję Ruperta Browna, można powiedzieć, że grupa to „zbiór ludzi związanych ze sobą przez jakieś wspólne doświadczenie lub cel albo wzajemnie ze sobą powiązanych w jakiejś mikrostrukturze społecznej lub też pozostających ze sobą w interakcji”⁸⁴. Mówi się, że tworzywem grupy są interakcje i współzależności⁸⁵. Grupa, a szczególnie grupa rówieśnicza, jest jednym z istotniejszych kontekstów rozwoju. Dzieci w grupie kształtują nie tylko kompetencje społeczne (wchodzenie w role liderские, podporządkowanie się obowiązującym zasadom, nawiązywanie przyjaźni itp.). Grupa rówieśnicza zaspokaja ważne potrzeby przynależności i akceptacji, których młody człowiek czasem nie potrafi znaleźć we własnej rodzinie ze względu na wynikającą z różnicy wieku różnicę poglądów i wartości. Staje się to groźne w sytuacjach, gdy grupa ma przekonania aspołeczne⁸⁶. Konformizm społeczny, czyli uleganie wpływom rówieśników, może mieć więc niepożądany skutek dla rozwoju młodego człowieka⁸⁷. Grupa jest też katalizatorem rozwoju poznawczego – współpraca, dyskusje, wymiana poglądów sprawiają, że grupowe rozwiązywanie problemów bywa efektywniejsze niż indywidualne⁸⁸.

W okresie wczesnego dzieciństwa najważniejsze są relacje pionowe (z dorosłymi), wraz z upływem czasu coraz ważniejsze stają się relacje poziome

⁸² F. ZNANIECKI: *Socjologia wychowania*. T. 1..., s. 88.

⁸³ T. PILCH: *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. PILCH, I. LEPALCZYK. Warszawa, Wydawnictwo Żak, 1995, s. 174–187.

⁸⁴ R. BROWN: *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Tłum. J. SUCHECKI. Gdańsk, GWP, 2006, s. 19.

⁸⁵ J. BRUHN: *Efekt grupy. Spójność społeczna i jej konsekwencje dla zdrowia*. Tłum. J. SUCHECKI. Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, 2011, s. 17.

⁸⁶ T. PILCH: *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze...*, s. 180–183.

⁸⁷ D.B. PRUITT: *Twój nastolatek*. Tłum. B. JÓZWIAK. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis, 2002, s. 8.

⁸⁸ M. HERZBERG: *Pomaganie dzieciom nie lubianym przez rówieśników. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne Paramedia, 2012, s. 9.

(z rówieśnikami)⁸⁹. Grupy rówieśnicze wywierają bardzo silny wpływ na młodych ludzi, często silniejszy niż inne grupy, na przykład rodzina⁹⁰. Rozwój młodego człowieka nie przebiega w izolacji, zawsze ma jakiś kontekst społeczny. Gdy kontekstem tym w coraz mniejszym stopniu staje się środowisko osób dorosłych, a zaczyna nim być grupa rówieśnicza, nasila się potrzeba bycia jej częścią oraz zwiększenia identyfikacji z nią⁹¹. Identyfikacja to „operacja umysłowa, za pomocą której jednostka przypisuje sobie, świadomie lub nieświadomie, cechy innej osoby lub grupy, proces ustalania powiązań między sobą i inną osobą lub grupą”⁹². Kiedy się z kimś lub czymś identyfikujemy, współprzeżywamy sukcesy i niepowodzenia obiektu identyfikacji, a ewentualne odrzucenie czy inne negatywne doświadczenia boleśnie odczuwamy, bo dotyczą własnego Ja osoby zaangażowanej w relację. Poziom identyfikacji z grupą pozostaje w ścisłym związku z poczuciem psychicznego dobrostanu⁹³. Nie może więc dziwić, że młodzież szczególnie w okresie adolescencji cechuje nasilony konformizm, a więc uleganie naciskom własnej grupy rówieśniczej⁹⁴. Nastolatek jest w stanie wiele zrobić, aby przypodobać się własnej grupie i nie być obiektem ostracyzmu.

Istnieją różne rodzaje grup dziecięcych i młodzieżowych. Wyróżnia się grupy duże i małe. Grupy duże składają się z kilkuset lub nawet większej liczby osób. Członkowie grupy nie znają się wtedy osobiście i kontaktują jedynie za pośrednictwem osób pełniących funkcje kierownicze lub organizacyjne. Duże grupy bywają nazywane społecznością. Przykładem takiej grupy jest społeczność szkolna, do której należą wszyscy uczniowie danej szkoły. Grupy małe składają się z kilku, kilkunastu lub kilkadziesiątu osób, a ich członkowie nawiązują bezpośrednie kontakty. Przykładem małej grupy są uczniowie z jednej klasy, uczestnicy wycieczki, osoby należące do koła zainteresowań. Wyróżniamy też grupy formalne i nieformalne. Grupy formalne to: społeczność szkolna, samorząd uczniowski, organizacje dziecięce i młodzieżowe istniejące na terenie szkoły. Grupy nieformalne powstają spontanicznie i są nimi na przykład grupy podwórkowe i osiedlowe. Ich członkami są dzieci zamieszkałe w jednym bloku lub na tym samym osiedlu. Wspólnie spędzają czas wolny od zajęć szkolnych, nauki i prac wykonywanych w domu. Grupami nieformalnymi powstającymi na terenie szkoły i poza nią są tak zwane paczki.

Skoro szkoła nie tylko kieruje procesami nauczania, ale również organizuje życie społeczne, naturalną grupą społeczną na jej terenie jest klasa. Przebiega

⁸⁹ H.R. SCHAFFER: *Rozwój społeczny, dzieciństwo, młodość*. Tłum. K. SIKORA. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2006, s. 350.

⁹⁰ R. BROWN: *Procesy grupowe...*, s. 64.

⁹¹ S. JASKULSKA, W. POLESZEK: *Wykluczenie rówieśnicze*. W: *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Red. J. PYŻAŁSKI. Łódź, the Qstudio, 2015, s. 155–177.

⁹² A.S. REBER, E. REBER: *Słownik psychologii...*, s. 277.

⁹³ S. JASKULSKA, W. POLESZEK: *Wykluczenie rówieśnicze...*, s. 165.

⁹⁴ R. BROWN: *Procesy grupowe...*, s. 129.

w niej proces uczenia się, nabywania wiedzy i umiejętności. W procesie nauczania kierowanym przez nauczyciela realizowane są różne cele wychowania. W klasie rozwijają się współdziałanie i współpraca lub przeciwnie – powstają konflikty i antagonizmy. Wynika to często z faktu, że przynależność do klasy nie jest dobrowolna, a jej członkowie, czyli uczniowie, są zróżnicowani pod względem rozwoju, potrzeb, poczucia więzi z grupą czy celów działania. Atmosfera panująca w klasie ma znaczący wpływ na ogólny rozwój młodego człowieka. Popularność lub odrzucenie ucznia może wpływać na jego podejście do obowiązku nauki. Popularność może wpływać na jego aktywność i chęć przygotowywania się do zajęć, odrzucenie może być źródłem pasywności, wstydlivosti, lenistwa, a nawet lęku. Zdarza się zatem, że nieodpowiednia organizacja szkoły, brak troski o atmosferę panującą w klasach bywają przyczynami niepowodzeń szkolnych⁹⁵.

2.3.1. Problemy w grupie rówieśniczej

Z punktu widzenia praktyki szkolnej na szczególną uwagę zasługują trzy problemy, które mogą zakłócać przebieg rozwoju osobowości młodego człowieka. Są to: subkultury, wykluczenie rówieśnicze i negatywny wpływ nowoczesnych mediów.

Odmiennosc grup młodzieżowych od dorosłych przejawia się w subkulturach, w których nierzadko uzewnętrznia się bunt nastolatków. Jednostki tworzące subkulturę manifestują swą odmiennosc poprzez ubiór, fryzury, sposób wysławiania się, rodzaj słuchanej muzyki, sposób spędzania wolnego czasu. Posiadają charakterystyczne dla stworzonej przez siebie grupy wartości moralne i etyczne⁹⁶. Ich działania opierają się na zasadzie współdziałania grupowego, które

w przeciwieństwie do współzawodnictwa nie jest ubieganiem się o pierwszeństwo nad innymi, lecz podejmowaniem działań zmierzających do osiągnięcia wspólnego celu bez narażania innych na utratę prestiżu bądź przyczyniania się do ich niepowodzeń lub osobistej porażki⁹⁷.

Pragną wspólnie, łącząc siły i dzieląc się doświadczeniami, „dokonać przejścia z życia pod protektoratem rodziny w niezależne życie dorosłego człowieka [...]”⁹⁸.

⁹⁵ I. OBUCHOWSKA: *Drogi dorastania...*, s. 133–134.

⁹⁶ A. BIRCH, T. MALIM: *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Tłum. J. ŁUCZYŃSKI, M. OLEJNIK. Warszawa, PWN, 2002, 127–128.

⁹⁷ M. ŁOBOCKI: *ABC wychowania*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1999, s. 136.

⁹⁸ H. BEE: *Psychologia rozwoju człowieka*. Tłum. A. BRZEZIŃSKA. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998, s. 375.

Problemem, na który należy zwrócić uwagę, jest wykluczenie rówieśnicze. Dotyczy ono sfery relacji społecznych. Zmiany w tym obszarze zachodzą zawsze zarówno w jednostce, jak i w jej otoczeniu społecznym. Człowiek jako istota społeczna potrzebuje innych, aby przetrwać. Przynależność do grupy społecznej jest warunkiem zaspokojenia jego potrzeb życiowych i rozwojowych. Wykluczenie z grupy rodzi silne negatywne emocje – smutek, samotność, poczucie winy, zazdrość, niepokój społeczny. Doświadczanie tych emocji prowadzi do zmiany jakości życia, obniżenia samooceny, wycofania społecznego.

Istnieje wiele definicji wykluczenia. Dokonując ich syntezy i uogólnienia, najprościej można zdefiniować wykluczenie „jako zjawisko pozbawienia człowieka możliwości konstruktywnego zaspokajania potrzeb psychospołecznych i zadań rozwojowych”⁹⁹. Przyczyny tego zjawiska można upatrywać w szeroko rozumianych cechach osoby wykluczonej (jej wiedzy, umiejętnościach, cechach osobowości, postawach, uznanych wartościach), specyfice środowiska, w którym ta osoba funkcjonuje, oraz mechanizmach nawiązywania przez nią relacji społecznych¹⁰⁰. W literaturze przedmiotu wyróżnia się sześć typów odrzucenia rówieśniczego, które można zaobserwować wśród dzieci i młodzieży. Ujęto je w tabeli 2 (s. 68).

Jak wynika z podanych w tabeli 2 przykładów, istnieją różne typy odrzucenia, każdy z nich ma swoje charakterystyczne cechy. Należy pamiętać, że wykluczenie z grupy to proces, na który składa się szereg czynników pośredniczących. Zbigniew Gaś używa pojęcia błędnego koła wykluczenia, co wiąże się z trzema zasadniczymi elementami. Są to:

- działania wykluczające członków grupy czy społeczności, czyli samoobrona społeczna przed dysfunkcją, lęk społeczny przed dysfunkcją, bezradność społeczna, zobojętnienie na problemy innych, stereotypy grupowe, ograniczone możliwości zaspokajania potrzeb osobistych, bezwzględna rywalizacja o prawa i przywileje;
- cechy osobowe jednostek wykluczanych, takie jak: deficyty dojrzałości psychicznej, destrukcyjne doświadczanie kryzysu, zachowanie dysfunkcyjne lub patologiczne, przynależność do subkultur, niepełnosprawność, przynależność do określonych grup, trudności szkolne;
- osobiste reakcje osób wyłączonych na doświadczane poczucie wykluczenia, na przykład: agresja i wrogość wobec ludzi, ucieczka w zachowania dysfunkcyjne, tworzenie enklaw społecznych, wyuczona bezradność, izolacja społeczna, pasywność życiowa, autodestrukcja fizyczna i psychiczna, postawy roszczeniowe, poczucie krzywdy, niesprawiedliwości społecznej¹⁰¹.

⁹⁹ S. JASKULSKA, W. POLESZEK: *Wykluczenie rówieśnicze...*, s. 156.

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ Z. GAŚ: *Wybrane zagadnienia z problematyki wykluczenia społecznego*. Lublin, Stowarzyszenie „Nadzieja”, 2006, s. 162–164.

Tabela 2. Typy odrzucenia i jego cechy

Typ odrzucenia	Cechy relacji
Wykluczenie i kończenie interakcji	<ul style="list-style-type: none"> • porzucenie/przerwanie interakcji w sposób nagły, bez zgody drugiej strony • odmowa – odrzucenie propozycji np. zabawy • odesłanie – skłonienie do odejścia wbrew woli drugiej osoby • wyrażenie niezadowolenia lub niechęci z podtrzymywania dalszej relacji • ignorowanie – celowe niedostrzeganie cudzych wypowiedzi i zachowań • ignorowanie treści – pomijanie przekazu drugiej osoby np. poprzez zmianę tematu
Negowanie prawa dostępu	<ul style="list-style-type: none"> • odmowa dostępu do własnego Ja lub Ja innych – negowanie atrybutów tożsamości i/lub utrudnianie dostępu do towarzyszy zabaw • odmowa dostępu do innych • odmowa dostępu do zasobów, np. fizycznych (zabawek, przekąsek, gier) • ograniczenie dostępu do miejsc i przedmiotów – zabranie czegoś, co już jest w posiadaniu dziecka • przydzielenie mniej wartościowych zasobów i pozycji – dawanie dziecku przedmiotów o niższej wartości, niż otrzymują inne dzieci • odmowa dostępu do informacji – odmowa poinformowania dziecka o tym, czego chce się ono dowiedzieć • odmowa pomocy – nieudzielenie pomocy przez rówieśników • odmowa dostosowania się, współpracy – ograniczenie współpracy
Agresja	<ul style="list-style-type: none"> • agresja fizyczna • trącanie i rzucanie w kogoś np. papierem, kawałkami jedzenia • niszczenie własności innych dzieci – celowe niszczenie przedmiotów należących do rówieśników • agresywne gesty – okazywanie wrogich gestów, np. pokazywanie środkowego palca • agresja werbalna – przezywanie, obrażanie z powodu specyficznych cech dziecka • obrażanie przyjaciół lub osób z rodziny – negatywne komentarze na temat znajomych i rodziny • szyderstwo i kpiny z drugiej osoby – wyśmiewanie, stosowanie sarkazmu i szyderstwa • obmawianie i plotkowanie – obgadywanie za plecami odrzuconych wcześniej dzieci, sprawianie im cierpienia • awersyjny szum – artykułowanie niemiłych wokalizacji (werbalizacji) w kierunku drugiego dziecka, np. buczenie, gwizdanie
Dominacja	<ul style="list-style-type: none"> • rozkazywanie innym, rządzenie innymi • zaprzeczanie – negowanie wypowiedzi dziecka
Moralna dezaprobata	<ul style="list-style-type: none"> • moralna dezaprobata – napastliwe zwrócenie uwagi dziecku, że jego słownictwo lub zachowanie są moralnie nieakceptowane, ośmieszanie go w obecności innych • obwinianie – wywoływanie poczucia winy za coś, co się wydarzyło lub mogłoby się wydarzyć • przewidywanie, zakładanie negatywnego skutku – akcentowanie jedynie negatywnych konsekwencji działań lub wypowiedzi dziecka
Angażowanie trzeciej osoby	<ul style="list-style-type: none"> • skarżenie osobie znaczącej – powiedzenie dorosłemu, że inne dziecko źle się zachowuje • chwalenie sprawcy przemocy – nagradzanie postawy odrzucenia • przekazywanie negatywnych wiadomości o dziecku w obecności osób trzecich • odrzucenie poprzez krytykowanie w obecności osoby trzeciej

Źródło: S. JASKULSKA, W. POLESZEK: *Wykluczenie rówieśnicze...*, s. 158–160. Za: S.R. ASHER, A.J. ROSE, S. GABRIEL: *Peer Rejection in Everyday Life*. In: M.R. LEARY: *Interpersonal Rejection*. New York, Oxford University Press, 2001, s. 128–130.

Nawiązywanie relacji rówieśniczych stanowi warunek zaspokojenia podstawowych potrzeb psychologicznych, a jednocześnie podstawowe zadanie rozwojowe okresu adolescencji. Powinno stać się obszarem uwzględnianym w pracy wychowawczej szkoły. Wykluczenie rówieśnicze to proces przebiegający od maksymalnego włączenia do maksymalnego wykluczenia. Przyjmując taką perspektywę, należy analizować relacje rówieśnicze przez pryzmat tego, jak przebiega ich nawiązywanie i gdzie pojawiają się problemy. Im wcześniej zainterweniujemy w zaburzony proces włączania, tym interwencja ta będzie mniej kosztowna i bardziej skuteczna.

Ze względu na wielość form wykluczenia, podejmując działania korekcyjne, należy uwzględniać nie tylko perspektywy osób wykluczających i wykluczanych, ale także jakość funkcjonowania całego środowiska szkolnego (zachowania innych rówieśników, klimat społeczny szkoły, funkcjonowanie nauczycieli i wychowawców, sprawność wychowawczą rodziców). Wykluczenie rówieśnicze, choć dotkliwie dla doświadczających go osób, jest jednym z naturalnych mechanizmów działania grupy. Może ona wykorzystywać wykluczenie jako jedną z dróg dążenia do równowagi, spójności, jednomysłności, które są warunkami prawidłowego przebiegu innych procesów grupowych¹⁰².

Kolejnym problemem obserwowanym wśród coraz młodszych uczniów jest negatywny wpływ nowoczesnych mediów¹⁰³. Większość dzieci i młodzieży, niezależnie od stopnia zamożności i miejsca zamieszkania, korzysta z komputera i ma własny telefon komórkowy, co zapewnia im prawie nieograniczony dostęp do informacji i pozwala na kontakt z osobami z całego świata. Młodzież korzysta z licznych narzędzi komunikacji w domu, szkole, u znajomych. W ten sposób dzieli się swoimi doświadczeniami, przeżyciami i podtrzymuje relacje pośrednie w stopniu dotąd niespotykanym.

Istnieje jednak gorsza strona tego wirtualnego świata, określana mianem cyberprzemocy. To korzystanie z technologii w celu krzywdzenia ofiary poprzez jej zastraszanie, dręczenie, upokarzanie czy ośmieszanie. Wraz z rozwojem komunikacji cyfrowej metody i formy cyberprzemocy stają się coraz bardziej wyrafinowane, a jej skutki coraz bardziej dotkliwe dla ofiary.

W celu zrozumienia problemu agresji elektronicznej wśród dzieci i młodzieży konieczna jest rzetelna wiedza. W szczególności powinny ją posiadać osoby, które chcą prowadzić działania profilaktyczne, przede wszystkim pedagodzy szkolni, ale również nauczyciele, kuratorzy i rodzice. Nadal jednak, jak pisze Jacek Pyżalski, „mamy poważny problem ze źródłami [...] jesteśmy na etapie budowania podstaw teoretycznych wiedzy o agresji, które opieramy na relatywnie niewielkim materiale empirycznym zebrany w dotychczas prowadzonych

¹⁰² S. JASKULSKA, W. POLESZEK: *Wykluczenie rówieśnicze...*, s. 172.

¹⁰³ Zob. B. BOBIK: *Profilaktyka cyberprzemocy jako obszar pomocy pedagogicznej*. W: *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*. Red. M. GÓRKA. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2017, s. 287–301.

badaniach”¹⁰⁴. Cyberprzemoc, inaczej cyberbullying czy agresja elektroniczna, jest związana z rozwojem nowych mediów, zwłaszcza elektronicznych, oraz wzrostem ich popularności wśród dzieci i młodzieży. Młodzi ludzie często podejmują działania określane mianem cyberprzemocy, nie mając świadomości możliwych konsekwencji. Tymczasem specyfika mediów elektronicznych sprawia, że intensywność i zasięg krzywdy przekracza czasem możliwości poradzenia sobie z taką sytuacją, prowadząc do prawdziwej tragedii¹⁰⁵. Należy też podkreślić, że pojęcie cyberprzemocy w odróżnieniu od pojęcia agresji elektronicznej zostało rozpropagowane w naszym kraju przez Fundację „Dajemy Dzieciom Siłę” (dawniej Fundacja „Dzieci Niczyje”).

Z tego względu bardzo ważne są ustalenia terminologiczne oraz klasyfikacja form i metod agresji elektronicznej. Cyberprzemoc (ang. *cyberbullying*) zdefiniować można najkrócej „jako przemoc z użyciem technologii informacyjnych i komunikacyjnych”¹⁰⁶. W szerszym ujęciu Vanessy Rogers cyberprzemoc to

prześladowanie za pomocą internetu czy innych elektronicznych narzędzi, [które – B.B.] różni się od fizycznego kontaktu twarzą w twarz tym, że dręczyciel może zachować dystans od swojej ofiary, zapewniając sobie pewien poziom anonimowości i poczucia bezpieczeństwa, dzięki której czuje się bezkarny; łatwiej jest też *zapomnieć* o swoich czynach, a ponieważ nie widzi się spowodowanej szkody, jakiegokolwiek poczucie winy lub współczucia zostaje wyeliminowane; natomiast ofiara, która nie zna tożsamości swojego oprawcy, może stracić zaufanie do wielu osób¹⁰⁷.

Jak widać, sformułowanie jednej obowiązującej definicji cyberprzemocy (cyberbullyingu) jest trudne. Cennego zestawienia istniejących wyjaśnień tego terminu na przestrzeni ostatnich dziesięciu lat dokonał J. Pyżalski (zob. tabela 3).

¹⁰⁴ R.M. KOWALSKI, S.P. LIMBER, P.W. AGATSTON: *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Tłum. A. WICHER. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2010, s. 10.

¹⁰⁵ J. PYŻALSKI: *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe, ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012, s. 121.

¹⁰⁶ Ł. WOJTASIK, J. BARLIŃSKA: *Powiedz stop cyberprzemocy – scenariusze zajęć edukacyjnych. Podręcznik dla nauczycieli szkół gimnazjalnych*. Warszawa, FDN, 2008, s. 2.

¹⁰⁷ V. ROGERS: *Cyberprzemoc jak być bezpiecznym w sieci. Ćwiczenia dla dzieci i młodzieży*. Tłum. S. KUCHTA. Warszawa, Wydawnictwo edukacyjne „Fraszka”, 2011, s. 13.

Tabela 3. Zestawienie definicji cyberbullyingu

Autor	Treść definicji
Besley (2010)	stosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych do realizacji świadomego, powtarzalnego, wrogiego zachowania przez jednostkę lub grupę, która ma na celu skrzywdzenie innej osoby
Finkelhor et al. (2000)	groźby lub inne obraźliwe zachowanie kierowane online do młodych ludzi lub publikowane online, by inni byli tego świadomi (w tym źródle stosowane jest określenie <i>harassment</i> – „prześladowanie internetowe”)
Juvonen i Gross (2008)	używanie internetu lub cyfrowych technologii, aby obrażać lub straszyć innych
Li (2008)	bullying za pomocą elektronicznych narzędzi, takich jak e-mail, telefon komórkowy, komunikator czy sieć WWW
Patchin i Hinduja (2006)	celowe i powtarzalne krzywdzenie innych osób za pomocą tekstu elektronicznego
Slonje i Smith (2007)	agresja realizowana za pomocą współczesnych technologii, głównie telefonu komórkowego i internetu
Smith (2007)	agresywny, celowy akt, realizowany przez grupę lub jednostkę, z użyciem elektronicznych form kontaktu, powtarzalny lub długotrwały, wobec ofiary, która nie może się łatwo obronić
Wilard (2007)	wysyłanie lub publikacja obraźliwych bądź okrutnych teksów/zdjęć za pomocą internetu lub innych cyfrowych narzędzi komunikacji
Yabbara, Mitchel (2004)	otwarty, celowy akt agresji przeciwko innej osobie online (w tym źródle stosowane jest określenie <i>internet harassment</i> – „prześladowanie internetowe”)

Źródło: J. PYŻAŁSKI: *Agresja elektroniczna...*, s. 122.

Cyberprzemoc jest zatem definiowana w literaturze jako świadome, długotrwałe nękanie innych, krzywdzenie, agresja skierowana wobec nich przy użyciu współczesnych technologii. Ze względu na różne ujęcia agresji elektronicznej większość osób zajmujących się cyberprzemocą przyjmuje definicję Robina M. Kowalskiego i Susan P. Limber, którzy określają cyberbullying jako szczególną formę mobbingu, odbywającą się za pomocą mediów i urządzeń służących komunikacji, takich jak telefony komórkowe, e-mail, internet (np. portale społecznościowe, strony internetowe, chat roomy, blogi)¹⁰⁸. Cyberprzestępcy grożą, zastraszają, oczerniają, upokarzają i obrażają swoje ofiary na odległość. Używają przy tym zdjęć, filmów, e-maili, wiadomości i komentarzy. W związku z wielością cyfrowych narzędzi wyróżnia się różne odmiany tego zjawiska:

¹⁰⁸ R.M. KOWAŁSKI, S.P. LIMBER, P.W. AGATSTON: *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży...*, s. 22.

- flaming – wysyłanie agresywnych, wulgarnych wiadomości o konkretnej osobie do grupy lub do niej samej przez e-mail lub inną formę komunikacji tekstowej;
- zastraszanie online – powtarzalne wysyłanie do osoby zastraszanej obraźliwych wiadomości e-mailowych lub w innej formie tekstowej;
- cyberstalking – zastraszanie online w formie pogroźek;
- dyskredytacja – wysyłanie do innych osób nieprawdziwych, oszczerczych, okrutnych informacji o określonej osobie lub zamieszczanie takich informacji online;
- podszywanie się pod kogoś – podawanie się za konkretną osobę i wysyłanie lub zamieszczanie informacji w jej imieniu w sieci w celu poniżenia jej¹⁰⁹.

Można wymienić następujące działania profilaktyczne, jakie może podjąć szkoła, szczególnie pedagog szkolny:

- zbieranie informacji o zachowaniach uczniów w zakresie korzystania z nowoczesnych technologii;
- przekazywanie rzetelnej wiedzy o zagrożeniach płynących z mediów;
- zajęcia edukacyjne;
- wykorzystanie możliwych rozwiązań prawnych;
- podawanie pozytywnych przykładów wykorzystania mediów¹¹⁰.

2.4. Środowisko lokalne

Środowisko odgrywa szczególną rolę w zapewnieniu pomyślnych warunków rozwoju człowieka, jego zmienność i złożoność mogą być przyczyną trudności adaptacyjnych¹¹¹. Środowisko lokalne jest rdzeniem tożsamości jednostek, grup społecznych, stanowi punkt odniesienia dla refleksji na temat praktycznego działania edukacyjnego¹¹². W ujęciu słownikowym jest definiowane jako „układ wytworzonych przez ludzi bądź przez przyrodę obiektów, stanowiących podstawowe środowisko życia dzieci, młodzieży i dorosłych”¹¹³. Stanowi też najszer-

¹⁰⁹ V. LUBKINA, G. MARZANO: *Cyberprzemoc. W: Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*. Red. J. LIZUT. Tłum. B. GAJEWSKA, I. SOWA. Warszawa, Wydawnictwo WSP im. J. Korczaka, 2015, s. 87.

¹¹⁰ Zob. V. LUBKINA, G. MARZANO: *Zapobieganie cyberprzemocy. W: Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych...*, s. 99–121.

¹¹¹ Zob. A. BAŃKA: *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2002.

¹¹² Zob. J. NIKITOROWICZ: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009; T. LEWOWICKI: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15–46.

¹¹³ W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1996, s. 282.

szy spośród wcześniej omówionych kręgów środowiskowych¹¹⁴. Jak podkreśla T. Pilch, „wychowanie społeczne bez środowiska lokalnego jest niemożliwe”¹¹⁵. Jego znaczenie i siła oddziaływania wynikają także z tego, że jest ono nieodłącznym elementem otoczenia życia jednostki. Człowiek w niektórych sytuacjach może być pozbawiony rodziny, wykluczony z udziału w grupie rówieśniczej, ale zawsze pozostaje w jakiejś społeczności lokalnej¹¹⁶.

W środowisku lokalnym występuje specyficzny rodzaj więzi społecznych, które J. Szczepański definiuje jako: „zorganizowany system stosunków, instytucji, środków kontroli społecznej – skupiający jednostki, podgrupy i inne elementy składowe zbiorowości w całość zdolną do trwania w rozwoju”¹¹⁷. Definicja ta zawiera określenie „zorganizowany system”, które T. Pilch proponuje zastąpić słowem „ukształtowany”, ponieważ „pierwszy wyraz sugeruje czynność celową, autorstwo instytucjonalne lub personalne, tymczasem więzi tworzą się w sposób na poły spontaniczny, wykształcają w toku życia, nawarstwiają często przez pokolenia”¹¹⁸.

Analizując więzi społeczne, warto podkreślić, że nie każda zbiorowość jest społecznością lokalną. Aby móc posługiwać się tym terminem, muszą być spełnione dwa warunki:

- 1) postrzeganie swojego środowiska jako akceptowanego miejsca sposobu życia zbiorowego, które Stanisław Ossowski określił mianem aprobującej świadomości uczestnictwa, wykorzystując określenie „intencjonalne współdziałanie”, wprowadzone przez F. Znanieckiego¹¹⁹. Nazwy te oznaczają określony stan świadomości i rodzaj aktywności, dające poczucie wzajemnej niezbędności danej społeczności i prowadzące do intencjonalnego współdziałania;
- 2) łączność psychiczna, która oznacza aprobujące uczestnictwo, tzn. gotowość nawiązywania kontaktów, trwałych, bezinteresownych związków z innymi ludźmi z lokalnego, społecznego otoczenia, co jest dyktowane naturą społeczną bądź potrzebą wzajemnej służebności lub niezbędności¹²⁰.

¹¹⁴ Pojęcie kręgów środowiskowych opracował Józef Pieter. Wiąże się ono z uznaniem, że rozwój osobniczy odbywa się poprzez stałe poszerzanie obszaru swojego osobistego kontaktu od kontaktów rodzicielskich do społeczeństwa globalnego; można ten ruch określić jako spiralę rozwoju. Zob. J. PIETER: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław–Kraków, Wydawnictwo PAN, 1960, s. 108–109.

¹¹⁵ T. PILCH: *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*. W: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Red. T. PILCH, I. LEPALCZYK. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 137–175.

¹¹⁶ Społeczność lokalna – termin bliskoznaczny z pojęciem środowiska lokalnego, używany czasem w pedagogice społecznej; jest najbardziej uniwersalnym i trwałym elementem naszego otoczenia, od urodzenia po kres życia. Ibidem.

¹¹⁷ J. SZCZEPAŃSKI: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, PWN, 1979, s. 238.

¹¹⁸ T. PILCH: *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany...*, s. 149.

¹¹⁹ S. OSSOWSKI: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa, PWN, 1962, s. 54–55.

¹²⁰ T. PILCH: *Środowisko lokalne - struktura, funkcje, przemiany...*, s. 150–152.

Ze względu na więzi społeczne środowisko lokalne stanowi przestrzeń socjalizacyjno-wychowawczą dla mieszkańców, w tym dla młodych ludzi. Na przestrzeń tę składają się czynniki przyrodnicze, społeczne i kulturowe. Środowisko lokalne obejmuje swym zasięgiem wiele podmiotów środowiskowych, takich jak: rodzina, szkoła, parafia, instytucje edukacji, kultury i inne. Określają one nie tylko przebieg socjalizacji dzieci i młodzieży, lecz także ich jakość czy poziom. Wynika to z faktu, że mogą tworzyć korzystne bądź niekorzystne warunki rozwoju, życia, wychowania¹²¹.

Tym, co wspólne i co łączy członków społeczności lokalnej, są między innymi kultura, jej dziedzictwo (tradycja, tożsamość, przynależność, patriotyzm lokalny), formy życia społecznego (sąsiedztwo, lokalna solidarność, wspólna biografia), miejscowe środowisko naturalne (przyroda, warunki geograficzne, krajobraz)¹²².

Dokonujące się w przestrzeni środowiska społecznego procesy kształtowania się tożsamości osobistej i społeczno-kulturowej są obecnie coraz bardziej złożone, wielozakresowe, wieloczynnikowe. Przemiany lokalnej rzeczywistości spowodowane procesami natury ekonomicznej, technologicznej, społecznej, kulturowej i edukacyjnej oraz ideologią globalizmu, wielokulturowości, wymusiły reinterpretację kategorii lokalności, która przybiera nowe oblicza, na przykład powstawanie społeczności otwartej w miejsce społeczności wyizolowanej (wskazują na to studia z zakresu edukacji międzykulturowej)¹²³.

Współczesna lokalność wiąże się z różnorodnością w sferze kultury, zaspokajania potrzeb społecznych i jednostkowych, wykazuje wrażliwość na problemy światowego ryzyka, podkreśla odpowiedzialność jednostki za siebie i innych¹²⁴. Kluczową kategorią doby globalizacji, przystającą do terminu „lokalne środowisko życia i edukacji”, zdaniem Mikołaja Winiarskiego jest „mała ojczyzna”¹²⁵. Jak zauważa Wiesław Theiss,

¹²¹ B. MATYJAS: *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012, s. 209.

¹²² W. THEISS: *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilityarna*. W: *Mała ojczyzna: kultura, edukacja, rozwój lokalny*. Red. IDEM. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak, 2001, s. 11–12.

¹²³ A. SZCZUREK-BORUTA: *Lokalne środowisko życia i kształtowanie tożsamości otwartej w perspektywie edukacji międzykulturowej*. „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 3 (61), s. 55–69.

¹²⁴ Zob. A. SOSNOWSKI: *Wyznaczniki zmiany społecznej. Młodzież – lokalność – transformacja*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe USz, 2002; H. RUSEK, A. PIĘNCZAK, J. SZCZYRBOWSKI: *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim. Przedmowa*. Cieszyn–Katowice–Brno, Offsetdruk i media sp. z o.o., 2010; *Edukacja regionalna: wyzwania teorii i praktyki*. Red. K. KOSSAK-GŁÓWCZEWSKI, A. KOŻYCKOWSKA. Gdańsk, Wydawnictwo UG, 2014; M. WINIARSKI: *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57), s. 53–76.

¹²⁵ M. WINIARSKI: *W kręgu Pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*. Łódź–Warszawa, Społeczna Akademia Nauk, 2017, s. 104.

w perspektywie pedagogiki społecznej pełni fundamentalne role socjalizacyjno-edukacyjne. Jest przede wszystkim źródłem tożsamości jednostek, grup społecznych; łączy z kulturą, przeszłością i przyrodą; orientuje w świecie materii i w świecie idei; ułatwia odpowiedź na fundamentalne pytanie: kim jesteśmy, skąd idziemy, dokąd? Mała ojczyzna, będąca określoną formą życia środowiska lokalnego, zakorzenia człowieka w jego świecie, a to oznacza m.in. pełną i godną obecność w określonym miejscu i czasie, a równocześnie – obowiązek uczestnictwa, tj. utrwalania, zmieniania i ulepszania istniejących warunków¹²⁶.

Ze względu na teren, gdzie przeprowadzono badania, których wyniki zostaną zaprezentowane w dalszej części pracy (głównie miasta do 100 i powyżej 100 tysięcy mieszkańców), szczególnie istotne wydają się czynniki socjalizacyjno-edukacyjne miast. Należą do nich:

- różnorodność zawodowa;
- praca rodziców jako źródło dochodów rodziny;
- luźna więź rodzinna w gronie krewnych i powinowatych, zanik więzi sąsiedzkich;
- rodziny dwupokoleniowe, niezbyt liczne;
- różnorodność wzorów wychowawczych;
- różnorodność w zakresie podziału ról i obowiązków w rodzinie;
- praktyczny zanik instytucji głowy rodziny, dominujący model partnerstwa;
- rozwinięte aspiracje oświatowe, co wynika z faktu, że kształcenie się jest jedyną szansą na zdobycie zawodu i samodzielności ekonomicznej przez dzieci;
- znaczący udział instytucji w procesie wychowania;
- dostępność wielu instytucji kulturalnych¹²⁷.

Wśród wymienionych czynników są takie, które sprzyjają socjalizacji, jak aspiracje zawodowe czy dostęp do instytucji oświatowych i kulturalnych. Są też czynniki utrudniające jej przebieg – do szczególnie niebezpiecznych zaliczyć należy luźne więzi rodzinne i różnorodność wzorów wychowawczych, które mogą zakłócać rozwój młodego pokolenia.

Wiesław Ambroziak zwrócił też uwagę na związek pomiędzy uprzemysłowieniem miast a procesem wychowania młodego pokolenia. W miastach uprzemysłowionych zmiany te zbiegają się z kolejnymi fazami ich industrializacji: fazą wstępnego kryzysu, fazą kształtowania się nowych struktur oraz fazą względnej stabilności¹²⁸. Następujące zmiany makrostrukturalne prowadzą do przemian różnych płaszczyzn funkcjonowania systemu wychowawczego. I tak w zakresie:

¹²⁶ W. THEISS: *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna...*, s. 11.

¹²⁷ T. PILCH: *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany...*, s. 161–162.

¹²⁸ W. AMBROZIK: *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego*. Poznania, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1991, s. 43.

- opieki społecznej – obserwuje się wzrost liczby dzieci z brakami dotyczącymi opieki wychowawczej, zdrowotnej, materialnej, moralnej, co prowadzi do konieczności tworzenia i rozwoju instytucji pomocowych wspierających rozwój dzieci;
- działalności profilaktycznej i resocjalizacyjnej – w średnich lub dużych miastach rośnie anonimowość życia, następuje kryzys więzi rodzinnych, osłabieniu ulegają mechanizmy kontroli społecznej, co prowadzi do wzrostu zagrożenia zachowaniami dewiacyjnymi, a nawet przestępczymi wśród młodego pokolenia;
- realizacji procesu kształcenia – w miastach istnieje bogata sieć szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego, czasem też szkoły wyższe oraz sieć instytucji wychowania równoległego, które zapewniają stosunkowo szerokie możliwości kształcenia i doksztalcenia, ale czasem szkoła funkcjonuje w oderwaniu od środowiska i życia społecznego; system placówek szkolnych jest słabo wykorzystywany w środowisku lokalnym, brakuje koordynacji programowej i działaniowej pomiędzy szkołą a partnerami w tym środowisku;
- kształtowania aspiracji szkolnych dzieci i młodzieży – niekonsekwencja działań szkoły związanych z doradztwem zawodowym powoduje, że pomimo powszechnych w dużych czy średnich miastach dążeń edukacyjnych spora część uczniów planuje i kończy kształcenie na szkole podstawowej; istnieje też grupa młodych ludzi skutecznie uchylających się od realizacji obowiązku szkolnego;
- funkcjonowania systemu na rzecz organizacji czasu wolnego – odnotowuje się wzrost zainteresowania i aktywności kulturalnej wśród mieszkańców, a w ślad za tym rozwój instytucji oraz różnorodnych form organizacji czasu wolnego, a jednak wielu mieszkańców, w tym dzieci i młodzież, odbiera je jako mało atrakcyjne, nieciekawe w formie i treści¹²⁹.

Wskazane niedomagania wynikają ze specyfiki funkcjonowania średnich i dużych miast, które jednak oferują mieszkańcom, rodzinom, dzieciom, instytucjom oświatowo-wychowawczym bogatsze i pełniejsze możliwości w porównaniu ze środowiskiem mniejszym. Należy jednak pamiętać o zagrożeniach. Jak pisze Bożena Matyjas:

miasta umożliwiają korzystanie z wielości ofert, natomiast bliskość egzystencji ludzi różnych warstw społecznych, zawodów, wykształcenia sprzyja uniformizacji wzorów życia. Jednak te same zmienne różnicują możliwości korzystania z szans, jakie daje miasto. Szczególnie dotyczy to dzieci, które przypisane niejako do określonych sfer ekologicznych miasta znajdują w nich zróżnicowane warunki rozwoju¹³⁰.

¹²⁹ Ibidem, s. 47–50.

¹³⁰ B. MATYJAS: *Topos dzieciństwa wielkomijskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2017, s. 60–61.

Autorka podkreśla także, że koniecznie należy dostrzegać relacyjny charakter miasta w odniesieniu do szkoły i jej współpracy z różnymi instytucjami miejskimi. Chodzi tutaj głównie o instytucje oświatowo-wychowawcze, artystyczne, kulturalne, rekreacyjno-sportowe¹³¹. Znaczenie szkoły w zakresie współpracy międzyinstytucjonalnej w środowisku lokalnym jest bardzo duże. Szkoły włączają się do realizacji projektów lokalnych, współpracują z instytucjami środowiskowymi, zachęcają uczniów do udziału w zajęciach pozaszkolnych. Warto podkreślić znaczący udział pedagogów szkolnych w tych inicjatywach. Komponentem ich działań są określone wartości przekazywane uczniom. Ukierunkowują one i warunkują świadomość jednostki, wyznaczają proces jej integracji ze środowiskiem życia¹³². Działanie wychowawcze można zatem postrzegać jako proces wspomaganie rozwoju, wrastania w społeczeństwo, wprowadzania w wartości kultury, przekształcania rzeczywistości siłami ludzkimi. To siły ludzkie są w stanie zachować ciągłość i przekształcać środowisko¹³³.

¹³¹ B. MATYJAS: *Szkoła jako przestrzeń edukacji i socjalizacji dzieci w środowisku dużego miasta*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2018, t. 31, s. 25–41.

¹³² S. KAWULA: *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*. Toruń, Wydawnictwa Edukacyjne „Akapit”, 2012, s. 54.

¹³³ H. KAMIŃSKI: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1979, s. 19.

Indywidualne wyznaczniki pracy pedagoga szkolnego

Wartość człowieka jest najcenniejszą wartością świata, jej ciężar gatunkowy przeważa wszystko w życiu jednostek i społeczeństw¹.

Maria Grzegorzewska

3.1. Pojęcie zasobów osobistych pedagoga szkolnego

Profesja pedagoga szkolnego należy do kategorii zawodów zaufania publicznego, stąd też od pedagogów, podobnie jak od nauczycieli, oczekuje się przede wszystkim wysokich kwalifikacji i kompetencji. Kwalifikacje są konstytuowane przez wiedzę ogólnoteoretyczną, kierunkową (pedagogiczną) i specjalnościową, pożądane sprawności i umiejętności oraz cechy psychofizyczne, na które składają się cechy sensomotoryczne, zdolności i cechy osobowości². Od zasobów osobowości pedagoga zależy przebieg oraz rezultaty podejmowanych oddziaływań wychowawczych, terapeutycznych, profilaktycznych czy interwencyjnych.

Rudolf H. Moos i James A. Schaefer definiują pojęcie zasobów osobistych jako „złożony układ czynników osobowościowych, nastawieniowych i poznawczych, które stanowią część psychologicznego kontekstu radzenia sobie”³. Zasoby osobiste, które są relatywnie stałymi dyspozycyjnymi ce-

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 20.

² B. ŚLIWERSKI: *Mysleć jak pedagog*. Gdańsk, GWP, 2010, s. 37.

³ N. OGIŃSKA-BULIK: *Zasoby osobiste jako wyznaczniki radzenia sobie ze stresem*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica” 2001, nr 5, s. 83. Za: R.H. MOOS, J.A. SCHAEFER: *Coping Resources and Process: Current Concepts and Measures*. In: *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects*. Eds. L. GOLDBERGER, S. BREZNITS. New York, The Free Press, 1993, s. 234.

chami, wpływają zarówno na selektywność procesów oceny poznawczej, jak i na proces radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych. Do najczęściej wymienianych zasobów osobistych należą: wsparcie społeczne, poczucie kontroli osobistej nad stresującymi wydarzeniami, pozytywna, lekko zawyżona samoocena i samoakceptacja, uogólniona wiara w siebie, optymizm, poczucie własnej skuteczności, umiejętność radzenia sobie w trudnych sytuacjach⁴.

Główną kategorię zasobów osobistych stanowi osobowość człowieka. Różnicuje ona szanse na efektywne działanie i odniesienie sukcesu podczas wykonywania określonych zadań, w których cechy indywidualne mogą mieć wysoką wartość prognostyczną⁵. Istnieje wiele definicji osobowości. W klasycznych definicjach pojęcie to oznacza „maskę lub osobę o określonych właściwościach, a w języku potocznym jego znaczenie jest zbliżone do atrakcyjności, siły charakteru, unikalności i oryginalności”⁶. W ujęciu psychologicznym osobowość to „zespół cech psychicznych, za pomocą których można opisać podstawowe formy zachowania się człowieka, jest zespołem warunków wewnętrznych determinujących sposób, w jaki człowiek reguluje swoje stosunki z działającym na niego światem otaczającym”⁷. Z kolei z perspektywy pedagogicznej osobowość oznacza „zespół stałych właściwości i procesów psychofizycznych, odróżniających daną jednostkę od innych, wpływających na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości”⁸. Uogólniając, za Jolantą Szempruch można powiedzieć, że osobowość stanowi

złożoną i zorganizowaną strukturę, której elementy są różnie ujmowane w zależności od ogólnej koncepcji. Na ową strukturę składają się zarówno elementy formalne, takie jak cechy, reakcje, wymiary, typy osobowości, oraz treściowe, jakościowe jak: temperament, charakter, uzdolnienia, postawy, potrzeby, intelekt, emocje i popędy⁹.

⁴ R. POPRAWA: *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*. W: *Elementy psychologii zdrowia*. Red. G. DOLIŃSKA-ZYGMUNT. Wrocław, Wydawnictwo UWr, 1996, s. 101–136.

⁵ Zob. A. JAWOROWSKA, U. BRZEZIŃSKA: *Bachumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hassiepa i Michaela Paschena. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2014.

⁶ J. SZEMPRUCH: *Pedeutologia. Studium teoretyczno- pragmatyczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 114.

⁷ W. SZEWCZUK: *Słownik psychologiczny*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1985, s. 194.

⁸ W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998, s. 278.

⁹ J. SZEMPRUCH: *Pedeutologia...*, s. 114.

Prym osobowości nie jest niczym zaskakującym, gdyż jako centralny system regulacji i integracji czynności człowieka odgrywa ona podstawową rolę w zachowaniu, jest też przesłanką podmiotowości człowieka, a więc jego roli jako autora podejmowanych czynności i aktywnego twórcy zdarzeń¹⁰. Jak zauważa Wincenty Okoń, „w żadnym chyba zawodzie osobista wartość człowieka nie wpływa w tym stopniu na owoce jego działalności jak w zawodzie nauczyciela”¹¹. Dzieciom i młodzieży nie jest obojętne, jaki nauczyciel przekazuje wiedzę i umiejętności, jaki pedagog szkolny wspiera ich w rozwiązywaniu problemów.

W osobowości pedagoga można wyróżnić trzy sfery:

- poznawczą, wyrażającą się działaniami związanymi ze spostrzeganiem i z rozumieniem ucznia-wychowanka;
- motywacyjną, obejmującą system wartości, potrzeby i postawy nauczyciela;
- czynnościową, prakseologiczno-pedagogiczną¹².

Należy przy tym podkreślić, że oczekiwania wobec pedagoga, w tym szczególnie te związane z jego osobowością, są modyfikowane przez wiele czynników, takich jak: pełniona rola społeczna czy zawodowa, wiek dzieci, postawy wychowawcze, aktualne wymagania rynku pracy. Wielość oraz różnorodność tych czynników implikuje zróżnicowane wymagania stawiane osobowości pedagoga. Podobnego zdania są pedeutolodzy, którzy zagadnieniu osobowości nauczyciela/pedagoga poświęcają wiele badań i rozważań teoretycznych.

Niezwykle cenną z punktu widzenia profesji pedagoga szkolnego teorię indywidualno-środowiskowego dopasowania przedstawił John Lewis Holland. Opisał on posiadane przez jednostkę zdolności, ukazał jej charakterystyczne cechy osobowościowe i posiadane umiejętności. Wyróżnił między innymi następujące typy osób i odpowiadające im cechy:

- typ realistyczny – otwartość, uporczywość, zdolności manualne w zakresie mechaniki, brak kompetencji społecznych;
- typ badawczy – ostrożność, niezależność, dokładność, zdolności matematyczne i naukowe, brak zdolności przywódczych;
- typ artystyczny – oryginalność, wrażliwość, zdolności muzyczne i artystyczne, preferowanie wartości estetycznych;
- typ społeczny – cierpliwość, empatia, kompetencje społeczne, brak zdolności mechanicznych i naukowych;
- typ przedsiębiorczy – ekstrawersja, optymizm, pewność siebie, zdolności przywódcze, umiejętności komunikowania się z innymi, brak zdolności naukowych;

¹⁰ Zob. J. REYKOWSKI: *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. W: *Psychologia Ogólna*. Red. T. TOMASZEWSKI. Warszawa, PWN, 1992, s. 189–198.

¹¹ W. OKOŃ: *O autorytecie nauczyciela*. „*Życie Szkoły*” 1971, nr 1, s. 5.

¹² C. BANACH: *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999, s. 151.

- typ konwencjonalny – zorganizowanie, nieelastyczność i uległość, zdolności rachunkowe¹³.

Według badacza do zawodu nauczycielskiego najbardziej odpowiednia jest osobowość społeczna. Jak pisze Grażyna Poraj, takie osoby są

serdeczne, zgodne, współpracujące, przyjacielskie, towarzyskie, uprzejme, rozumiejące, wielkoduszne, taktowne, cierpliwe, przekonywające i odpowiedzialne. Chętnie pomagają innym, a nawet są gotowe do poświęceń. Hołdują równości, poczuciu własnej godności, uczynności i wyrozumiałości. Wykazują umiejętności kierownicze, zaś ich uzdolnienia i kompetencje koncentrują się na relacjach interpersonalnych¹⁴.

Z punktu widzenia praktyki istotne są także psychologiczne teorie cech, które akcentują ich niezmiennosc, co stanowi predyspozycję człowieka określającą sposób reagowania i przejawiającą się w określonym zachowaniu¹⁵. Twórca tej teorii Gordon W. Allport¹⁶ twierdził, że o niepowtarzalności i wyjątkowości osoby decydują jej cechy indywidualne, czyli osobiste dyspozycje, które podzielił na:

- dominujące, przejawiające się w większości zachowań człowieka;
- centralne, łatwe do zidentyfikowania i charakterystyczne dla danej osoby;
- wtórne, ujawniające się rzadko i tylko w niektórych zachowaniach¹⁷.

Na znaczenie cech osobistych jako koniecznego warunku pozytywnego kontaktu wspierającego (np. pedagoga z uczniem, rodzicem i nauczycielem) zwrócił uwagę Lawrence M. Brammer. Wskazał on cechy osobiste osoby pomagającej, które powinna ujawniać nie tylko w sytuacji niesienia pomocy, ale także w codziennym życiu. Wśród nich:

- świadomość siebie i swojego systemu wartości, która przyczynia się samo-kontroli, zabezpiecza przed manipulacją, ułatwia zachowanie dystansu i okazywanie tolerancji;
- dojrzałość emocjonalną obejmującą przeżywanie i okazywanie uczuć w sposób bezpieczny dla obu stron, połączone z ich akceptacją;

¹³ A. SZTEJNBERG, T.L. JASIŃSKI: *Typy osobowości zawodowych Hollanda dominujące wśród studentów kierunków pedagogika i wychowanie fizyczne*. „Humanizacja Pracy” 2014, nr 3 (277), s. 33–49.

¹⁴ G. PORAJ: *Pleć nauczycieli*. „Psychologia w Szkole” 2010, nr 1, s. 109.

¹⁵ Por. J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów szkolnych a ich osobowościowe wyznaczniki pracy*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2018, s. 77; P. OLEŚ: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2003.

¹⁶ Zob. G.W. ALLPORT: *Pattern and Growth in Personality*. New York, Rinehart&Wiston, 1961.

¹⁷ Por. J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów...*, s. 78; P. OLEŚ: *Wprowadzenie do psychologii osobowości...*; J. STRELAU: *Kilka refleksji na temat różnic indywidualnych – z perspektywy psychologa*. „Nauka” 2006, nr 4, s. 13–19.

- jasne zasady etyczne manifestujące się przez styl życia;
- poczucie odpowiedzialności za własne działania, co przejawia się między innymi świadomością własnych możliwości;
- wewnętrzną spójność i inteligencję społeczną¹⁸.

L.M. Brammer wymienił również pięć głównych warunków ułatwiających rozwój jednostki wspomaganej. Należą do nich:

- empatia, czyli wczuwanie się w stany emocjonalne osoby wspomaganej;
- ciepło i opiekuńczość pomagającego;
- otwartość pomagającego na potrzeby wspomaganego;
- pozytywny stosunek pomagającego wobec indywidualności i wartości wspomaganego jako osoby;
- konkretność i specyficzność pomagającego¹⁹.

Ponadto wyróżnił trzy grupy umiejętności pomagania:

- umiejętności rozumienia, takie jak słuchanie, prowadzenie podopiecznego, odzwierciedlanie potrzeb podopiecznego, podsumowywanie, konfrontowanie, interpretowanie i informowanie;
- umiejętność zapewnienia komfortu podopiecznemu i postępowania w sytuacji kryzysu;
- umiejętności sprawnego działania, czyli rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji oraz zmiany zachowania²⁰.

W pracy pedagoga osobowość odgrywa kluczową rolę, co oznacza, że od cech jego charakteru w znacznym stopniu zależy jakość relacji z osobami, którym udziela wsparcia. Jak pokazują przywołane przykłady, istnieje wiele teoretycznych ujęć osobowości i cech istotnych dla tego opisu. Odwoływano się do nich przy konstruowaniu koncepcji pedagogicznych. Na gruncie pedagogiki pracy przyjęto pojęcie osobowości zawodowej rozumianej jako zespół cech człowieka wykonującego określony zawód, ukształtowanych w trakcie edukacji zawodowej i rozwijanych w toku pracy, a także doskonalenia profesjonalnego poprzez wzbogacanie wiedzy i umiejętności²¹. Zdaniem Augustyna Bańki osobowość zawodowa jest „strukturą względnie stałą, która ulega przemianom wraz ze wzrostem doświadczenia zawodowego, poszerzaniem kompetencji zawodowych i narastaniem ich rodzajów oraz pogłębiającą się więzią z wyko-

¹⁸ T. LEWANDOWSKA-KIDOŃ, B. KALINOWSKA-WITEK: *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2016, s. 30; za: L.M. BRAMMER: *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*. Tłum. J. MIEŚCICKI, M. ŻARDECKA. Warszawa, Wydawnictwo PTP, 1984.

¹⁹ Ibidem, s. 30–31.

²⁰ Ibidem, s. 31.

²¹ Zob. K. CZARNECKI: *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1985; W. FURMANEK: *Rozwój zawodowy człowieka jako kategoria teorii edukacji*. W: *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*. Red. B. PIETRULEWICZ. Zielona Góra, Centrum Zastosowań Ergonomii, 1998 s. 18–34.

nywanym zawodem”²². Zewnętrznym przejawem kształtowania się osobowości zawodowej jako miary rozwoju pracownika są między innymi: dojrzałość, zawodowa, pomysłowość, pracowitość, systematyczność, wytrwałość, odpowiedzialność, zdyscyplinowanie, kreatywność, poziom uspołecznienia, namysł w działaniu²³.

W różnych koncepcjach występuje wiele cech osobowości zawodowej, dodając tym samym ich podstawowego znaczenia dla efektywnego funkcjonowania zawodowego pracownika. Również zawód pedagoga stanowi przedmiot licznych badań i analiz w tym zakresie²⁴. Dzieje się tak, ponieważ jest to profesja zaufania społecznego, a społeczeństwo wiąże duże nadzieje z pracą opiekuńczo-wychowawczą z dziećmi i młodzieżą. Pedagog bowiem

to ktoś, kto prowadzi człowieka do pełni rozwoju, kto przewodzi wśród zawłóci ścieżek życiowych i nieustannych wyborów, kto umie mądrze doradzać lub odradzać, kto troszczy się o to, aby inni ludzie, aby każdy człowiek nie stawał się biernym twórczym dziejów i wielkich mocy politycznych, lecz był samodzielnym podmiotem, sprawcą własnego losu i współtwórcą pomyślności i społeczeństwa²⁵.

W przypadku pedagoga szkolnego należy przede wszystkim zaakcentować takie cechy, jak: kompetencje pedagogiczne i umiejętność ich oceny, preferencje zawodowe, umiejętności społeczne, głównie umiejętność inicjowania relacji, asertywnego oddziaływania, ujawniania siebie, emocjonalnego wspierania i rozwiązywania konfliktów, poczucie własnej skuteczności oraz strategie radzenia sobie w trudnych sytuacjach. Te zasoby osobiste pedagoga szkolnego znalazły swoje odzwierciedlenie w podjętych badaniach empirycznych.

²² A. BAŃKA: *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań, Wydawnictwo Print-B, 1995, s. 123.

²³ Zob. J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów...*, s. 81–87; W. FURMANEK: *Rozwój zawodowy człowieka...*; L. KOCZNIEWSKA-ZAGÓRSKA, T.W. NOWACKI, Z. WIATROWSKI: *Słownik pedagogiki pracy*. Wrocław, Zakład Naukowy im. Ossolińskich, 1986.

²⁴ Z. KOSYRZ: *Osobowość wychowawcy*. Warszawa, Pedagogium, 1992; K. ŻEGNALEK, E. GUTOWSKA-WYRZYKOWSKA: *Kształcenie nauczycieli w nowej rzeczywistości edukacyjnej – oczekiwania i realia*. W: *Edukacja jutra od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, P. OLEŚNIEWICZ. Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas, 2014, s. 119–131; J. WIERZEJSKA, O. KARPENKO: *Wizja młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2015.

²⁵ K. KWIECIŃSKI: *Przewodnik czy tłumacz? pedagog w trudnym czasie*. „Amicus” 1998, nr 1, s. 15.

3.2. Wybrane zasoby osobiste pedagoga

Zgodnie z przyjętymi założeniami badawczymi zasoby osobowości pedagoga szkolnego sprowadzono do najistotniejszych wymiarów z punktu widzenia wykonywanych czynności zawodowych. Dokonana zostanie charakterystyka: kompetencji pedagogicznych, w tym umiejętności interpersonalnych, poczucia skuteczności własnych działań i radzenia sobie ze stresem.

3.2.1. Kompetencje pedagogiczne

Kompetencje pedagogiczne nauczyciela od wielu lat stanowią obszar zainteresowania pedeutologii, wyznaczając zakres działań i kierunki rozwoju tej profesji. Jednocześnie należy podkreślić, że wizje tych kompetencji są różne. Instrumentalny aspekt pojęcia kompetencji zawarty jest w łacińskim słowie *competentia*, oznaczającym „odpowiedniość”, „zgodność”. Jako źródłosłów terminu podawany bywa również czasownik *competere*, czyli „zgadzać się”, „nadawać się”, „współzawodniczyć (z kimś)”²⁶. Kinga Tucholska zwraca uwagę, że w literaturze anglojęzycznej termin „kompetencja” (*competence*) traktowany jest jako bliskoznaczny z takimi pojęciami, jak „właściwość” (*quality*), „umiejętność” (*skill*), „łatwość działania” (*soft skill*), „zbiór nawyków”, „cecha”, „zdarność” (*capability, capacity*), „biegłość”, „sprawczość” (*proficiency*), „zdolność” (*ability*). Podkreśla jednak, że zawsze łączony jest z ludzkim działaniem i odnosi się do skuteczności danej osoby w określonym obszarze aktywności²⁷.

Według Marii Dudzikowej kompetencja to

struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilanych wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań (dyrektywnych, normatywnych), za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami²⁸.

²⁶ W. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa, Świat Książki, 2000, s. 269.

²⁷ K. TUCHOLSKA: *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2007, s. 55–56.

²⁸ M. DUDZIKOWA: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa, Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki PAN, 1994, s. 206.

Termin „kompetencja” rozumiany jest również jako „władza wynikająca z przekonania o wiedzy i umiejętnościach ekspertów”²⁹.

Znaczenie podstawowe tego słowa dotyczy potencjału wewnętrznego podmiotu w zakresie działań, jakie może podejmować, lub funkcji, jaką może pełnić. Kompetencja w tym sensie warunkuje podmiotową zdolność dostosowania się do warunków środowiska społecznego. W pedagogice oznacza to zdolność osobistego rozwoju i podstawowy warunek wychowania³⁰.

Kompetencja jest uważana za rezultat uczenia się, w efekcie którego pojawia się zdolność wykonywania określonych obszarów zadań³¹. Takie ujęcie proponuje Henryka Kwiatkowska, pisząc, że jest to „zdolność podmiotu do wykonywania zadań na oczekiwanym poziomie. Kompetencja powstaje w wyniku zintegrowania wiedzy, dużej liczby drobnych umiejętności oraz sprawności w dokonywaniu wartościowań”³². Oznacza również zakres czyjejs wiedzy, umiejętności i odpowiedzialności oraz uprawnień i pełnomocnictw³³.

Kompetencja może być też ujmowana od strony adaptacyjnej jako szczególna właściwość, wyrażająca się „w demonstrowaniu na wyznaczonym przez społeczne standardy poziomie umiejętności adekwatnego zachowania się, w świadomości potrzeby i konsekwencji takiego właśnie zachowania oraz przyjmowaniu na siebie odpowiedzialności za nie”³⁴. Jest to więc dyspozycja uświadomiona i powtarzana przez podmiot oraz obserwowana przez otoczenie. Przykładem ujęcia kompetencji jako dyspozycji emocjonalno-normatywnej jest definicja Krystyny Stech, która podkreśla, że kompetencje wyrażają „pozytywny, akceptujący stosunek do określonych zadań, celu, sytuacji lub problemu, wyrażający się w gotowości i chęci do działania na rzecz jego realizacji, rozwiązania lub optymalizacji”³⁵. Kompetencja może być rozpatrywana jako kategoria opisująca jednostkę i jej relacje z otoczeniem. Można wyróżnić poziomy kompetencji dzięki określeniu jej standardów uznanych za miarę odpowiedzialności człowieka w zakresie pełnionej przez niego roli i przewidywania jej efektywności³⁶,

²⁹ J. STRELAU: *Osobowość jako zespół cech*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. Red. IDEM. T. 2. Gdańsk, GWP, 2000, s. 202.

³⁰ J. SZEMPRUCH: *Pedeutologia...*, s. 101.

³¹ W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 174–175.

³² H. KWIATKOWSKA: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 34.

³³ Ibidem.

³⁴ M. CZERPANIAK-WALCZAK: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, Edytor, 1997, s. 87–88.

³⁵ K. STECH: *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*. W: *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*. Red. K. FERENZ, E. KOZIOŁ. Zielona Góra, Wydawnictwo Humanistyczno-Społeczne UZ, 2002, s. 13.

³⁶ J. SZEMPRUCH: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*. Rzeszów, Wydawnictwo WSP, 2000, s. 264.

co ma istotne znaczenie w kontekście opisu profesjonalizmu zawodowego pedagoga szkolnego.

W najszerszym ujęciu kompetencja jest traktowana jako dyspozycja złożona, stanowiąca „zbiór wiedzy, umiejętności, dyspozycji oraz postaw i wartości, niezbędnych dla skutecznej realizacji nałożonych zadań”³⁷.

W zawodzie nauczyciela (pedagoga) kompetencje są rozumiane jako „struktura poznawcza złożona z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacyjnej”³⁸. Z pedagogicznego i psychologicznego punktu widzenia kompetencje wiążą się ściśle z cechami osobowości, stylami poznawczymi, samoświadomością i samooceną, jak również z procesami psychicznymi i postawami, jakimi charakteryzuje się dany nauczyciel (pedagog).

Analizując kompetencje pedagoga szkolnego, przyjęto ich trzy składowe: cechy osobiste i postawy, wiedzę, umiejętności. Przyjęto także za J. Szempruch, że kompetencje:

- mają związek z wykonywanymi zadaniami, ponieważ przejawiają się w określonych zachowaniach;
- cechują się zmiennością oznaczającą, że podlegają rozwojowi;
- są mierzalne.

W związku z tym w literaturze istnieją różne klasyfikacje obszarów kompetencji. Stanisław Dylak wyszczególnia kompetencje bazowe, konieczne i pożądanane³⁹. Robert Kwaśnica uznaje, że wyznacznikiem przygotowania zawodowego są kompetencje praktyczno-moralne oraz techniczne⁴⁰. Jan Prucha wymienia kompetencje osobowościowe i zawodowe⁴¹. Barbara Kutrowska dzieli kompetencje edukacyjne nauczycieli na trzy grupy: instrumentalne – zawodowe (obejmujące kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, kreatywne, współdziałania, pragmatyczne, w skład których wchodzi wiedza ogólna, wiedza i umiejętności ogólnopedagogiczne oraz z zakresu technologii informacyjnej), kierunkowe (moralne i etyczne: postawy, przekonania, wartości, ideały), instrumentalne – przedmiotowe (składające się z kompetencji merytorycznych i metodycznych)⁴². Szczegółową klasyfikację obszarów kompetencji prezentuje Kazimierz Denek, wyróżniając kompetencje: współdziałania, prakseologiczne, kreatywne, komuni-

³⁷ S. DYLAŁ: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo WAM, 1995, s. 37.

³⁸ J. SZEMPRUCH: *Pedeutologia...*, s. 103.

³⁹ Zob. S. DYLAŁ: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli...*

⁴⁰ Zob. R. KWAŚNICA: *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników dokształcania*. Prace Pedagogiczne XCIX. Wrocław, Wydawnictwo UW, 1993.

⁴¹ J. PRUCHA: *Pedeutologia*. W: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. T. 2. Red. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk, GWP, 2006, s. 292–316.

⁴² B. KUTROWSKA: *Zawodowe kompetencje nauczycielskie w perspektywie biograficznej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2016, s. 48.

kacyjne, informatyczne i moralne⁴³. Równie obszerne ujęcie proponuje Waław Strykowski, wymieniając kompetencje: merytoryczne (rzeczowe), psychologiczno-pedagogiczne, diagnostyczne, w dziedzinie planowania i projektowania, dydaktyczno-metodyczne, medialne i techniczne, związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, a także kompetencje autoedukacyjne (autokreacyjne) związane z rozwojem zawodowym⁴⁴.

W zaprezentowanej w niniejszym podrozdziale klasyfikacji kompetencji pedagoga szkolnego wyróżniono, w oparciu o podział J. Szempruch⁴⁵, następujące kompetencje: osobiste, interpretacyjno-komunikacyjne, współdziałania, kreatywno-krytyczne i pragmatyczne.

Kompetencje osobiste wiążą się z cechami osobowości pedagoga szkolnego, wyznawanymi przez niego wartościami, zasadami i normami postępowania, obrazem własnej osoby i stawianymi wobec siebie oczekiwaniami. Do pożądanых cech pedagoga należą między innymi: otwartość, empatia, cierpliwość, szacunek dla uczniów i ich rodziców, odwaga, asertywność, odpowiedzialność i poczucie humoru.

Kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne pedagoga wyrażają się umiejętnością rozumienia i definiowania sytuacji edukacyjnych, szczególnie wychowawczych, oraz skutecznością zachowań komunikacyjnych, zarówno werbalnych, jak i niewerbalnych. Dotyczą między innymi umiejętności definiowania i interpretacji sytuacji wychowawczych oraz dostosowania do nich własnego stylu porozumiewania się z uczniem i jego rodzicem czy opiekunem, wiedzy o komunikacji interpersonalnej, mediacji, dokonywania refleksji moralnej oraz doskonalenia poprawności, czytelności i etyczności własnych zachowań językowych.

Kompetencje współdziałania są pojmowane jako skuteczne zachowania prospołeczne i sprawność integrowania zespołów uczniowskich oraz innych podmiotów edukacyjnych. W przypadku pedagoga kompetencje te są nabywane dzięki pracy w szkole, w ramach współpracy z innymi nauczycielami, uczniami, rodzicami, profesjonalistami i instytucjami wspierającymi dzieci i ich rodziny. Wyrażają się: znajomością prawidłowości rozwoju społecznego uczniów i umiejętnością wykorzystania tej wiedzy do tworzenia z grup uczniowskich środowiska wychowawczego, rozumieniem związków między własnym stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w różnych grupach funkcjonujących w środowisku szkolnym (m.in. grupy uczniowskie, zespoły nauczycielskie,

⁴³ K. DENEK: *Ku kształceniu zawodowemu nauczycieli na progu stuleci i mileniumów*. W: *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*. Red. R. PARZĘCKI. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999, s. 36–62.

⁴⁴ W. STRYKOWSKI, J. STRYKOWSKA, J. PIELACHOWSKI: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań, Wydawnictwo eMPI2, 2003.

⁴⁵ J. SZEMPRUCH: *Pedeutologia...*, s. 104–110.

rodzice), modyfikowaniem własnego stylu kierowania grupą, rozwiązywaniem sytuacji konfliktowych poprzez negocjacje, mediacje i kompromis, współpracą z nauczycielami, rodzicami oraz pozaszkolnymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Kompetencje kreatywno-krytyczne przejawiają się w innowacyjności, niestandardowości i prorozwojowej skuteczności działań. Wiążą się z umiejętnością autokreacji, stanowiącej podstawę funkcjonowania człowieka. Posiada je pedagog pracujący nad sobą, znający i rozumiejący swoistość działania pedagogicznego jako twórczego i niestandardowego oraz znający możliwości i bezpieczne granice dokonywania twórczych zmian, tworzący i przekształcający własny warsztat pracy. Wzbogacający swoją osobowość, uzupełniający wiedzę i rozwijający umiejętności zawodowe przez samodoskonalenie i doskonalenie. Myślący krytycznie oraz stymulujący swoich podopiecznych do podobnego myślenia. Działający na rzecz samodzielności i podmiotowości uczniów. Badający własną praktykę poprzez dokonywanie refleksji nad nią. Refleksyjność pedagoga szkolnego stanowi ważne źródło jego wiedzy zawodowej oraz koncepcji doskonalenia i samokształcenia zawodowego. Można przyjąć, że opisane kompetencje są szczególnie ważne w pracy pedagoga szkolnego, gdyż „umożliwiają mu one krytyczny wgląd w problematykę, którą zajmuje się w ramach swojej pracy zawodowej, jest w stanie obiektywnie ocenić sytuację i podjąć jak najbardziej profesjonalne działanie”⁴⁶.

Kompetencje pragmatyczne obejmują skuteczność w planowaniu, organizowaniu, realizacji i ewaluacji procesów edukacyjnych. W odniesieniu do pedagoga chodzi głównie o obszar wychowania, profilaktyki, pomocy uczniom, rodzicom nauczycielom i innym podmiotom związanym ze środowiskiem szkolnym. Kompetencje te warunkują skuteczność pracy pedagoga. Dotyczą dysponowania wiedzą psychologiczną, pedagogiczną, metodyczną oraz szeregiem umiejętności, takich jak:

- rozpoznawanie stanu warunków działań pedagogicznych (szczególnie diagnoza sytuacji wychowawczej w szkole, potrzeb uczniów i ich rodziców oraz nauczycieli);
- różnicowanie projektów działania w zależności od dokonywanych diagnoz, podmiotowych możliwości uczniów oraz warunków;
- opracowanie własnego programu działań, obejmującego kluczowe obszary (m.in. rozpoznawanie indywidualnych potrzeb uczniów, współtworzenie i realizowanie szkolnego programu wychowania i profilaktyki, interwencje i mediacje, wspieranie rozwoju uczniów oraz udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej);
- tworzenie i stosowanie warsztatu pracy pedagoga;

⁴⁶ T. LEWANDOWSKA-KIDOŃ, B. KALINOWSKA-WITEK: *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie...*, s. 34.

- rozumienie procesów ewaluacji szkolnej oraz posługiwanie się narzędziami diagnozy pedagogicznej;
- badanie i dokumentowanie własnych działań, ocena ich skuteczności i dokonywanie stosownych korekt oraz prowadzenie dokumentacji pracy pedagogicznej;
- realizowanie założeń polskiej edukacji zgodnie z obowiązującym prawodawstwem.

Do kompetencji pragmatycznych można także zaliczyć umiejętność posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną.

Wszystkie wymienione kategorie kompetencji zawodowych są ważne w pracy pedagoga szkolnego. Ich postrzeganie zmienia się wraz z przeobrażeniami systemu edukacji, odpowiednio do przemian aksjologii i teleologii społecznej i edukacyjnej. Pożądanym następstwem posiadanych przez pedagoga kompetencji jest – przejawiający się w jego interpersonalnym charakterze – autorytet pedagogiczny lub wychowawczy. Oznacza on „przymioty i kompetencje wychowawcy zwiększające możliwość jego oddziaływania na wychowanków oraz ułatwiające kształtowanie ich wiedzy, postaw, wartości i umiejętności”⁴⁷. Interakcja obdarzonego autorytetem pedagoga i ucznia polega na wzajemnej akceptacji i wspólnym poszukiwaniu dialogu, przy równoczesnym poszanowaniu oczekiwań i indywidualności każdej ze stron. W sytuacji konfliktowej dialog i zrozumienie ułatwiają konfrontację i osiągnięcie kompromisu. Dla zaistnienia takiej relacji kluczowa wydaje się samoświadomość osobowa i kompetencje interpersonalne pedagoga.

3.2.1.1. Kompetencje interpersonalne

Umiejętności interpersonalne wynikają z naturalnej skłonności człowieka do wchodzenia w relacje z innymi osobami i angażowania się w życie społeczne. Inni ludzie są niezbędni każdemu z nas do ujawniania i realizowania posiadanych możliwości, umiejętności, potrzeb i dążeń. Jako istoty społeczne „w zasadzie wszystko, co czynimy, robimy we współpracy z innymi, pracując dla innych ludzi lub przynajmniej licząc się z ich zdaniem. Nasze zachowania mają naturę interpersonalną, nawet wtedy, gdy nie dochodzi do bezpośrednich interakcji z innymi”⁴⁸. Głównymi motywami ludzkiego działania w zakresie zachowań społecznych są bowiem dwie potrzeby: aprobaty oraz władzy (statusu). Potrzeba aprobaty budzi pragnienia przynależności do grupy, która może zapewnić uznanie i akceptację, natomiast potrzeba władzy ujawnia pragnienie kierowania własnym życiem oraz wpływania na otoczenie⁴⁹.

⁴⁷ B. MILERSKI, B. ŚLIWERSKI: *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa, PWN, 2000, s. 24; por. I. JAZUKIEWICZ: *Autorytet nauczyciela*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 1999.

⁴⁸ P. SMÓLKA: *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer, 2016, s. 26.

⁴⁹ W. KLINKOSZ, J. ISKRA, M. DAWIDOWICZ: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych. Podręcznik*. Gdańsk, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, 2017, s. 11.

Pojęcie kompetencji społecznych wprowadził na grunt psychologii Robert W. White. Zdefiniował je jako „każdą umiejętność człowieka przyczyniającą się do skutecznej interakcji z otoczeniem”⁵⁰. W ten sposób zaakcentował znaczenie plastyczności w zachowaniach społecznych, pozwalające danej osobie osiągnąć zamierzone cele, nie niszcząc jednocześnie relacji z innymi ludźmi. Z kolei Krystyna Skarżyńska ujęła kompetencje społeczne jako umiejętności osiągania celów społecznych i jednostkowych z jednoczesnym zachowaniem dobrych stosunków z partnerami interakcji⁵¹. W psychologii pojęcie to często utożsamiane jest z inteligencją społeczną, inteligencją emocjonalną, społecznymi zdolnościami do wykonywania określonych czynności czy też umiejętnościami społecznymi.

Katarzyna Martowska podkreśliła, że w literaturze wciąż pojawiają się nowe ujęcia kompetencji społecznych, zróżnicowane ze względu na przyjęte założenia teoretyczne oraz sposoby pomiaru zmiennych. Kompetencje społeczne określane są za pomocą takich terminów, jak: kompetencja (efektywność) komunikacyjna, kompetencja relacyjna, kompetencja do efektywnego działania, zdolności społeczne, komunikacyjne, umiejętność adaptacji⁵².

W definicjach kompetencji społecznych wyróżnia się dwa rodzaje podejść. Pierwsze – akcentujące zachowania pożądane społecznie, czyli takie, które służą rozwiązywaniu konfliktów i byciu akceptowanym przez innych. Drugie – służące osiągnięciu własnych celów i korzyści w sytuacjach społecznych⁵³.

W pojmowaniu kompetencji społecznych zauważa się, że pozwalają one osiągać określone cele osobiste i społeczne, które różnią się w przypadku poszczególnych osób. Reprezentantem takiego ujęcia jest Michael Argyle, definiujący kompetencje społeczne jako „zdolności, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, aby wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”⁵⁴. Ludzie społecznie kompetentni potrafią oddziaływać na innych, przekonywać innych do własnych pomysłów i sposobów ich realizacji, poddania się konkretnej terapii⁵⁵.

⁵⁰ M. OLEŚ: *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 1998, s. 23; H. SĘK: *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa, PWN, 2004, s. 74–75.

⁵¹ K. SKARŻYŃSKA: *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa, PWN, 1981, s. 48–56.

⁵² K. MARTOWSKA: *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri, 2012, s. 15.

⁵³ W. KLINKOSZ, J. ISKRA, M. DAWIDOWICZ: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych...*, s. 12; za: L.E. BERK: *Child Development*. Boston, Allyn&Bacon, 1996.

⁵⁴ M. ARGYLE: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. W. DOMACHOWSKI. Warszawa, PWN, 1999, s. 133.

⁵⁵ Zob. P. SMÓŁKA: *Kompetencje społeczne – fenomen skutecznego wywierania wpływu na innych oraz mądrego ulegania mu*. W: *Niezależni i ulegli – studia o nonkonformizmie*. Red. R.E. BIERNACKA. Toruń, Oficyna Naukowa Adam Marszałek, 2008, s. 45–54.

Na istotę społecznego zaangażowania przy określaniu kompetencji społecznych zwróciła uwagę Urszula Jakubowska. Autorka zalicza się do grona naukowców określających je jako zdolność do uczestniczenia w relacjach interpersonalnych. W komunikacyjnym ujęciu kompetencji społecznych wyróżniła ona dwie grupy zdolności. Pierwszą, zwaną zdolnościami specyficznymi, tworzą trzy elementy: akceptacja różnorodności „ja” publicznego, wrażliwość retoryczna oraz uważność. Drugą, określaną jako umiejętności komunikacyjne, tworzą: trafna interpretacja partnera interakcji, aktywne słuchanie, zgodność zachowań komunikacyjnych z kontekstem społecznym, plastyczność strategii komunikacyjnych, modulowanie zachowań niewerbalnych⁵⁶.

Kompetencje społeczne bywają także definiowane poprzez przywoływanie określonych sposobów zachowania, takich jak: pewność siebie, mówienie „nie”, wyrażanie życzeń, żądań, podtrzymywanie rozmowy, wczuwanie się, granie roli, konformizm, wyrażanie siebie⁵⁷.

Najbardziej popularny model kompetencji społecznych opisuje M. Argyle. Autor przyjmuje, że na kompetencje społeczne składają się umiejętności: odbierania i przekazywania informacji (werbalnych, niewerbalnych), udzielania gratyfikacji i wsparcia, współodczuwania i rozumienia punktu widzenia innych, rozwiązywania problemów, prezentowania siebie, bycia asertywnym⁵⁸.

Do tego modelu nawiązuje Anna Matczak. Badaczka twierdzi, że przez kompetencje społeczne należy rozumieć „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”⁵⁹. Odnoszą się one zatem do efektywności w sytuacjach społecznych, a wskaźnikami efektywności są: z jednej strony osiąganie przez jednostkę własnych celów, z drugiej zgodność z oczekiwaniami otoczenia społecznego. Według Jana Borkowskiego w skład kompetencji wchodzi następujące elementy:

- wiedza społeczna, czyli systematyczne uczenie się i doształcanie się;
- wiedza o sobie samym;
- społeczne doświadczenie jako suma doświadczeń życiowych (rodzina, przyjaciele, znajomi, praca);
- wiedza o zasadach funkcjonowania małych grup społecznych oraz dużych zbiorowości ludzkich;

⁵⁶ U. JAKUBOWSKA: *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*. „Przeгляд Psychologiczny” 1996, nr 36, s. 29–40.

⁵⁷ W. KLINKOSZ, J. ISKRA, M. DAWIDOWICZ: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych...*, s. 13–14.

⁵⁸ Zob. M. ARGYLE: *Umiejętności społeczne*. W: IDEM: *Psychologia stosunków międzyludzkich...*, s. 66–103; IDEM: *Zdolności społeczne*. W: *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Red. S. MOSCOVICI. Tłum. M. CIELECKI. Warszawa, WSiP, 1998, s. 77–104.

⁵⁹ A. MATCZAK: *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Wyd. II uzup. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2012, s. 7.

- osobowość społeczna jako zdolność do odczytywania, rozumienia własnych stanów emocjonalnych oraz stanów emocjonalnych innych ludzi, nazywana również inteligencją emocjonalną;
- inteligencja społeczna jako umiejętność rozwiązywania konfliktów i próba współpracy i współżycia z innymi;
- dojrzałość moralna;
- autorytet społeczny;
- inne zdolności i umiejętności⁶⁰.

Przedstawiona krótka analiza definicji kompetencji społecznych pozwala zauważyć, że stanowią one podstawowy warunek radzenia sobie w sytuacjach interpersonalnych. Decydują o efektywności w nawiązywaniu oraz podtrzymywaniu kontaktów z innymi osobami. Ich przejawem są: „inicjatywa, rozumienie stanów emocjonalnych innych ludzi, zdolność do pracy w zespole, umiejętności rozwiązywania konfliktów”⁶¹. Z przywołanych definicji wynika też, że odnoszą się one do:

- posiadanej wiedzy, która w ujęciu pedagogicznym oznacza treści utrwalone w umyśle ludzkim w wyniku gromadzenia doświadczeń oraz uczenia się, zatem wiedza to ogół wiadomości zdobytych dzięki uczeniu się, zasób wiadomości z jakiejś dziedziny, co wiąże się z funkcjonowaniem poznawczym człowieka⁶²;
- posiadanych umiejętności, czyli „gotowości i możliwości celowego działania z wyborem i zastosowaniem najbardziej odpowiednich wyborów wraz z uwzględnieniem określonych warunków, gwarantujących właściwe rezultaty tego działania, to sprawdzona możliwość celowego wykonania pewnego określonego rodzaju działań”⁶³, co wiąże się z behawioralnym funkcjonowaniem człowieka;
- postaw, czyli umiejętności przeprowadzania określonych działań, co można połączyć z motywacyjno-emocjonalnym funkcjonowaniem człowieka⁶⁴.

W niniejszej monografii, analizując kompetencje interpersonalne pedagogów szkolnych, przyjęto za Duane'em Buhrmesterem i współpracownikami, że stanowią one „szczególny aspekt kompetencji społecznych warunkujących efektywne radzenie sobie w różnego typu sytuacjach międzyludzkich”⁶⁵. Do najważniejszych wyznaczników kompetencji interpersonalnych należą:

⁶⁰ J. BORKOWSKI: *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa, Dom Wydawniczy „Elipsa”, Warszawa 2003, s. 117.

⁶¹ W. KLINKOSZ, J. ISKRA, M. DAWIDOWICZ: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych...*, s. 15.

⁶² W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 117.

⁶³ Z. WIATROWSKI: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, 2005, s. 116.

⁶⁴ Zob. P. SMÓŁKA: *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych...*, s. 35.

⁶⁵ W. KLINKOSZ, J. ISKRA, M. DAWIDOWICZ: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych...*, s. 30.

- skuteczność radzenia sobie z konkretnymi wyzwaniami interpersonalnymi oraz umiejętność podejmowania adekwatnych działań w danej sytuacji;
- zakres wyzwań interpersonalnych, w których dana osoba potrafi być skuteczna;
- satysfakcja z posiadanych kontaktów i relacji interpersonalnych oraz własnego wizerunku społecznego⁶⁶.

Wymienione wyznaczniki pozwalają stwierdzić, że kompetencje interpersonalne warunkują relacje z innymi osobami. Nawiązywanie i podtrzymywanie tych relacji wymaga elementarnych umiejętności, które na ogół posiadają przedstawiciele profesji społecznych, a do nich zalicza się pedagoga szkolnego. Umiejętności te, zdaniem M. Argyle'a, to:

- empatia – umiejętność podejmowania różnych ról społecznych istotnych z punktu widzenia współpracy zachodzącej pomiędzy jednostkami oraz układania pozytywnych relacji z innymi podmiotami;
- nagradzanie – umiejętność motywowania innych do współpracy oraz przekazywania wzmocnień społecznych z innym podmiotom;
- asertywność – umiejętność obrony własnych poglądów bez okazywania agresji;
- rozumienie kontekstu społecznego – umiejętność rozwiązywania konfliktów;
- komunikacja werbalna i niewerbalna;
- umiejętność własnej autoprezentacji⁶⁷.

Zakłada się, że dla efektywnego funkcjonowania pedagoga szkolnego w relacjach międzyosobowych duże znaczenie ma pięć wymiarów kompetencji interpersonalnych:

1. inicjowanie relacji – rozpoczynanie interakcji i relacji interpersonalnych;
2. asertywne oddziaływanie – deklarowanie osobistych praw i asertywnego niezadowolenia, wyrażanie krytyki z działań innych;
3. ujawnianie siebie – dzielenie się osobistymi informacjami na swój temat;
4. emocjonalne wspieranie – udzielanie emocjonalnego wsparcia innym;
5. rozwiązywanie konfliktów – konstruktywne rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych bez kłótni i krytyki.

Wymienione wymiary kompetencji interpersonalnych będą przedmiotem analiz w rozdziale siódmym opracowania.

⁶⁶ P. SMÓŁKA: *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych...*, s. 35.

⁶⁷ M. ARGYLE: *Umiejętności społeczne. W: Zdolności a procesy uczenia się*. Red. N.J. MACKINTOSH, A.M. COLMAN. Tłum. J. GIŁOWICZ. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002, s. 107–142.

3.2.2. Zaangażowanie w pracy i poczucie skuteczności działań własnych

Pedagog szkolny stanowi ważne ogniwo oddziaływań psychologiczno-pedagogicznych na terenie szkoły, a jego rola sprowadza się do organizowania i koordynowania działalności szkoły w zakresie pomocy wychowawczej i opieki nad dzieckiem oraz podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców. Jako wykształcony specjalista posiada kompetencje do niesienia pomocy i wsparcia uczniów, rodziców i nauczycieli. Współpracuje z dyrektorem szkoły, pojedynczymi nauczycielami i ich zespołami, rodzicami oraz różnymi instytucjami środowiska lokalnego. Jest koordynatorem dwóch ważnych obszarów pracy szkoły, czyli wychowania i opieki, ale ma również rozpoznawać potrzeby uczniów w procesie kształcenia. Pedagog szkolny jest bowiem przygotowany do pełnienia „wielu ról: doradcy, konsultanta, mediatora, terapeuty, koordynatora, opiekuna, a także łącznika między szkołą a instytucjami i organizacjami wspomagającymi szkołę w realizacji jej funkcji”⁶⁸.

Problemy podejmowane przez pedagoga mogą dotyczyć: rozpoznawania potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów, określania form i sposobów udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej uczniom, w tym uczniom o specjalnych potrzebach edukacyjnych, rodzicom i nauczycielom. Jest on zobowiązany do prowadzenia wobec uczniów działań wychowawczych i profilaktycznych zgodnie z obowiązującym programem oraz rozpoznawania zagrożeń w środowisku ich życia (rodzinnym, lokalnym). Ma obowiązek prowadzić badania diagnostyczne, a także minimalizować skutki zaburzeń rozwojowych uczniów, zapobiegać ich negatywnym zachowaniom, realizować różne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów. Ważnym obszarem jego działań jest również opieka i pomoc materialna skierowana do uczniów pozostających w trudnej sytuacji życiowej. Pedagog zajmuje się planowaniem i koordynowaniem działań w zakresie wyboru przez ucznia kierunku dalszego kształcenia i zawodu. Współpracuje ze społecznością szkolną i lokalną, między innymi z instytucjami wspomagającymi środowisko rodzinne (sądy rodzinne i sądy nieletnich, pomoc społeczna, asystenci rodziny).

Tak szeroki zakres zadań wymaga od pedagoga zaangażowania zawodowego. Współcześnie zaangażowanie w pracy jest definiowane „nie jako chwilowy stan, lecz jako względnie stały i pogłębiający się afektywno-poznawczy stosunek do obowiązków, ludzi i obiektów związanych z pracą”⁶⁹. Stan ten jest charakteryzowany przez trzy symptomy: wigor (*vigor*), oddanie się pracy (*dedi-*

⁶⁸ T. LEWANDOWSKA-KIDOŃ, B. KALINOWSKA-WITEK: *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie...*, s. 13.

⁶⁹ Ł. BAKA: *Zasoby pracy a zadowolenie z pracy nauczycieli. Pośrednicząca rola zaangażowania*. „Kultura i Edukacja” 2016, nr 1, s. 230–243; za: W.B. SCHAUFELI, A.B. BAKKER: *Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multisample study*. „Journal of Organizational Behavior” 2004, Vol. 25, s. 293–315.

ation) i pochłonięcie przez pracę (*absorption*). Wigor to wysoki poziom energii i odporności psychicznej w czasie pracy, wola inwestowania wysiłku w pracę, wytrwałość nawet w obliczu trudności. Oddanie się pracy to silne utożsamianie się z nią, poczucie jej znaczenia, entuzjazmu, dumy z jej wykonywania. Pochłonięcie przez pracę jest natomiast rozumiane jako koncentracja na pracy, zaabsorbowanie nią, poczucie, że czas w jej trakcie szybko mija oraz że trudno się od niej oderwać. Za rdzeń zaangażowania przyjmuje się wigor i oddanie się pracy. Przy czym wigor jest traktowany jako wskaźnik aktywności w pracy, zaś oddanie się pracy jako wskaźnik identyfikacji z pracą⁷⁰. Tak więc zaangażowany pracownik cechuje się wysokim poziomem energii i silną identyfikacją z pracą. Zaangażowaniu w pracy sprzyja wsparcie przełożonych, klimat psychologiczny oraz poczucie skuteczności własnych działań, a to skutkuje silniejszym przywiązaniem organizacyjnym⁷¹.

Przyjęto za Joanną Wierzejską, że poczucie własnej skuteczności pedagogów to

indywidualne przekonanie o możliwości osiągnięcia zakładanego celu w swojej pracy z dziećmi, rodzicami oraz innymi nauczycielami w środowisku szkolnym, a także we współpracy z podmiotami zewnętrznymi pełniącymi funkcje opiekuńczo-wychowawcze⁷².

Jest to wiara we własne „zdolności i możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań”⁷³.

Bycie skutecznym jest ściśle powiązane z celem działania, tym samym wpływa na motywację do działania, wytrwałość i siłę w podjętym działaniu, wybór strategii i metod postępowania⁷⁴.

Daniel Goleman wiarę w skuteczność własnych wysiłków określa terminem „samoskuteczność”. Według niego należy nie tylko posiadać umiejętności, ale przede wszystkim wierzyć w nie, aby w pełni je wykorzystywać. Wiara motywuje do ciężkiej i intensywnej pracy oraz niepoddawania się w obliczu napotkanych trudności. Brak wiary, że sprosta się wymaganiom, może spowodować przyjęcie sposobu postępowania prowadzącego do porażki. D. Goleman,

⁷⁰ Ibidem.

⁷¹ Ł. BAKA: *Zasoby pracy a zadowolenie z pracy nauczycieli...*, s. 234.

⁷² J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów...*, s. 71.

⁷³ A. BAŃKA: *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań, Wydawnictwo Print-B, Instytut Rozwoju Kariery, 2005, s. 12–13.

⁷⁴ Zob. M. KABAT-SZYMAŚ: *Współczesny nauczyciel – propozycje badań*. W: *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*. Red. A. RUMIŃSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza Implus, 2004, s. 143–154.

powołując się na badania, sformułował tezę, iż osoby pełne wiary w swoje kompetencje i zdolności odnoszą znaczące sukcesy w pracy zawodowej zgodnie ze swoimi planami i oczekiwaniami⁷⁵.

Zdaniem Alberta Bandury o poczuciu własnej skuteczności decydują cztery procesy psychologiczne:

- 1) procesy poznawcze, które pozwalają nadać adekwatne znaczenie określonym zdarzeniom, wypróbować różne strategie działania i oceniać efekty działania;
- 2) procesy motywacyjne uruchamiające procesy poznawcze;
- 3) przeżywane emocje towarzyszące działaniu;
- 4) proces selekcji, który decyduje o tym, że osoby z wysokim poczuciem własnej skuteczności dostrzegają w danej sytuacji oraz w swoim życiu więcej szans i możliwości działania, zrobienia kariery zawodowej i odniesienia sukcesu niż osoby o niskim poczuciu własnej skuteczności⁷⁶.

Według koncepcji A. Bandury istnieją cztery różne źródła wpływające na kształtowanie poczucia własnej skuteczności. Należą do nich:

- 1) doświadczenia, które dają poczucie, że jest się kompetentnym i dobrym specjalistą;
- 2) modelowanie społeczne, które polega na porównywaniu siebie do innych osób pełniących podobne role społeczne, wykonujących podobne zadania i osiągających założone cele;
- 3) perswazja społeczna, która mobilizuje pracownika do większego zaangażowania, mobilizuje do wysiłku, aby osiągnąć cel;
- 4) postrzeganie swoich stanów, emocji i nastrojów jako aktywatorów energii do działania; pozytywny nastrój pomaga dostrzec w sobie pokłady samoskuteczności i wyzwala energię do działania, zły nastrój pomniejsza to poczucie⁷⁷.

Szczególne znaczenie dla kształtowania poczucia własnej skuteczności przez pedagogów szkolnych ma przeświadczenie, że potrafią oni w określonych sytuacjach w środowisku szkolnym działać skutecznie oraz realizują swoje cele zgodnie z przyjętym stylem pracy. Nie chodzi przy tym o doraźną satysfakcję z osiągniętego celu, ale o „pozytywną samoocenę, która poprawia indywidualne samopoczucie i pobudza aktywność”⁷⁸. Można więc powiedzieć, że poczucie skuteczności to

⁷⁵ Zob. D. GOLEMAN: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Tłum. A. JANKOWSKI. Poznań, Media Rodzina, 1999, s. 105–106; J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów...*, s. 71.

⁷⁶ J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów szkolnych...*, s. 72; za: A. BANDURA: *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. „Educational Psychologist” 1993, Vol. 28(2), s. 118–132.

⁷⁷ J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów...*, s. 73; A. BAŃKA: *Poczucie samoskuteczności...*, s. 10–12.

⁷⁸ X. GLISZCZYŃSKA: *Poczucie własnej skuteczności*. W: EADEM: *Psychologiczny model skuteczności pracy*. Warszawa, PWN, Warszawa 1991, s. 64.

specyficzna ocena własnych kompetencji, możliwości wykonania różnych zadań w swojej pracy pedagogicznej z dziećmi i młodzieżą szkolną, jej rodzicami, innymi nauczycielami oraz zewnętrznymi podmiotami wychowawczymi, a więc indywidualny osąd dotyczący zdolności poradzenia sobie z określonymi zadaniami⁷⁹.

Nie zawsze jest to możliwe, dlatego odpowiedzialny i zaangażowany pedagog odczuwa w takiej sytuacji negatywne emocje: poczucie winy, niższej wartości, porażki. Akceptacja pojawiających się trudności i opanowanie strategii radzenia sobie ze stresem pomagają w pokonywaniu frustracji związanej z brakiem sukcesów w pracy zawodowej.

3.2.3. Radzenie sobie ze stresem

Kontrola własnych emocji i odporność na stres stanowią ważny element natury psychologicznej pedagogów. Pojęcie stresu zostało wprowadzone do biologii w latach trzydziestych XX wieku przez Hansa Hugona Selyego⁸⁰. Na podstawie wielu badań nad funkcjonowaniem ustroju ludzkiego uczony ten stwierdził, że organizm, stykając się z czynnikami, które są dla niego szkodliwe, reaguje na nie swoistym zespołem zmian, niezależnie od specyficznych właściwości czynników będących ich źródłem. Te zmiany w organizmie zostały przez niego określone najpierw jako stopień zużycia ustroju, a potem jako stres.

Termin „stres”, zastosowany najpierw w naukach biologicznych, bardzo szybko znalazł swoje miejsce w psychologii – na gruncie tej nauki problem obciążeń psychicznych i fizycznych stał się szczególnie aktualny. W ujęciu psychologicznym stres jest rozumiany jako reakcja na wszelkiego rodzaju obciążenia i przeszkody (stresory), które zakłócają czy zaburzają procesy regulacji psychicznej. Jest on reakcją psychologiczną i fizjologiczną stanowiącą odpowiedź na działanie stresorów⁸¹.

Pojęcie stresu bardzo szybko stało się przedmiotem zainteresowań i badań psychologów. Obecnie istnieje wiele definicji stresu, które wskazują na jego złożoność i odbiegają od traktowania go jako reakcji na bodziec zwany stresorem.

Włodzimierz Oniszczenko określa stres jako „złożone zjawisko obejmujące zmiany psychologiczne i fizjologiczne, pojawiające się w odpowiedzi na rozma-

⁷⁹ J. WIERZEJSKA: *Poczucie podmiotowości pedagogów...*, s. 73.

⁸⁰ Hans Hugo Selye (1907–1982) – fizjopatolog i endokrynolog kanadyjski pochodzenia austriackiego. Wprowadził pojęcie stresu i przez 50 lat swej pracy naukowej badał to zjawisko oraz jego wpływ na człowieka.

⁸¹ W. OKOŃ: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN, 2004, s. 386.

ite bodźce lub sytuacje nieobojętne dla jednostki”⁸². Podobną definicję formuluje Mieczysław Plopa. Jego zdaniem stres to „stan napięcia emocjonalnego (na poziomie organicznym i psychologicznym) wynikający z określonej transakcji jednostki z otoczeniem (lub samym sobą), odczuwany jako przykry, obciążający jej zasoby, zagrażający dobrostanowi”⁸³.

Według Zofii Ratajczak stres oznacza „stan emocjonalny, który jest przez podmiot odczuwany jako przykry i dezorganizujący jego aktywność”⁸⁴. W ujęciu Moniki Gruszkowskiej stres jest „stanem przeciążenia systemu regulacji psychicznej, pojawiającym się w sytuacji zaburzenia równowagi między wymaganiami a możliwościami jednostki ocenianej jako zagrażająca. Na stan ten składają się emocje negatywne towarzyszące zmianom w funkcjach fizjologicznych i biochemicznych organizmu, wynikające ze zwiększenia poziomu pobudzenia”⁸⁵.

Natomiast dla Jana Strelaua stres to „stan, który charakteryzowany jest przez silne emocje negatywne, takie jak strach, lęk, wrogość, a także inne stany emocjonalne wywołujące dystres oraz sprzężone z nimi zmiany fizjologiczne i biochemiczne, ewidentnie przekraczające bazalny poziom aktywacji”⁸⁶.

Bodźcowe ujęcie stresu prezentuje Janusz Reykowski. Według niego stres psychologiczny to sytuacja, w której psychika zostaje poddana nadmiernemu obciążeniu. Badacz uznaje stres za „obiektywny stosunek czynników zewnętrznych do cech człowieka tak, że ustalenie, czy stres wystąpił czy nie, nie wymaga badania reakcji człowieka na dany czynnik”⁸⁷. Tadeusz Tomaszewski stresem określa sytuację, w której naruszona została równowaga podstawowych elementów ją konstruujących, a więc: czynności, zadań, warunków i cech podmiotu. Jako najbardziej typowe wskazuje sytuacje trudne: „zadanie ponad siły”, „zadanie złożone o zmiennej i niejasnej strukturze w zmiennych warunkach”, „przeszkody, konflikty i naciski”⁸⁸.

Irena Heszen-Niejodek stres definiuje jako „relację między czynnikami zewnętrznymi a właściwościami człowieka, dotyczy [on – B.B.] więc związku między jednostką a otoczeniem. Istotą sytuacji stresowej stanowią obciążenie organizmu i zaistnienie wymagań zewnętrznych lub wewnętrznych, będą-

⁸² W. ONISZCZENKO: *Stres to brzmi groźnie*. Warszawa, Wydawnictwo „Żak”, 1998, s. 36.

⁸³ M. PLOPA: *Stres w izolacji morskiej. Psychospołeczne warunki*. Gdańsk, Wydawnictwo UG, 1996, s. 21.

⁸⁴ Z. RATAJCZAK: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 1996, s. 72.

⁸⁵ M. GRUSZKOWSKA: *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*. Warszawa, Wydawnictwo AWF, 2003, s. 16.

⁸⁶ J. STRELAU, A. JURKOWSKI, Z. PUTKIEWICZ: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa, PWN, 1975, s. 384–386.

⁸⁷ J. REYKOWSKI: *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa, PWN, 1966, s. 208.

⁸⁸ F. TOMASZEWSKI: *Wstęp do psychologii*. Warszawa, PWN, 1963, s. 125–130.

cych na granicy możliwości przystosowawczych jednostki lub te możliwości przekraczających”⁸⁹.

Pojęcie stresu najszerszej zostało omówione przez Richarda Lazarusa. Postrzega on stres jako proces poznawczy. Zadziałanie określonego bodźca uruchamia mechanizm, w którym istotną rolę odgrywa proces oceniania. Jednostka sama dokonuje oceny znaczenia transakcji dla własnego położenia. Ocena ta nie jest tylko prostą percepcją, ale złożonym procesem poznawczym, uwzględniającym dotychczasowe zasoby intelektualne, doświadczenia, wartości, a także zdolności operacyjne pamięci, myślenia czy spostrzegania. Mówiąc o ocenie jako komponencie reakcji stresowej, można wyróżnić ocenę pierwotną i ocenę wtórną. Procesy ocen pierwotnej i wtórnej są współzależne. Dokonywane są niemal równocześnie. Jedyna istniejąca między nimi różnica dotyczy treści, do jakich się odnoszą⁹⁰. Ocena pierwotna wiąże się z oceną sytuacji, z jaką człowiek ma do czynienia. Ocena wtórna

dotyczy możliwości podjęcia działania usuwającego przyczyny stresu lub przynajmniej łagodzącego jego skutki, a w przypadku wyzwania – prowadzącego do osiągnięcia dostępnych korzyści [...] – jest punktem wyjścia aktywności ukierunkowanej na zmianę transakcji stresowej, określanej jako radzenie sobie⁹¹.

Dla niektórych badaczy termin „stres” jest bliskoznaczny z terminem „sytuacja stresowa” / „sytuacja trudna”. Maria Tyszkowa uważa, że pojęcie sytuacji trudnej jest bardziej komunikatywne i bardziej przydatne w odniesieniu do młodzieży i dzieci. Pisząc o sytuacji trudnej, podkreśla, że „nasuwa ono skojarzenie z działaniem zewnętrznych czynników sytuacji jednostki” [co nie oznacza, że układ czynników zewnętrznych jest oderwany od wewnętrznych możliwości jednostki – B.B.]⁹². Takie ujęcie jest przydatne w odniesieniu do dzieci i młodzieży.

W ujęciu M. Tyszkowej sytuacja trudna występuje wówczas, gdy

układ stosunków między człowiekiem i jego otoczeniem charakteryzuje się brakiem zrównoważenia (odpowiedniości) lub niezgodnością dążeń, wartości, celów a możliwościami realizacyjnymi (kompetencje) lub własnościami jednostki oraz warunkami jej życia i aktywności (otoczenia)⁹³.

⁸⁹ I. HESZEN-NIEJODEK: *Konteksty stresu psychologicznego*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2002, s. 59.

⁹⁰ D. BORECKA-BIERNAT: *Strategia radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*. Wrocław, Wydawnictwo UWr, 2006, s. 23.

⁹¹ I. HESZEN-NIEJODEK: *Teorie stresu psychologicznego*. W: *Psychologia*. T. 3. Red. J. STRELAU. Gdańsk, GWP, 2000, s. 470.

⁹² M. TYSZKOWA: *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa, PWN, 1986, s. 22.

⁹³ Ibidem.

Badaczka uważa, że o sytuacji trudnej można mówić wówczas, gdy

człowiek napotyka przeszkody na swojej drodze do realizacji celu, gdy przeżywa niepowodzenia, gdy musi wykonywać złożone, wymagające wysiłku zadania, gdy zostaje zmuszony do życia w warunkach sprzecznych z jego potrzebami, styka się z nadmiarem bodźców i wymagań, gdy coś lub ktoś zagraża istotnej dla niego wartości, gdy zostaje pozbawiony możliwości zaspokojenia potrzeb⁹⁴.

Jan Strelau również posługuje się pojęciem sytuacji trudnej. Wyróżnia cztery typy takich sytuacji: zagrożenie, przeciążenie, zakłócenie, deprywacja.

Zagrożenie to sytuacja, kiedy następuje naruszenie określonej wartości cenionej przez podmiot. Może więc występować zagrożenie fizyczne, gdzie zagrożone jest życie czy zdrowie, jednak znacznie częściej występują sytuacje zagrożenia społecznego, na przykład w postaci lęku przed kompromitacją czy możliwości krytyki.

Przeciążenie to sytuacja wymagająca zbyt wielkiego wysiłku w stosunku do posiadanych sił.

Zakłócenie to sytuacja, gdy człowiek nie jest w stanie wywiązać się skutecznie z podjętych zadań ze względu na szereg przeszkód, które pojawiają się w trakcie ich realizacji.

Deprywacja to sytuacja trudna polegająca na poczuciu braku czy utraty. Sytuacja ta może mieć zarówno charakter psychiczny, jak i fizyczny⁹⁵.

W ujęciu R. Lazarusa radzenie sobie z sytuacją postrzeganą przez jednostkę w kategoriach szkody lub zagrożenia, a więc z sytuacją trudną, pełni dwie funkcje. Pierwsza z nich – instrumentalna lub rozwiązywania problemów – polega na zaangażowaniu w planowane rozwiązanie problemu i poprawie relacji człowieka z otoczeniem przez podjęcie określonych działań, zmianę własnego zachowania (koncentracja na „ja”) bądź zmianę zagrażającego, niszczącego otoczenia. Druga, zwana rozładowującą (emocjonalną, paliatywną), wiąże się z obniżaniem przykrego napięcia i łagodzeniem negatywnych stanów emocjonalnych oraz pobudzaniem pozytywnych uczuć w celu mobilizacji do działania⁹⁶.

W określeniu „radzenie sobie ze stresem” zostały wyróżnione trzy zakresy znaczeniowe: styl, strategia i proces.

I. Heszen-Niejodek uznaje, że styl radzenia sobie ze stresem dla danej osoby to „będący w dyspozycji i charakterystyczny dla niej zbiór strategii czy sposobów radzenia sobie, z których część uruchamiana jest w procesie radzenia sobie

⁹⁴ M. TYSZKOWA: *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1972, s. 17.

⁹⁵ J. STRELAU, A. JURKOWSKI, Z. PUTKIEWICZ: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa, PWN, 1975, s. 384–386.

⁹⁶ D. BORECKA-BIERNAT: *Strategia radzenia sobie młodzieży...*, s. 43–44.

z konkretną konfrontacją stresową⁹⁷. Kazimierz Wrześniewski definiuje styl jako „trwałą, osobowościową dyspozycję jednostki do określonego zmagania się z sytuacjami stresowymi”⁹⁸. Styl jest więc rozumiany jako indywidualna dyspozycja, tendencja człowieka, decydująca o zachowaniu się w określonej sytuacji stresowej.

Strategia radzenia sobie ze stresem jest pojmowana jako pojedyncze sposoby radzenia sobie w danej sytuacji, określona forma zachowania. I. Heszen-Niejodek strategię określa jako „zbiór sposobów zachowania, które mogą się aktywować w procesie radzenia sobie w konkretnej sytuacji stresowej”⁹⁹.

Z kolei proces jest definiowany jako ciąg zachowań w sytuacji stresowej. I. Heszen-Niejodek uznaje proces za „ciąg i sekwencję wykorzystywanych w danej sytuacji stresowej strategii. W procesie radzenia sobie uczestniczy tylko część spośród strategii zawartych w repertuarze jednostki”¹⁰⁰.

W literaturze wyróżnia się określone rodzaje stylów, sposobów i strategii radzenia sobie ze stresem. R. Lazarus i Susan Folkman proponują trzy style działania: skoncentrowany na zadaniu, skoncentrowany na emocjach i skoncentrowany na unikaniu.

Styl skoncentrowany na zadaniu polega na podejmowaniu wysiłków mających na celu rozwiązanie problemu przez przekształcenie poznawcze problemu i/lub próbę zmian w obrębie sytuacji postrzeganej jako trudna. Styl ten wiąże się z planowaniem rozwiązań sytuacji trudnych i podejmowaniem zadań.

Styl skoncentrowany na emocjach objawia się tendencją do koncentracji na sobie i własnych przeżyciach emocjonalnych (strach, gniew, wstyd, poczucie winy). Towarzyszyć temu może ucieczka w fantazję, realizowanie w wyobraźni tego, czego realnie nie udało się osiągnąć, myślenie życzeniowe. Działania te mają na celu zmniejszenie napięcia emocjonalnego związanego ze stresem.

Styl skoncentrowany na unikaniu polega na niedopuszczeniu do konfrontacji z problemem, wystrzeganiu się myślenia, przeżywaniu i doświadczaniu sytuacji trudnej¹⁰¹.

W. Oniszczenko omawia dwie kategorie sposobów radzenia sobie ze stresem: sposoby niekonstruktywne i konstruktywne. Do pierwszych zalicza: wycofywanie się, odwracanie uwagi, przyłączanie się do grup, które dają człowiekowi chwilowe poczucie bezpieczeństwa, a okazują się destruktywne. Wśród drugich

⁹⁷ I. HESZEN-NIEJODEK, Z. RATAJCZAK: *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 1996, s. 19.

⁹⁸ K. WRZEŚNIEWSKI, D. WŁODARCZYK: *Choroba niedokrwienina serca*. Gdańsk, GWP, 2004, s. 71.

⁹⁹ W. SZEWCZUK: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1998, s. 870.

¹⁰⁰ I. HESZEN-NIEJODEK: *Konteksty stresu psychologicznego...*, s. 10.

¹⁰¹ D. BORECKA-BIERNAT: *Strategia radzenia sobie młodzieży...*, s. 51.

wymienia: korzystanie ze wsparcia innych, uprawianie sportów, zdobywanie wiedzy, informacji i kompetencji¹⁰².

Rudolf Moos wyróżnia osiem strategii radzenia sobie w sytuacjach trudnych (z których cztery dotyczą radzenia sobie ze stresem poprzez zbliżenie się do problemu, pozostałe cztery – radzenia sobie ze stresem poprzez unikanie problemu). Należą do nich:

- strategia zbliżania się do problemu: a) analiza logiczna, czyli poznawcza próba zrozumienia i rozumowego przygotowania się do czynnika stresującego i wpływu jego konsekwencji dla podmiotu, b) pozytywne przewartościowanie, czyli poznawcza próba interpretacji i zmiany problemu w pozytywny sposób przy jednoczesnej akceptacji zaistniałej sytuacji, c) poszukiwanie kierowania, wsparcia, czyli behawioralna próba polegająca na szukaniu informacji, porady, pomocy, d) podjęcie działania rozwiązującego problem, czyli behawioralna próba polegająca na przedsięwzięciu kroków w celu poradzenia sobie bezpośrednio z problemem;
- strategia unikania problemu: a) unikanie poznawcze, czyli poznawcza próba unikania myślenia realistycznego o problemie, b) akceptacja/rezygnacja, czyli poznawcza próba reagowania na problem przez bierne zaakceptowanie go *versus* zrezygnowanie z jakichkolwiek prób jego przezwyciężenia, c) poszukiwanie alternatywnych wzmocnień, czyli behawioralna próba polegająca na zaangażowaniu się w zastępcze działanie i stworzenie nowych źródeł satysfakcji dla podmiotu, bez podejmowania problemu, d) wyładowanie emocjonalne, czyli behawioralna próba polegająca na zredukowaniu przykrego napięcia związanego z problemem przez wyrażanie negatywnych uczuć¹⁰³.

W analizie zagrożeń występujących w pracy pedagogów szkolnych trzeba uwzględnić posiadane zasoby radzenia sobie z problemami, preferowane strategie postępowania w sytuacjach trudnych, czynniki środowiskowe (stawiane wymagania, klimat pracy, relacje interpersonalne, sytuacje konfliktowe i trudne w pracy z uczniami, rodzicami i innymi nauczycielami), czynniki organizacyjne związane z podziałem zadań i oceną wykonywanej pracy, gratyfikacją za pracę, ponoszonymi obciążeniami, możliwościami rozwoju zawodowego czy brakiem wsparcia i czasu na regenerację sił psychofizycznych¹⁰⁴. Praca pedagogów pod presją czasu i sytuacji, sposób zarządzania przez nich własnymi emocjami i sposób reagowania na sytuacje stresowe są ściśle powiązane z indywidualną kondycją psychofizyczną i odpornością w sytuacjach trudnych.

¹⁰² W. ONISZCZENKO: *Stres to brzmi groźnie...*, s. 7–9.

¹⁰³ D. BORECKA-BIERNAT: *Strategia radzenia sobie młodzieży...*, s. 52.

¹⁰⁴ Zob. *Psychologiczna problematyka wsparcia społecznego i pomocy*. Red. Z. RATAJCZAK. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 1994, s. 59; G. BARTKOWIAK: *Człowiek w pracy: od stresu do sukcesu w organizacji*. Warszawa, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, 2009, s. 20.

Metodologiczne założenia badań nad uwarunkowaniami pracy pedagoga szkolnego

Umysł głęboko filozoficzny dąży do badań naukowych, do poznawania pochłaniających jego zainteresowanie podstawowych zagadnień życia i pracy człowieka¹.

Maria Grzegorzewska

Nauka jest osobliwą dziedziną życia społecznego, w której występuje szczególne bogactwo i różnorodność poglądów, sposobów działania, relacji z otaczającym światem². Metodologia zaś jest nauką o uprawianiu nauki, służy poznaniu świata w taki sposób, by opisać i wyjaśnić, jak jest naprawdę. Nauka jako zbiór teorii stanowić bowiem powinna względnie wierną wizję rzeczywistości, tworzyć obiektywną wiedzę o obiektywnym świecie³, przy założeniu, że jedno i drugie istnieje, a nie jest tylko subiektywnym odniesieniem do kontekstu przestrzennego i czasowego⁴. Podkreślany przez wielu autorów subiektywizm zakłada, że teoria odzwierciedla nie tyle świat, ile samą siebie, czyli tworzy określoną wizję rzeczywistości, poszukując w naukowym poznaniu jej potwierdzeń po to, by zdobyć dominujący status⁵.

Przydatne w dyskursie nad subiektywizmem i obiektywizmem poznawczym jest przyjęcie pewnych założeń związanych z przebiegiem procesu poznawczego. Obiektywna perspektywa badania zakłada istnienie rzeczywistości społecznej

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 119.

² T. LEWOWICKI: *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*. W: *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*. Red. D. KUBINOWSKI, M. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2006, s. 17–27.

³ Z. MELOSİK: *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*. W: *Edukacja a życie codzienne*. T. 1. Red. A. RODZIEWICZ-WINNICKI. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2002, s. 15–30.

⁴ E. WYSOCKA: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2009, s. 231.

⁵ Ibidem.

poza indywidualnym życiem jednostki (zewnętrznej wobec jednostki). Przyjęcie perspektywy subiektywnej skutkuje badaniem przeżyć jednostkowych, ich wiernym opisem, uznaniem założenia o istotności zjawisk jednostkowych, specyficznych, w obrębie których istnieje możliwość wyróżnienia elementów stałych, stanowiących o naturze badanych zjawisk⁶.

Poznanie naukowe musi być szczegółowo zaplanowane. Według Krzysztofa Konarzewskiego „opis badania wymaga trzech hierarchicznie uporządkowanych pojęć: typu, schematu i metody”⁷. Krzysztof Rubacha poszerza ten opis, wymieniając następujące elementy: strategia badań, typ badań i schemat badań (obejmujący empirię, metodę zbierania danych, metodę doboru próbki badawczej i metodę analizy danych)⁸. Wymienione pojęcia wytyczają pola wyboru: badacz sytuuje swój projekt w obrębie wybranej strategii badań, jednego z typów badania, następnie wybiera jeden ze schematów i wreszcie dobiera szczegółowe metody.

Przedstawione założenia teoretyczne stały się podstawą projektowania badań nad profesją pedagoga szkolnego.

4.1. Przedmiot i cele badań

Jak podaje Ministerstwo Edukacji Narodowej, pedagog to

profesjonalista świadczący pomoc psychologiczno-pedagogiczną, wspierający wychowawcze działania nauczycieli i rodziców, organizujący oraz wdrażający rozmaite formy pomocy dla uczniów, podejmujący interwencje w najtrudniejszych sprawach⁹.

Bogusław Śliwerski dodaje, że jest to profesja społeczna przygotowana do podejmowania działań w tkance społecznej wobec trzech kategorii osób: zagrożonych wyłączeniem, wyłączanych i już wyłączonych (wykluczonych) z życia społecznego¹⁰. Z tego powodu zawód pedagoga postrzegany jest kompeten-

⁶ Zob. Ibidem, s. 231–232; J. TISCHNER: *Świat ludzkiej nadziei: wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2002, s. 196–197.

⁷ K. KONARZEWSKI: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP, 2000, s. 11.

⁸ K. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 200.

⁹ MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Warszawa, MEN, 2001, s. 6.

¹⁰ B. ŚLIWERSKI: *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów*. W: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Red. B.D. GOŁĘB-
NIAK. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008, s. 176–192.

cyjnie. Coraz częściej akcentuje się potrzebę przygotowania specjalistycznego do tej roli w zakresie pożądaných sprawności i umiejętności. Powinny być one wsparte zarówno wiedzą ogólną teoretyczną, kierunkową (pedagogiczną) i specjalnościową, a także niezbędnymi cechami osobowości, w tym również w zakresie myślenia (najlepiej twórczego)¹¹. W pracy pedagoga chodzi o: podejmowanie decyzji wychowawczych, profilaktycznych i interwencyjnych, dokonywanie świadomych wyborów zgodnie z posiadanymi zasobami osobowości, wywieranie wpływu na otaczające środowisko wychowawcze, poczucie własnej skuteczności i przyjmowanie odpowiedzialności za wyniki swoich czynności¹².

Wytyczne prawa oświatowego, które regulują pracę pedagoga, warunki społeczne tej pracy oraz zasoby osobiste stanowią podstawowe determinanty jego działań wobec podopiecznych.

Biorąc pod uwagę te przesłanki, przedmiotem badań uczyniono instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne wyznaczniki pracy pedagoga szkolnego.

Celem ogólnym podjętych badań był opis czynników decydujących o rodzaju i kierunkach działań podejmowanych przez pedagoga szkolnego.

Cele szczegółowe dotyczyły:

- opisu zakresu zadań realizowanych przez pedagoga szkolnego;
- przedstawienia warunków, w jakich wykonuje on swoje obowiązki zawodowe;
- charakterystyki społecznych uwarunkowań jego pracy;
- określenia wybranych zasobów osobistych;
- sformułowania wniosków praktycznych w formie proponowanych modeli pracy pedagoga szkolnego.

4.2. Strategia i typ badań

Strategia badań i przyporządkowanie jej procedury powinny każdorazowo zależeć od celu poszukiwań naukowych oraz postawionych problemów badawczych, w myśl zasady, że to „metody należy podporządkować cechom przedmiotu, a nie poddawać przekształceniom przedmiot tak, aby poddawał się on z góry przyjętem i za modelowe uznanym sposobom rejestrowania i analizowania faktów”¹³. W nurcie badań pedagogicznych mamy do czynienia z dyskusją o aspekcie ilościowo-jakościowym lub jakościowo-ilościowym, w zależności od tego, który z nich jest dominujący¹⁴. Warto podkreślić, że „badania jakościowe

¹¹ B. ŚLIWERSKI: *Myśleć jak pedagog*. Sopot, GWP, 2010, s. 37.

¹² Por. A. POPLAWSKA: *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*. Białystok, Wydawnictwo NWSP, 2013, s. 9.

¹³ W. ZACZYŃSKI: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, WSiP, 1995, s. 32.

¹⁴ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005, s. 27;

nie stanowią konkurencji dla tych o charakterze ilościowym”¹⁵. Pomiar ilościowy „nigdy nie wyklucza opisu jakościowego; oba się wzajemnie uzupełniają i wzbogacają”¹⁶.

Biorąc pod uwagę przytoczone założenia, w prezentowanej pracy badawczej wykorzystano ilościowo-jakościowe podejście do przedmiotu badań. Przyjęta strategia stanowi wyraz poszukiwania rozwiązań zapewniających uzyskanie całościowego obrazu badanego zjawiska, w tym przypadku zadań pedagoga w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej w placówce edukacyjnej oraz czynników determinujących jakość ich wykonywania¹⁷. Takie postępowanie badawcze uzasadnia także fakt, że badanie ilościowo-jakościowe jest szczególnie przydatne w tak zwanej pedagogice praktycznej, będąc podstawą do formułowania wniosków i wskazówek dotyczących modyfikowania praktyki wychowawczej, gdzie z jednej strony potrzebny jest opis i wyjaśnienie określonego stanu rzeczy, zaś z drugiej określenie normatywne owego stanu (statystyczne), czyli określenie poziomu jego zgodności lub niezgodności z pewnym stanem optymalnym (wzorcową placówką edukacyjną z jasno nakreślonymi zadaniami i kompetencjami pedagoga)¹⁸.

Podejście ilościowo-jakościowe wymaga przyjęcia złożonej perspektywy metodologicznej: ilościowej, ugruntowanej w pozytywizmie, oraz jakościowej, z ugruntowaniem w fenomenologii. Uzasadnieniem przyjętego podejścia jest fakt, że badania nad profesją pedagoga wpisują się w nurt badań pedeutologicznych. W obszarze tym pojawiły się dotąd badania: normatywne, zakładające, że nauczyciel w swym postępowaniu kieruje się określonymi regułami; pozytywistyczne, oparte na dążeniu do uzyskania obiektywnej wiedzy, którą można sprawdzić w powtarzalny sposób u innych ludzi; oraz empiryczne, wykorzystujące metody pozwalające obserwować i mierzyć zjawiska, dla których wzorem były badania na gruncie nauk przyrodniczych. Pozytywiści proponują jasność wniosków, precyzję myślenia systemowego, stosowanie pomiarów i modeli¹⁹, co wydaje się kluczowe dla statystycznych analiz materiału ilościowego zebranego w toku badań. Odwołanie się do fenomenologii przy analizach jakościowych pozwala na opis i ogląd tego, co bezpośrednio dane w diagnozie badanej rzeczywistości, bez z góry przyjętych założeń, domysłów i spekulacji badacza.

S. JUSZCZYK: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2013, s. 49.

¹⁵ S. JUSZCZYK: *Badania jakościowe w naukach społecznych...*, s. 65.

¹⁶ S. JUSZCZYK: *Badania ilościowe w naukach społecznych...*, s. 26.

¹⁷ Por. W. DRÓŻKA: *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, GWP, 2010, s. 124–137; za: N.K. DENZIN: *The Research Act in Sociology*. London, Butterworth, 1970, s. 7.

¹⁸ E. WYSOCKA: *Doświadczenie życia w młodości...*, s. 251.

¹⁹ J. SZEMPRUCH: *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013, s. 36.

Z punktu widzenia metodologii nauk społecznych praca ma charakter teoretyczno-praktyczny²⁰. Istotę badań stanowi określenie dwóch zakresów: *episteme* (poznanie statusu zawodowego pedagoga oraz jego miejsca w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej) oraz *techne* (badanie uwarunkowań jego pracy i działalności)²¹. Postępowanie badawcze odwołuje się do tak zwanej teorii dwukontekstowej, która w metodologii badań uwzględnia zarówno kontekst uzasadnienia, jak i kontekst odkrycia²². Takie podejście oznacza tworzenie wiedzy na temat profesji pedagoga szkolnego poprzez wyjaśnienie przyczynowo-skutkowe oraz rozumienie – interpretację.

Zakres badawczy obejmuje opis uwarunkowań instytucjonalno-normatywnych, społecznych oraz indywidualnych profesji pedagoga szkolnego na podstawie kwerendy aktów prawnych i źródłowych, literatury z zakresu pedeutologii, środowiska wychowawczego i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, oraz kontekst praktyczny w oparciu o własną koncepcję badań diagnostycznych o charakterze statycznym²³. Celem badań jest opis pracy pedagoga szkolnego ze względu na następujące uwarunkowania:

- instytucja oświatowa, w której pracuje i która wyznacza warunki organizacyjne do wypełniania zadań oraz zakres jego czynności (aspekt instytucjonalny);
- środowisko lokalne, w którym funkcjonuje szkoła, środowisko rodzinne, z którego wywodzą się uczniowie, i środowisko szkolne (aspekt środowiskowy);
- kompetencje zawodowe i zasoby osobowości (aspekt indywidualny).

Posługując się terminologią Stefana Nowaka²⁴, w procesie badawczym uwzględniono perspektywę obserwacyjną (analityczno-empiryczną) oraz perspektywę rozumiejącą, czyli zjawiska nieobserwowane bezpośrednio, jak motywy, cel, kontekst działania pedagoga szkolnego.

W pracy przyjęto koncepcję zdobywania wiedzy z wykorzystaniem modelu autorytetu i modelu racjonalnego²⁵. Podstawowym źródłem informacji byli czynni pedagodzy szkolni, którzy opowiedzieli o posiadanej wiedzy, doświad-

²⁰ Zdaniem Stanisława Palki badania teoretyczno-praktyczne dotyczą rozwoju danej dyscypliny i jednocześnie służą aplikacji tej teorii do praktyki. Zob. S. PALKA: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenie nauczycieli*. Warszawa, WSiP, 1985, s. 47.

²¹ B. MATWIJÓW: *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. PALKA. Kraków, Wydawnictwo UJ, 1998, s. 98–114.

²² Zob. E. PIETRUSKA-MADEJ: *Kontekst odkrycia-kontekst uzasadnienia*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. J. CACKOWSKI, J. KMITA, K. SZANIAWSKI, P.J. SMOCZYŃSKI. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, PAN 1987, s. 113–124; B. MATWIJÓW: *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej...*, s. 98–114.

²³ S. NOWAK: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, PWN, 2011.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. HORNOWSKA. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001, s. 18–19.

czeniu, umiejętnościach, problemach i propozycjach zmian. Jednocześnie podjęto próbę spojrzenia na profesję pedagoga szkolnego, uwzględniając czynniki społeczne i uwarunkowania instytucjonalno-prawne, z zastrzeżeniem, że projekt ten zostanie użyty „tam, gdzie może pomóc i nie przeszkadza postępowi badań”²⁶.

Przyjęto następujące założenia epistemologiczne:

- istnieją rozpoznawalne prawidłowości i regularność w profesji pedagoga szkolnego, obserwowane zdarzenia nie pojawiają się losowo;
- profesja pedagoga szkolnego jest poznawalna;
- istnieją związki przyczynowo-skutkowe w środowisku pracy pedagoga szkolnego (realizowane zadania wynikają z uwarunkowań środowiska lokalnego, rodzinnego, szkolnego, położenia szkoły, kompetencji pedagoga);
- uzyskana wiedza jest empiryczna, to znaczy bazuje na spostrzeżeniach, doświadczeniu i obserwacji;
- zdobyta wiedza ma na celu poprawę jakości i warunków pracy pedagoga szkolnego.

Jak się wydaje, istotnym założeniem badawczym jest także podejście rozumiejące do profesji pedagoga szkolnego, które zastępuje tradycyjną empatię w badaniu ludzkich działań. Max Weber uważał, że w naukach społecznych, aby zrozumieć zachowania jednostek i grup, musimy nauczyć się „stawiać na miejscu badanych”. Musimy rozumieć cudzy punkt widzenia rzeczywistości, cudze problemy i wartości. Takie podejście określa się wspólnie mianem rozumiejącego²⁷.

4.3. Procedura badawcza

Badania analizowane w pracy mają charakter diagnostyczny. Głównym celem badań diagnostycznych jest ustalenie cech lub zasad funkcjonowania konkretnego, będącego przedmiotem zainteresowania badacza, wycinka rzeczywistości stanowiącego podstawowy przedmiot poznania. Problematyka badań diagnostycznych to zatem zbiór pytań dotyczących pewnych zjawisk, procesów, które w niniejszym opracowaniu ujęto jako uwarunkowania pracy i zadania pedagoga szkolnego w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej organizowanej w placówce oświatowej.

²⁶ Ibidem, s. 20; za: K. LEWIN: *Field Theory in Social Science*. Westport, Conn., Greenwood Press, 1975, s. 12.

²⁷ Ch. FRANKFORT-NACHMIAS, D. NACHMIAS: *Metody badawcze w naukach społecznych...*, s. 28.

Ten rodzaj badań zapewnia realizację zasady komplementarności w doborze strategii badawczych, tak aby łączyć procedury rozumienia i wyjaśniania oraz elementy badań ilościowych i jakościowych²⁸.

Kierując się celem badań oraz wymienionymi założeniami, za najbardziej odpowiednią uznano procedurę badań diagnostycznych z wykorzystaniem ich funkcji opisowej (deskryptywnej). Procedura diagnostyczna to „czynność badawcza polegająca na ustaleniu istniejącego (aktualnego) stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie jego objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości”²⁹. Celem warstwy diagnostycznej było określenie zakresu zadań pedagoga szkolnego oraz rozpoznanie czynników, które determinują realizowane przez niego zadania. Stawiane pytania dotyczyły doświadczenia, a także obserwacji związanej z doświadczeniem. W ujęciu słownikowym doświadczenie to „kategoria teoriopoznawcza, oznaczająca całość kształt procesu postrzegania rzeczywistości lub ogół postrzeżonych faktów; ściśle: świadoma czynność uzyskiwania informacji o jakimś przedmiocie przez jego naoczne ujęcie”³⁰. Natomiast „obserwacją nazywamy uważne śledzenie pewnego zjawiska”³¹. Rezultatem tych czynności jest rozległe pole empiryczne będące źródłem danych.

Celem warstwy deskryptywnej był opis uwarunkowań instytucjonalnych, środowiskowych i indywidualnych, które stanowią wyznaczniki pracy pedagoga szkolnego.

Tak sformułowanym celem teoretycznym (poznawczym) towarzyszyły cele praktyczne:

- określenie wniosków dotyczących zakresu zadań realizowanych przez pedagoga szkolnego;
- opisanie czynników instytucjonalnych, społecznych i indywidualnych jako uwarunkowań pracy pedagoga;
- wyodrębnienie i opisanie różnych stylów pracy pedagoga szkolnego.

Cele typu prognostycznego zostaną wyprowadzone, gdy upoważnią do nich analizy opisowe i statystyczne. Zakłada się, że będą one dotyczyły stylu pracy pedagoga szkolnego.

²⁸ Ibidem, s. 26.

²⁹ S. JUSZCZYK: *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2001, s. 22–23.

³⁰ *Filozofia. Leksykon PWN*. Red. W. PYSZCZEK, W. ŁOGODZKI. Warszawa, PWN, 2000, s. 102.

³¹ A. GRZEGORCZYK: *Mała propedeutyka filozofii naukowej*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1989, s. 16–17.

4.3.1. Problemy badawcze

Podstawowym warunkiem podejmowania poszukiwań badawczych jest uświadomienie sobie problemów badawczych, które w trakcie badań mogą podlegać modyfikacji oraz rozszerzeniu. Wywodzą się one z rozważań teoretycznych oraz z doświadczenia i odnoszą do empirycznych poszukiwań naukowo-badawczych. Przyjęty przedmiot i cel badań stanowiły podstawę sformułowania głównego pytania badawczego, które według Tadeusza Pilcha i Teresy Bauman³² w sposób bardziej precyzyjny określa teren badawczych poszukiwań, ustalania zmiennych i doboru metod. Ujęto go następująco: Jakie są uwarunkowania pracy pedagoga szkolnego?

Problem główny został uszczegółowiony w postaci następujących pytań:

- Jakie warunki pracy zapewniają pedagogom szkoły, w których są zatrudnieni?
- Jaki jest zakres zadań i formy pomocy realizowane przez badanych pedagogów szkolnych?
- W jaki sposób zakres zadań pedagoga szkolnego wyznacza środowisko wychowawcze (lokalne, szkolne, rodzinne uczniów)?
- Jakie kompetencje pedagogiczne i zasoby osobowe reprezentują badani pedagodzy?
- Jakie style pracy prezentują badani pedagodzy?

Główny problem badawczy wymagał wyznaczenia czynników w istotny sposób determinujących pracę pedagoga szkolnego. Wyróżniono wśród nich: czynniki związane z instytucją, w której pracuje pedagog, oraz środowisko wychowawcze, jakie tworzą szkoła, rodzina i społeczność lokalna. Opis tych czynników pozwolił na sformułowanie propozycji różnych modeli pracy pedagoga.

Rozwiązanie pierwszego i drugiego problemu szczegółowego nastąpiło poprzez diagnozę i opis: planowania, organizacji i warunków pracy pedagoga szkolnego, zakresu jego obowiązków oraz form pomocy pedagogicznej wykorzystywanych w postępowaniu wobec uczniów, nauczycieli i rodziców. Istotne było także zebranie propozycji zmian prawnych i organizacyjnych służących poprawie jakości pracy pedagogów.

Trzeci problem badawczy został rozwiązany poprzez diagnozę i opis zakresu współpracy pedagoga ze środowiskiem. Przyjęto założenie, że podejmowane przez niego działania powinny obejmować integrowanie wszystkich grup i placówek występujących w środowisku oraz pobudzanie ich do aktywności. O efektywności działań inicjowanych przez pedagoga decyduje znajomość cech i problemów obserwowanych w środowisku lokalnym, rodzinnym i szkolnym.

³² T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 43.

Pedagodzy w badaniu wskazali te cechy, wyróżnili rozpoznawane przez siebie problemy, opisali działania, jakie w związku z tym podejmują.

Odpowiedzi na czwarty problem badawczy dostarczyły diagnoza i opis wybranych zasobów osobistych pedagogów. Przyjęto, że zasoby osobiste to układ czynników charakteryzujących jednostkę, przejawiający się w jej systemie wartości, motywacji i działaniu. Stanowią one część psychologicznego kontekstu radzenia sobie w sytuacjach zadaniowych. W badaniu opisano wybrane zasoby, takie jak: kompetencje pedagogiczne, własne preferencje zawodowe, umiejętności interpersonalne, skuteczność własna oraz radzenie sobie ze stresem.

Piąty problem badawczy został rozwiązany przez opis dostępnych w literaturze koncepcji pracy pedagoga. Przyjęto, że styl pracy pedagoga szkolnego jest wykładnią różnych czynników, a mianowicie: jego osobowości, wiedzy, doświadczenia, sprawności organizacyjnej szkoły, w której pracuje, podmiotów jego oddziaływań i środowiska wychowawczego, które może być źródłem i tłem podejmowanych działań. Kierując się tymi założeniami, zaproponowano sześć modeli pracy pedagoga.

Zgodnie z przyjętymi w metodologii badań zasadami nie sformułowano hipotez problemów badawczych (pytań diagnostycznych). W przypadku badań diagnostycznych mogłoby to wywrzeć niepożądany wpływ na końcowy wynik badań³³.

4.3.2. Charakterystyka metod, technik i narzędzi badawczych

Metody badawcze są to

sposoby zaplanowania i realizowania procesu badawczego, w którym techniki badawcze stanowią bardzo ważny, lecz nie jedyny składnik. Ponieważ metoda zależna jest od problematyki badań – musi być plastyczna, uległa wyobraźni badacza, sugerująca dobór adekwatnych technik badawczych itd.³⁴.

Wielowymiarowość i złożoność rzeczywistości pedagogicznej nie pozwalają zwykle zamknąć jej w ramach jednej metody, dlatego zwykle sięga się do różnych metod jednocześnie. Przyjęta procedura badawcza była więc zróżnicowana. Wstępna analiza miała charakter jakościowy z wykorzystaniem metod jakościowych i posłużyła do fenomenologicznego opisu profesji pedagoga szkolnego. Analiza taka była szczególnie przydatna ze względu na prezentację powinności

³³ Por. R. RUBACHA: *Metodologia badań nad edukacją...*, s. 99; M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2000, s. 26.

³⁴ W. GORISZOWSKI: *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo TWP, 2006, s. 90.

wynikających z zajmowanego stanowiska pracy. W badaniach jakościowych wykorzystano technikę analizy treści dokumentów³⁵, głównie aktów prawnych. Tekst posłużył tutaj jako obiektywny zapis statusu prawnego, zadań i form pracy pedagoga szkolnego.

W badaniach ilościowych (właściwych) zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i technikę ankiety audytoryjnej (środowiskowej)³⁶, którą przeprowadzono w miejscu pracy badanych i która pozwoliła na zbadanie populacji pedagogów na podstawie próby dłań reprezentatywnej, czyli stanowiącej model zbiorowości będącej podmiotem badań. Badania sondażowe wynikają z doraźnych potrzeb społecznych, co w tym przypadku uzasadniało diagnozę uwarunkowań pracy pedagoga szkolnego oraz jego roli w udzielanej podopiecznym pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Potrzebę tę uzasadniała również konieczność systematycznego optymalizowania przez szkoły i pedagogów wsparcia dla uczniów o zróżnicowanych możliwościach rozwojowych, ich rodzin i środowiska lokalnego, w którym żyją.

W ramach sondażu zastosowano różne techniki badawcze: kwestionariusz ankiety „Moje codzienne obowiązki zawodowe” w opracowaniu autorskim; Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych (ICQ-R) Duane’a Buhrmestera, Wyndola Furmana, Mitchella T. Wittenberga i Harry’ego T. Reisa; Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) Ralfa Schwarzera i Matthiasa Jerusalema w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego oraz Kwestionariusz Stylów Radzenia Sobie ze Stresem (CISS) Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera.

Drugą wykorzystaną metodą była metoda szacowania, którą rozumie się „jako ocenianie osób badanych pod względem określonych cech zachowania się w skali kilkustopniowej”³⁷. Metoda ta obejmuje techniki zwane skalami ocen, które mogą być traktowane jako samodzielne techniki badań bądź spełniające pomocniczą funkcję podczas stosowania innych metod. Skale ocen pozwalają badaczowi na określenie częstości lub typowości występowania określonego zachowania, zjawiska czy przejawiania się określonej cechy. Wartość skali zależy przede wszystkim od cech, jakie chcemy zbadać, ale również od sposobu wyrażenia kryteriów oceny³⁸. Wykorzystywane są różne rodzaje skal, najczęściej numeryczne i graficzne, przymiotnikowe i opisowe, ale istnieją też inne (standardowe, behawioralne, z wymuszonym wyborem)³⁹. W badaniu zostały zastosowane dwie skale przymiotnikowe w opracowaniu własnym: skala „Moje Preferencje Zawodowe” i skala „Obszary Kompetencji Pedagogicznych”.

Graficzne ujęcie metod i technik badawczych ujęto na wykresie 1.

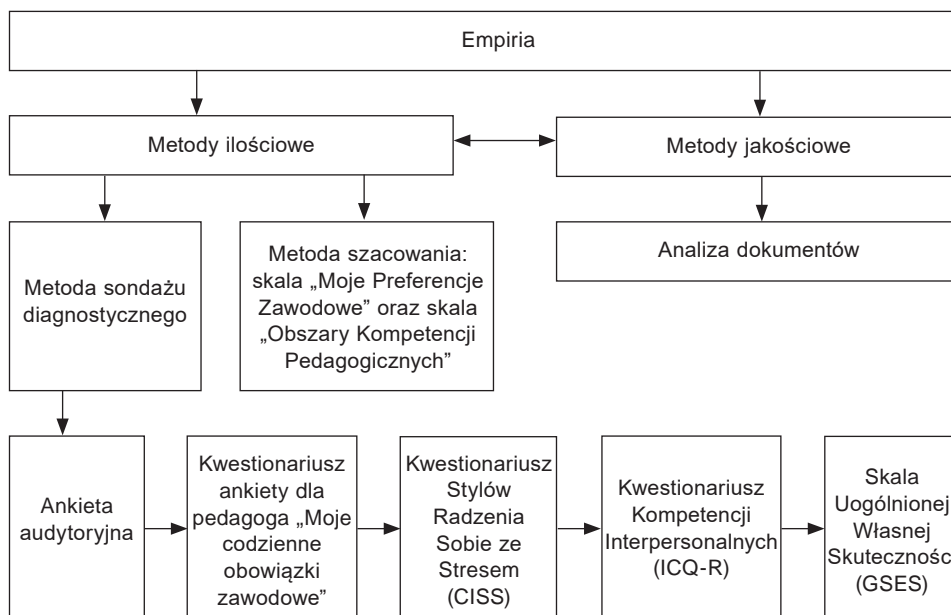
³⁵ S. JUSZCZYK: *Badania jakościowe w naukach społecznych...*, s. 174–175.

³⁶ T. PILCH, T. BAUMAN: *Zasady badań pedagogicznych...*, s. 79–82; M. ŁOBOCKI: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004, s. 260.

³⁷ Ibidem, s. 81.

³⁸ Ibidem, s. 85–92.

³⁹ Ibidem.



Wykres 1. Metody i techniki badawcze

Źródło: Opracowanie własne.

W dalszej części opisano najważniejsze cechy narzędzi badawczych przedstawionych na wykresie 1.

- 1) Kwestionariusz ankiety „Moje codzienne obowiązki zawodowe” składa się z kilku modułów określających: warunki pracy, realizowane zadania i formy pracy, cechy środowiska wychowawczego oraz kompetencje zawodowe pedagoga; obejmuje 20 pytań różnego rodzaju: otwarte, zamknięte, z kafeferią dysjunktywną i koniunktywną, zastosowano w nim też rangowanie i elementy skalowania.
- 2) Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R, opracowany przez D. Buhrmestera, W. Furmana, M.T. Wittenberga i H.T. Reisa, w polskiej adaptacji Waldemara Klinkosza, Justyny Iskry i Magdaleny Dawidowicz⁴⁰; służy do badania kompetencji interpersonalnych; pozwala na dokonywanie samoopisu w aspekcie posiadanych kompetencji interpersonalnych oraz na dokonywanie oceny umiejętności interpersonalnych przyjaciela oraz partnera; umożliwia badanie tych kompetencji, które przyczyniają się do efektywnego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich; obejmuje 40 pytań służących do badania 5 następujących wymiarów kompetencji społecznych, nieodzwonnych do efektywnego funkcjonowania w relacjach międzyosobowych:

⁴⁰ D. BUHRMESTER, W. FURMAN, M.T. WITTENBERG, H.T. REIS: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R. Podręcznik*. Tłum. M. DAWIDOWICZ, W. KLINKOSZ, J. ŚLIWAK. Gdańsk, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, 2017.

- inicjowania relacji (IR, Initiating Relationships) – rozpoczynania interakcji i relacji interpersonalnych;
 - asertywnego oddziaływania (AO, Asserting Influence) – deklarowania osobistych praw i asertywnego niezadowolenia, wyrażania krytyki z działań innych ludzi;
 - ujawniania siebie (US, Self-Disclosure) – dzielenia się osobistymi informacjami na swój temat;
 - emocjonalnego wspierania (EW, Providing Emotional Support) – udzielania emocjonalnego wsparcia innym osobom;
 - rozwiązywania konfliktów (RK, Conflict Resolution) – konstruktywnego rozwiązywania konfliktów interpersonalnych, bez kłótni i krytyki.
- 3) Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) R. Swarzera i M. Jerusalema⁴¹, w polskim opracowaniu Z. Juczyńskiego, składa się z 10 stwierdzeń, które wchodzi w skład jednego czynnika; mierzy siłę ogólnego przekonania jednostki co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami.
- 4) Kwestionariusz Radzenia Sobie ze Stresem (CISS), opracowany przez N.S. Endlera i J.D.A. Parkera, w polskiej wersji językowej Piotra Szczepaniaka, Kazimierza Wrześniewskiego i Jana Strelaua⁴²; składa się z 48 pytań (stwierdzeń) odnoszących się do różnych zachowań, jakie podejmują ludzie w sytuacjach stresowych; każdemu ze stwierdzeń została podporządkowana skala od 1 do 5 (1 – nigdy, 2 – prawie nigdy, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często), określająca częstotliwość występowania danego zachowania w badanej grupie⁴³; osoba badana oznacza odpowiednią odpowiedź kółkiem; badanie można przeprowadzić indywidualnie lub grupowo, a otrzymane wyniki sumuje się dla każdej skali zgodnie z kluczem; kwestionariusz został wyposażony w trzy style radzenia sobie ze stresem, do których zaliczono:
- styl skoncentrowany na zadaniach (SSZ) określa styl radzenia sobie ze stresem; w którym główny nacisk położony jest na zadanie lub planowanie rozwiązania problemu;
 - styl skoncentrowany na emocjach (SSE) określa styl radzenia sobie ze stresem, który charakteryzuje się tendencją do koncentracji na sobie, własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy czy napięcie;

⁴¹ Z. JUCZYŃSKI: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2012.

⁴² P. SZCZEPANIAK, J. STRELAU, K. WIŚNIEWSKI: *Diagnoza stylów radzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji Kwestionariusza CISS Endlera i Parkera*. „Przegląd Psychologiczny Polskiego Towarzystwa Psychologicznego”, 1996, t. 39, z. 1–2, s. 187–210.

⁴³ K. WRZEŚNIEWSKI: *Style i strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Red. I. HESZEN-NIEJODEK, Z. RATAJCZAK. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2000, s. 44–64.

- styl skoncentrowany na unikaniu (SSU) określa styl radzenia sobie ze stresem, który charakteryzuje się tendencją do wystrzegania się myślenia, przeżywania i doświadczania sytuacji stresowej; styl ten obejmuje dwie podskale: ACZ – angażowanie się w czynności zastępcze i PKT – poszukiwanie kontaktów towarzyskich oraz trzecią, dodatkową, zwaną SSU inne.
- 5) Skala Obszary Kompetencji Pedagogicznych (OKP), w opracowaniu własnym, zawiera 31 stwierdzeń opisujących cechy osobowości, wiedzę, umiejętności, jakie posiada pedagog, oraz wartości, jakimi się kieruje w wykonywaniu powierzonych mu zadań; każdemu ze stwierdzeń badani mogą przyporządkować jedno z czterech stwierdzeń: tak (T), raczej tak (t), raczej nie (n), nie (N); skala określa pięć obszarów kompetencji pedagogicznych, do których należą kompetencje:
- osobiste;
 - interpretacyjno-komunikacyjne;
 - współdziałania;
 - kreatywno-krytyczne;
 - pragmatyczne.

Konstruując skalę OKP, wykorzystano definicję kompetencji nauczyciela, zaproponowaną przez Jolantę Szempruch, która uznaje kompetencje za „strukturę poznawczą złożoną z umiejętności, wiedzy, dyspozycji i postaw niezbędnych do skutecznej realizacji zadań wynikających z określonej koncepcji edukacji”⁴⁴, a następnie wyróżnia trzy składowe kompetencje: cechy osobiste i postawy, wiedzę, umiejętności⁴⁵.

- 6) Skala Moje Preferencje Zawodowe (MPZ), w opracowaniu własnym, zawiera 29 stwierdzeń opisujących różne rodzaje codziennych zachowań, z których wiele ma związek z wykonywaną profesją pedagoga szkolnego; badani, uwzględniając opisane sytuacje bądź zachowania, mają ocenić siebie na czterostopniowej skali: tak (T), raczej tak (t), raczej nie (n), nie (N); skala określa sześć orientacji zawodowych:
- skalę orientacji realistycznej;
 - skalę orientacji badawczej;
 - skalę orientacji przedsiębiorczej;
 - skalę orientacji społecznej;
 - skalę orientacji artystycznej;
 - skalę orientacji konwencjonalnej.

Skalę opracowano na podstawie teorii Johna Lewisa Hollanda, odnoszącej się do sześciu typów osobowościowych adekwatnych do sześciu środowisk zawodowych; badacz zaproponował, aby nazwy i kategorie zawodów oraz podmiotową wiedzę o nich wykorzystać jako podstawę do diagnozy preferencji zawodowych –

⁴⁴ J. SZEMPRUCH: *Pedeutologia...*, s. 103.

⁴⁵ *Ibidem*.

w ten sposób powstała metoda Vocational Preference Inventory (Kwestionariusz Preferencji Zawodowych, KPZ)⁴⁶; skonstruowane zostały skale pomiarowe skupiające zawody związane z preferencjami typu realistycznego, badawczego, artystycznego, społecznego, przedsiębiorczego i konwencjonalnego.

4.4. Dobór próby badawczej i terenu badań

Populacją docelową badania była grupa zawodowa pedagogów szkolnych zatrudniona w różnych typach szkół, którą można zdefiniować następująco:

- podmiot: pedagogzy szkolni;
- jednostka próby: wybrane szkoły podstawowe (w tym posiadające w swojej strukturze ostatnie roczniki gimnazjum), szkoły ponadpodstawowe ogólnokształcące i zawodowe (branżowe I stopnia i technika) oraz zespoły szkół;
- zakres przestrzenny: województwo śląskie, opolskie i małopolskie;
- czas badań: rok 2018⁴⁷.

Operatem populacji badanej były wykazy szkół podane w Systemie Informacji Oświatowej, dostępne na stronie <https://rspo.men.gov.pl> oraz stronach kuratoriów oświaty (łącznie ponad 6 tysięcy szkół). Do badań wybrano 1200 szkół. Dobór ten w praktyce był incydentalny, co wiązało się z realną możliwością przeprowadzenia badań, która zależała od zgody dyrektora szkoły, zatrudnienia w szkole pedagoga (nadal są szkoły, w których się ich nie zatrudnia) oraz chęcią przystąpienia do badań przez samych pedagogów szkolnych.

Zastosowano dobór celowy, wybierając szkoły w województwach Polski południowej, gdzie pracuje około 2 tysięcy pedagogów szkolnych⁴⁸, spośród nich wybrano 1200 (N – badana populacja) zatrudnionych w wylosowanych szkołach. Zgodę na udział w badaniu wyraziło 212 dyrektorów, co pozwoliło na zebranie grupy 212 pedagogów (p – spodziewana frakcja). Dane były pomocne do obliczenia niezbędnej wielkości próby ($n=200$, dla $\alpha=0,05$, przedziału ufności

⁴⁶ Równoległe z KPZ John Lewis Holland opracował kwestionariusz do samobadania (Self-Directed Search). Metoda ta umożliwia badanemu samodzielną ocenę zdolności i kompetencji w kontekście sześciu rodzajów preferencji zawodowych. Znając swoje najlepsze wyniki (dominujące preferencje), badany może następnie wybrać trzyliterowy kod, do którego przyporządkowana jest lista najbardziej odpowiednich zawodów. Polską wersję kwestionariusza i Zestaw do Samobadania (ZdS) opracował zespół psychologów z Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem Czesława Noworola. Zob. B. BAJCAR, A. BORKOWSKA, A. CZERW, A. GĄSIOROWSKA, C.S. NOSAL: *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*. Warszawa, Wydawnictwo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, 2006, s. 33–43.

⁴⁷ Zob. A. MATUSZAK, Z. MATUSZAK: *Określenie próby i jej liczebności w badaniach pedagogicznych*. „General and Professional Education” 2011, nr 2, s. 33–39.

⁴⁸ *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2017/2018*. Warszawa, Gdańsk, GUS, 2018, s. 201.

95% i maksymalnego błędu oszacowania 5%), wykorzystano uproszczony schemat obliczenia próby badawczej⁴⁹.

Badanie zasadnicze zostało poprzedzone badaniem pilotażowym⁵⁰, w którym uczestniczyło 30 pedagogów szkolnych z powiatów: bytomskiego, tarnogórskiego i piekarskiego. W badaniu zasadniczym wzięło udział 212 pedagogów z województw śląskiego, opolskiego i małopolskiego⁵¹.

Badanie przeprowadzono za pośrednictwem internetu. Respondenci otrzymali link aktywujący stronę aplikacji Google Formularze, na której dostępne były narzędzia diagnostyczne. Dane z wypełnionych arkuszy przenoszono do formularza w programie Microsoft Excel, z niego do szablonu obliczeniowego programu Statistica.

Zebrany materiał empiryczny obejmuje: 212 wypełnionych kwestionariuszy ankiety dla pedagoga szkolnego „Moje codzienne obowiązki zawodowe”, 212 wypełnionych KKI ICQ-R, 212 wypełnionych Kwestionariuszy Radzenia Sobie ze Stressem CISS oraz po 212 wypełnionych skal OKP i „Moje Preferencje Zawodowe”.

4.5. Organizacja badań

Etap przygotowawczy do badań rozpoczęto w czerwcu 2017 roku. Ważnym elementem był tu przegląd literatury z zakresu pedagogiki, psychologii, pedeutologii, metodologii badań społecznych oraz socjologii wychowania. Po określeniu i zawężeniu dostępnych informacji przystąpiono do sformułowania tematu, przedmiotu i celu badań oraz koncepcyjnego przygotowania procesu badawczego.

W pierwszej fazie realizacji projektu badawczego określono sytuację problemową, wyodrębniono zmienne i wskaźniki. O koncepcji pracy zadecydowały między innymi wyniki obserwacji oraz rozmów przeprowadzanych z pedagogami szkolnymi, a także osobiste doświadczenia zawodowe. Poprawność podstawowych wersji kwestionariuszy i skal pomiarowych została sprawdzona w badaniu pilotażowym. Plan organizacji badań ujęto w tabeli 4 (s. 120).

⁴⁹ Zob. J. BRZEZIŃSKI: *Metodologia badań pedagogicznych*. Warszawa, PWN, 2003; J. GREŃ: *Statystyka matematyczna. Wzory i zadania*. Warszawa, PWN, 1984.

⁵⁰ Wyniki badań pilotażowych opisano: B. BOBIK: *Uwarunkowania pracy i zadania pedagogów szkolnych w świetle ich wypowiedzi*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 10, s. 11–25.

⁵¹ Robocze wnioski z ilościowych zestawień: B. BOBIK: *Profesja pedagoga szkolnego. Metodologiczne podstawy badań diagnostyczno-weryfikacyjnych*. „Pedagogika” 2018, t. 27, nr 2, s. 103–117.

Tabela 4. Plan organizacji i przebiegu badań

Lp.	Metody zbierania i analizy danych	Teren badań	Termin
1.	Ankietowe badanie pilotażowe	województwo śląskie, powiaty: bytomski, tarnogórski i piekarski	styczeń – luty 2018 roku
2.	Badania zasadnicze – diagnostyczne i weryfikacyjne z wykorzystaniem ankiety, skal pomiarowych i standaryzowanych inwentarzy	wybrane województwa Polski południowej: śląskie, małopolskie i opolskie	marzec – czerwiec 2018 roku
3.	Statystyczna analiza danych empirycznych	–	lipiec – sierpień 2018 roku
4.	Interpretacja wyników badań (ilościowa i jakościowa)	–	wrzesień – październik 2018 roku
5.	Raport z badań	–	listopad – grudzień 2018 roku

Źródło: Opracowanie własne

Jak wynika z tabeli 4, badanie pilotażowe przeprowadzono na przełomie stycznia i lutego 2018 roku. Materiału badawczego z badań pilotażowych nie włączono do analiz właściwych badań, gdyż posłużyły one do dokonania ostatecznej modyfikacji narzędzi badawczych metodą eliminacji pytań nieróżnicujących odpowiedzi ankietowanych. Koncepcja badań empirycznych nie uległa znaczącej zmianie.

Badania zasadnicze przeprowadzono w okresie od marca do czerwca 2018 roku. Ogółem przebadano 212 pedagogów zatrudnionych w szkołach podstawowych (w tym z klasami gimnazjalnymi), szkołach ponadpodstawowych ogólnokształcących i zawodowych (branżowych I stopnia i technikach) oraz zespołach szkół.

Uzyskany materiał empiryczny poddano analizie statystycznej, zinterpretowano w ujęciu ilościowym i jakościowym. W ten sposób powstał raport będący podstawą przygotowania części empirycznej tego opracowania.

Instytucjonalne uwarunkowania pracy badanych pedagogów szkolnych

Wartość budowy życia zależy zawsze przede wszystkim od jakości jej treści, uzależnionej od wartości człowieka, który ją tworzy, rozwija i buduje. Musi więc ją tworzyć człowiek wolny, etyczny, uspołeczniony i pełny¹.

Maria Grzegorzewska

5.1. Opis próby badawczej

Badania zostały przeprowadzone w okresie od marca do czerwca 2018 roku w szkołach o różnym profilu, zatrudniających pedagogów szkolnych, na terenie województw śląskiego, opolskiego i małopolskiego. Podstawowe kryterium doboru próby stanowiło posiadanie przygotowania pedagogicznego oraz zatrudnienie na stanowisku pedagoga szkolnego. Badaniem objęto 212 pedagogów szkolnych. Jak pokazuje tabela 5, w grupie badanych zdecydowanie dominowały kobiety (93,4%). Wyraźnie widać, że jest to sfeminizowany zawód. Mężczyźni stanowili zaledwie 6,6% badanych.

Tabela 5. Płeć badanych pedagogów szkolnych

Płeć	Liczba	%
Kobiety	198	93,4
Mężczyźni	14	6,6
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne

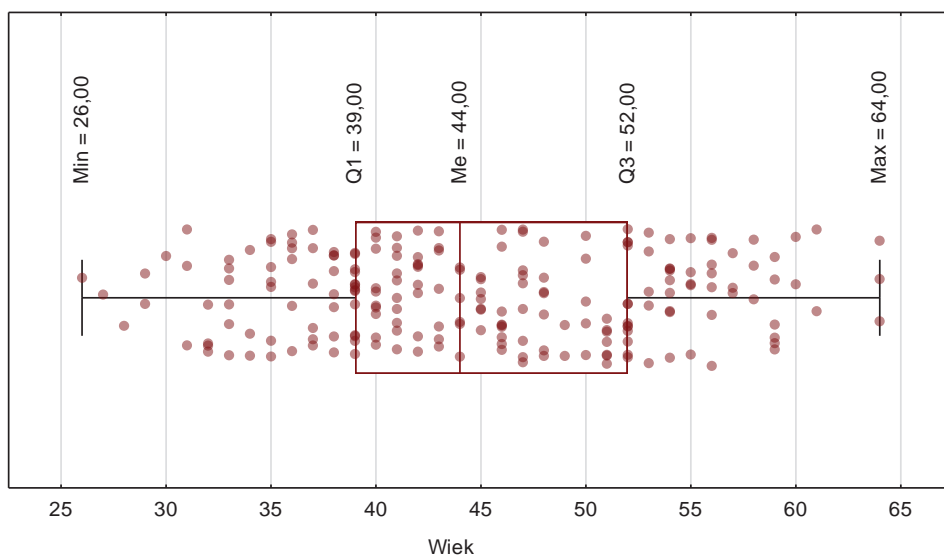
¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 48.

Badani pedagodzy szkolni byli dość zróżnicowani pod względem wieku (tabela 6). Najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 36–40 lat (20,8%). Kolejną pod względem liczebności grupę tworzyły osoby w wieku 51–55 lat (19,8%) oraz 41–45 lat (18,4%). Najmniej liczną grupą byli pedagodzy w przedziale wieku 25–30 lat (2,8%) oraz 61–65 lat (2,3%).

Tabela 6. Wiek badanych pedagogów szkolnych

Wiek	Liczba	%	Ranga
25–30 lat	6	2,8	7
31–35 lat	23	10,9	5
36–40 lat	44	20,8	1
41–45 lat	39	18,4	3
46–50 lat	32	15,1	4
51–55 lat	42	19,8	2
56–60 lat	21	9,9	6
61–65 lat	5	2,3	8
Suma	212	100,0	–

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 2. Analiza statystyczna wieku badanych pedagogów

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza statystyczna wieku badanych pedagogów (wykres 2) pozwala stwierdzić, że najliczniejszą grupę wśród badanych stanowili pedagodzy pomiędzy 39. a 52. rokiem życia. Minimalny wiek pedagogów to 26 lat, zaś maksymalny – 64 lata. Mediana dla badanej grupy wyniosła 44 lata.

Zróznicowany był również staż pracy badanych pedagogów szkolnych, co obrazuje tabela 7.

Tabela 7. Staż pracy badanych pedagogów

Czas trwania zatrudnienia	Liczba pedagogów	%	Ranga
Do roku	10	4,7	1
2–5 lat	25	11,8	4
6–10 lat	28	13,2	3
11–15 lat	42	19,8	2
16–20 lat	28	13,2	3
21–25 lat	28	13,2	3
Powyżej 25 lat	51	24,1	1
Suma	212	100,0	–

Źródło: Opracowanie własne.

Najliczniejszą grupę stanowili pedagodzy o stażu pracy powyżej 25 lat (24,1%), kolejną pedagogzy pracujący od 11 do 15 lat (19,8%). Grupy wynoszące po 28 osób (13,2%) tworzyli pedagodzy pracujący w przedziałach lat: 6–10, 16–20, 21–25. Najmniej liczna grupa to pedagodzy zatrudnieni od 2 do 5 lat (11,8%) oraz do roku (4,7%).

Większość badanych pedagogów (82,1%) została zatrudniona na pełny etat, ale w grupie badanych znaleźli się też zatrudnieni na pół etatu (13,7%) lub poniżej pół etatu (4,2%), co obrazuje tabela 8.

Tabela 8. Wymiar czasu pracy

Wymiar czasu pracy	Liczba pedagogów	%
Pełny etat	174	82,1
Pół etatu	29	13,7
Poniżej pół etatu	9	4,2
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

W większości badanych szkół (64,6%) zatrudnia się jednego pedagoga, natomiast w co trzeciej szkole (35,4%) zadeklarowano zatrudnienie dwóch pedagogów (tabela 9).

Tabela 9. Zatrudnienie pedagogów w szkole

Liczba zatrudnionych pedagogów	Liczba pedagogów	%
Jeden pedagog	137	64,6
Dwóch pedagogów	65	35,4
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Zatrudnienie dwóch pedagogów pozwala antycypować, że służy to poprawie jakości funkcjonowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz wynika z diagnozy potrzeb szkoły w tym zakresie.

Tabela 10. Stopień awansu zawodowego badanych pedagogów

Stopień awansu zawodowego	Liczba	%	Ranga
Stażysta	7	3,3	4
Kontraktowy	22	10,4	3
Mianowany	46	21,7	2
Dyplomowany	137	64,6	1
Suma	212	100,0	10

Źródło: Opracowanie własne.

Większość badanych pedagogów (tabela 10) to nauczyciele dyplomowani (64,6%). Mniejszą grupę stanowili pedagodzy mianowani (21,7%) i kontraktowi (10,4%). Najmniej liczną – stażysty (3,3%). Można więc przypuszczać, że nadal bardzo ważnym kryterium zatrudnienia na stanowisku pedagoga szkolnego jest posiadanie doświadczenia pedagogicznego potwierdzonego stopniem awansu zawodowego.

Tabela 11. Wykształcenie badanych pedagogów

Wykształcenie	Liczba pedagogów	%	Ranga
Licencjackie z przygotowaniem pedagogicznym	1	0,6	3
Magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym	207	97,6	1
Doktor z przygotowaniem pedagogicznym	2	0,9	2
Magister psychologii z przygotowaniem pedagogicznym	2	0,9	2
Suma	212	100,0	8

Źródło: Opracowanie własne.

Przeważająca większość badanych pedagogów posiada wykształcenie wyższe magisterskie z zakresu pedagogiki (97,6%), zaledwie jeden (0,6%) miał tytuł zawodowy licencjata. Wśród badanych było też dwóch psychologów i dwóch doktorów z przygotowaniem pedagogicznym (odpowiednio po 0,9%). Badani pedagodzy ukończyli różne specjalności w obrębie kierunku pedagogika lub pedagogika specjalna. Najczęściej wskazywaną specjalnością była pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, następnie resocjalizacja, pedagogika socjalna i opiekuńcza, ale także terapia pedagogiczna, terapia pedagogiczna z rewalidacją, terapia pedagogiczna z oligofrenopedagogiką, surdopedagogika, logopedia.

Poza wykształceniem kierunkowym badani pedagodzy ukończyli różne kierunki studiów podyplomowych, kursy doskonalące oraz warsztaty. Dominujące kierunki studiów podyplomowych to:

- w zakresie pedagogiki specjalnej: oligofrenopedagogika, tyflopädagogika, surdopedagogika, pedagogika lecznicza, diagnoza i terapia pedagogiczna, logopedia i neurologopedia, terapia osób ze spektrum autyzmu, terapia i rewalidacja osób o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wczesne wspomaganie rozwoju;
- w zakresie opieki, wychowania, socjalizacji i korekty zachowań: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, wychowanie do życia w rodzinie, studium umiejętności wychowawczych, socjoterapia, psychokorekta zaburzeń rozwojowych, terapia patologii zachowań;
- w zakresie terapii: terapia rodzin, terapia Gestalt, terapia behawioralna, psychoterapia, biofeedback, terapia integracji sensorycznej, kinezylogia edukacyjna, terapia dla ofiar przemocy, terapia dziecka z dysleksją, terapia ruchem według Weroniki Sherborne, dotyk i komunikacja – terapia Christophera Knilla, TZA – Trening Zastępowania Agresji;
- praca socjalna i organizacja pomocy społecznej;
- doradztwo zawodowe;
- resocjalizacja dzieci i młodzieży;
- bibliotekoznawstwo;
- zarządzanie placówką oświatową;
- romologia;
- edukacja przez ruch Doroty Dziamskiej;
- w zakresie nauczania: edukacja przedszkolna, edukacja wczesnoszkolna i edukacja informatyczna, muzyka i plastyka w szkole, filologia polska, filologia angielska, historia, informatyka i technologia informacyjna dla nauczycieli.

Większość pedagogów wskazała na ukończenie więcej niż jednego kierunku nadającego kwalifikacje.

Wśród form doskonalących dominowały:

- diagnoza i terapia uzależnień;
- zapobieganie agresji i przemocy;
- komunikacja interpersonalna;
- mediacja i negocjacja z klientem;
- mediacja sądowa i pozasądowa;
- trening umiejętności społecznych;
- diagnoza funkcjonalna;
- język migowy.

Należy podkreślić, że badani pedagodzy ukończyli kilka form doskonalenia zawodowego.

W badanej grupie pedagogów szkolnych zdecydowanie przeważały osoby zatrudnione w miastach liczących do 100 tysięcy mieszkańców (90,6%) oraz

powyżej 100 tysięcy mieszkańców (5,2%). W szkole wiejskiej pracował co 23. badany (4,2%) (tabela 12). Przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać w tym, że w szkołach wiejskich na badanym obszarze pedagodzy szkolni zatrudniani są sporadycznie, co potwierdzili dyrektorzy szkół, których poproszono o udział w badaniu.

Tabela 12. Podział badanych pedagogów ze względu na położenie terytorialne szkoły, w której są zatrudnieni

Położenie szkoły	Liczba pedagogów	%	Ranga
Miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	11	5,2	2
Miasto do 100 tys. mieszkańców	192	90,6	1
Wieś	9	4,2	3
Suma	212	100,0	–

Źródło: Opracowanie własne.

Badani pedagodzy byli zatrudnieni w szkołach o różnym profilu, czyli podstawowych lub podstawowych z klasami gimnazjalnymi oraz w szkołach ponadpodstawowych: branżowych I stopnia, technikach, liceach, zespołach szkół. Szkoły te miały zróżnicowaną liczbę uczniów, co obrazuje tabela 13.

Tabela 13. Podział badanych pedagogów ze względu na liczbę uczniów w szkole, w której są zatrudnieni

Liczba uczniów	Liczba szkół	%	Ranga
Do 100	14	6,6	6
101–200	58	27,4	1
201–300	34	16,0	4
301–400	38	17,9	3
401–500	26	12,3	5
Powyżej 500	42	19,8	2
Suma	212	100,0	–

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 13, w badaniu porównywalną grupę stanowili pedagodzy zatrudnieni w szkołach liczących od 101 do 200 uczniów (27,4%) oraz w szkołach dużych, liczących powyżej 500 uczniów (19,8%). Zbliżona była liczba pedagogów zatrudnionych w szkołach liczących od 201 do 300 uczniów (16,0%), od 301 do 400 uczniów (17,9%) oraz od 401 do 500 uczniów (12,3%). Najmniej liczną grupę stanowili pedagodzy szkół małych, w których uczy się do 100 uczniów (6,6%).

Podsumowując, można stwierdzić, że w grupie badanych pedagogów szkolnych dominowały kobiety, zatrudnione w dużych miejskich szkołach o różnym

profilu, reprezentujące różne kategorie wiekowe, posiadające w większości stopień nauczyciela dyplomowanego lub mianowanego. Wszyscy badani pedagodzy posiadali wykształcenie wyższe w zakresie pedagogiki lub psychologii z przygotowaniem pedagogicznym oraz ukończone dodatkowe kwalifikacyjne studia podyplomowe, a także liczne kursy i warsztaty doskonalące ich umiejętności zawodowe. Badana grupa była również zróżnicowana pod względem stażu pracy. Dzięki temu udało się uzyskać wysoki stopień reprezentatywności grupy pedagogów oraz zebrać materiał empiryczny dający możliwość określenia uwarunkowań instytucjonalnych, środowiskowych oraz indywidualnych tej profesji. Z tego powodu wnioski z badań można w określonym stopniu odnieść do całej populacji.

5.2. Planowanie i organizacja pracy szkoły jako wyznaczniki pracy pedagoga

Prawidłowe planowanie i organizacja pracy szkoły wiążą się ściśle ze znajomością aktualnych przepisów prawnych. Organizację pracy współczesnej szkoły reguluje rozporządzenie w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli². Określa ono zakres zadań szkoły ze względu na jej typ, liczebność uczniów w klasach (w tym dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych), możliwość powoływania zespołów nauczycielskich, czas trwania zajęć dydaktycznych i dodatkowych (np. rewalidacyjnych). Jest jednym z istotnych ogniw zarządzania placówką edukacyjną. Planowanie i organizacja pracy szkoły obejmuje również pomoc psychologiczno-pedagogiczną, w tym warunki pracy i potrzeby pedagoga szkolnego, zakres zadań wyrażonych w formie przydziału oraz dodatkowe zadania i funkcje³.

5.2.1. Warunki pracy pedagogów

Badani pedagodzy, odpowiadając na pytania zawarte w kwestionariuszu ankiety, wypowiedzieli się na temat warunków, w jakich wykonują obowiązki zawodowe. Okazało się, że nie wszyscy mają własny gabinet (tabela 14).

² Dz.U. z 2017 r., poz. 649.

³ Wybrane zagadnienia związane z organizacją i planowaniem pracy pedagoga przedstawiono w: B. BOBIK: *Środowiskowe uwarunkowania pracy pedagoga szkolnego*. W: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*. Red. A. BORZĘCKA, A. TWARÓG-KANUS, R. WALUŚ. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2019, s. 39–55.

Tabela 14. Posiadanie przez pedagogów samodzielnego gabinetu

Samodzielny gabinet	Liczba pedagogów	%
Posiada	194	91,5
Dzieli go z innym specjalistą	12	5,7
Nie posiada	6	2,8
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Większość badanych pedagogów szkolnych (91,5%) ma własny gabinet, ale istnieje też grupa, która go nie posiada (2,8%) lub dzieli z innymi specjalistami (5,7%). Pedagodzy nieposiadający gabinetu korzystają z pokoju nauczycielskiego, wolnej sali lekcyjnej, biblioteki szkolnej lub świetlicy szkolnej. Wśród specjalistów, z którymi pedagodzy dzielą gabinet, wymienili oni: psychologa, logopedę, pielęgniarkę szkolną. Brak samodzielnego miejsca pracy utrudnia więc wykonywanie zadań co dwunastemu spośród badanych pedagogów.

Badani pedagodzy dokonali oceny standardu posiadanego gabinetu, co obrazuje tabela 15.

Tabela 15. Ocena standardu gabinetu przez pedagogów

Standard gabinetu	Liczba odpowiedzi	%	Ranga
Niski	31	14,6	3
Przeciętny	122	57,6	1
Wysoki	59	27,8	2
Suma	212	100,0	–

Źródło: Opracowanie własne.

Ponad połowa badanych (57,6%) oceniła standard swego gabinetu jako przeciętny, 27,8% pedagogów uznało, że standard ten jest wysoki, zaś 14,6%, że niski. Prawdopodobnie ci ostatni borykali się z brakiem samodzielnego gabinetu lub niedostatkami w jego wyposażeniu. Badani wskazali na szereg braków w wyposażeniu gabinetów (tabela 16).

Badani pedagodzy w wyposażeniu gabinetów wskazali na brak: programów komputerowych (61,7%), telefonu (53,3%), plansz dydaktycznych (50,5%), gier edukacyjnych (39,1%), środków papierniczych (24,1%), pomocy audiowizualnych (23,1%), pomocy do prowadzenia terapii (21,6%), literatury fachowej (19,8%), komputera (12,7) oraz zabezpieczonego miejsca do przechowywania dokumentów (7,5%). Zakres wskazanych deficytów jest dość szeroki, od tych dotyczących programów, pomocy i sprzętu, po brak środków papierniczych i szaf do przechowywania dokumentów. Pedagogów zapytano, jak radzą sobie z tymi brakami. Najczęściej odpowiadali, że sami kupują potrzebne do pracy

materiały, korzystają z własnego telefonu lub telefonu w sekretariacie szkoły, część prac wykonują w domu na własnym sprzęcie, pozyskują środki, pisząc projekty, zaś dokumenty pedagogiczne przechowują w zabezpieczonych szafach w sekretariacie szkoły.

Tabela 16. Braki w wyposażeniu gabinetu wskazane przez pedagogów

Rodzaj braku w wyposażeniu gabinetu	Liczba pedagogów	%	Ranga
Brak telefonu	113	53,3	2
Brak komputera	27	12,7	9
Brak zabezpieczonego miejsca do przechowywania dokumentów	16	7,5	10
Brak literatury fachowej	42	19,8	8
Brak programów komputerowych	131	61,7	1
Brak pomocy do prowadzenia terapii	46	21,6	7
Brak pomocy audiowizualnych	49	23,1	6
Brak gier edukacyjnych	83	39,1	4
Brak planszy dydaktycznych	107	50,5	3
Brak środków papierniczych	51	24,1	5

Źródło: Opracowanie własne.

5.2.2. Obowiązki pedagoga szkolnego

Obowiązki pedagoga szkolnego określają obowiązujące akty normatywne, opisano je szczegółowo w rozdziale pierwszym. W praktyce pedagogicznej powinny być one wyrażone przez dyrektora szkoły na piśmie w formie zakresu czynności. Większość badanych pedagogów (70,7%) deklaruje, że otrzymała taki przydział na piśmie, pozostali twierdzą, że został im przekazany ustnie (17,5%) lub go nie otrzymali, a zlecane są im jedynie codziennie zadania do wykonania (11,8%) (tabela 17). Zakres czynności stanowi podstawę realizowanych zadań, przypuszcza się więc, że każdy pedagog otrzymał taki dokument od dyrektora szkoły, ale w przypadku części badanych znajduje się on w teczce osobowej jako zadania stanowione, nie rzeczywiste.

Tabela 17. Posiadanie zakresu czynności przez badanych pedagogów

Zakres czynności	Liczba pedagogów	%
Otrzymałem go na piśmie	150	70,7
Przekazano mi go ustnie	37	17,5
Nie otrzymałem	25	11,8
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Badani pedagodzy uważają wszystkie zadania określone w rozporządzeniu w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach⁴ za bardzo ważne. Zadania te bardzo często są przez nich wykonywane, o czym świadczy dominujący maksymalny wybór stopnia ich ważności podczas badań (tabela 18).

Tabela 18. Rodzaj i częstość zadań realizowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Lp.	Rodzaj zadania	Liczba wyborów						Ś	D	M	SD	Z	V %	
		0	1	2	3	4	5							6
1.	Prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów	1	1	4	15	32	63	96	5,06	6	5	1,12	0,80	22,1
2.	Diagnozowanie sytuacji wychowawczej w szkole w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów	0	0	1	6	14	52	139	5,52	6	6	0,78	0,73	14,1
3.	Udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb	0	0	0	3	12	39	158	5,66	6	6	0,65	0,70	11,8
4.	Podjęcie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży	0	0	1	11	28	65	107	5,25	6	6	0,91	0,79	17,3
5.	Minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów	0	1	1	6	32	66	106	5,26	6	5	0,90	0,79	17,1
6.	Inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych	0	0	2	8	25	66	111	5,30	6	6	0,89	0,78	16,8
7.	Pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów	1	0	3	14	34	77	83	5,03	6	5	1,03	0,83	20,5
8.	Wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej	0	0	1	9	19	78	105	5,31	6	5	0,84	0,80	15,8

Gdzie: 0 – wcale, 1 – bardzo rzadko, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – dość często, 5 – często, 6 – bardzo często; SD – odchylenie standardowe, Ś – średnia arytmetyczna, D – dominanta, M – mediana, Z – rozkład normalny, V – współczynnik zmienności.

Źródło: Opracowanie własne.

⁴ Dz.U. z 2017 r., poz. 1591.

Jak pokazuje tabela 18, pedagodzy za bardzo ważne uważają następujące zadania:

- zadanie 1: prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów, w tym diagnozowanie indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych oraz możliwości psychofizycznych uczniów w celu określenia przyczyn niepowodzeń edukacyjnych oraz wspierania mocnych stron uczniów; większość badanych nadała temu zadaniu najwyższy stopień częstotliwości (dominanta 6), mediana dla tego pytania wyniosła 5, a średnia wyborów to 5,06; rozkład normalny (0,80) pokazuje, że 21% badanych osiągnęło wynik poniżej średniej oceny częstotliwości realizacji zdania, zaś 79% – wynik powyżej średniej, co oznacza, że większość badanych często wykonuje to zadanie;
- zadanie 2: diagnozowanie sytuacji wychowawczej w szkole w celu rozwiązywania problemów wychowawczych oraz wspierania rozwoju uczniów; zdecydowana większość badanych wskazała, że bardzo często wykonuje to zadanie (dominanta 6), mediana dla tego pytania wyniosła 6, średnia 5,52; rozkład normalny (0,73) wskazuje, że 23% badanych oceniło częstość wykonywania tego zadania poniżej średniej, zaś 77% badanych wybrało odpowiedź powyżej średniej;
- zadanie 3: udzielanie pomocy psychologiczno-pedagogicznej w formach odpowiednich do rozpoznanych potrzeb; większość badanych pedagogów nadała najwyższy stopień częstości wykonywania tego zadania, stąd zarówno dominanta, jak i mediana wyniosły 6, średnia ocena częstości wykonania zadania to 5,66; rozkład normalny (0,70) wskazuje, że 25,8% badanych wybrało ocenę poniżej, zaś 74,2% powyżej średniej wartości;
- zadanie 4: podejmowanie działań z zakresu profilaktyki uzależnień i innych problemów dzieci i młodzieży; prawie połowa badanych pedagogów nadała temu zadaniu najwyższy stopień częstotliwości realizacji, stąd dominanta i mediana wyniosły 6, a średnia arytmetyczna 5,25; rozkład normalny (0,79) pokazuje, że 21,5% badanych wybrało ocenę częstotliwości wykonywania zadania poniżej, zaś 78,5 powyżej średniej;
- zadanie 5: minimalizowanie skutków zaburzeń rozwojowych, zapobieganie zaburzeniom zachowania oraz inicjowanie różnych form pomocy w środowisku szkolnym i pozaszkolnym uczniów; badani pedagodzy uznali to zadanie za wykonywane bardzo często lub często, dlatego dominanta wyniosła 6, wartość modalna 5, a średnia arytmetyczna 5,26; rozkład normalny (0,79) jest taki sam jak w przypadku oceny zadania 4 i wynosi 21,5% ocen poniżej średniej arytmetycznej i 78,5% powyżej tej średniej;
- zadanie 6: inicjowanie i prowadzenie działań mediacyjnych i interwencyjnych w sytuacjach kryzysowych; ponad połowa badanych pedagogów wykonuje to zadanie bardzo często, dlatego dominanta wyniosła 6, podobną wartość osiągnęła mediana, a średnia arytmetyczna wartości nadanych zadaniu to 5,30;

rozkład normalny (0,78) pokazuje, że 22% badanych wybrało wartości poniżej, zaś 78% powyżej średniej;

- zadanie 7: pomoc rodzicom i nauczycielom w rozpoznawaniu i rozwijaniu indywidualnych możliwości, predyspozycji i uzdolnień uczniów; zadanie to jest wykonywane bardzo często lub często przez większość badanych pedagogów, stąd też dominanta wyniosła 6, a wartość modalna 5, średnia arytmetyczna dla oceny wartości zadania to 5,03; rozkład normalny (0,83) wskazuje, że 20% badanych nadało zadaniu wartość poniżej, a 80% powyżej średniej;
- zadanie 8: wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej; pedagodzy nadali temu zadaniu wysoki stopień częstotliwości, o czym świadczy dominanta 6 oraz mediana 5, średnia arytmetyczna wyniosła 5,31; rozkład normalny (0,80) informuje, że 21% pedagogów wybrało wartości poniżej, a 79 powyżej średniej arytmetycznej.

Podsumowując, należy podkreślić, że wszyscy badani pedagodzy uważają za bardzo ważne zadania określone prawem oświatowym, w związku z tym wykonują je bardzo często lub często. Odchylenie standardowe oraz obliczony na jego podstawie współczynnik zmienności wskazują na małe zróżnicowanie oceny częstotliwości realizowanych zadań (V poniżej 20%). Wyjątek stanowi prowadzenie badań i działań diagnostycznych uczniów oraz wspieranie nauczycieli, wychowawców grup wychowawczych i innych specjalistów w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej – w przypadku tych zadań można mówić o średnim zróżnicowaniu nadanych wartości (V powyżej 20%).

Jednocześnie okazało się, że zakres zadań rzeczywistych jest większy od założonych. Wszyscy badani pedagodzy podejmują dodatkowe działania, wykraczające poza te wynikające z pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Rodzaj dodatkowych zadań oraz częstotliwość ich wykonania pokazano w tabeli 19.

Dane zawarte w tabeli 19 pokazują, że pedagodzy wykonują zadania wykraczające poza te określone w rozporządzeniu w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Zakres tych zadań jest szeroki i zróżnicowany ze względu na częstotliwość wykonywania. Wśród zadań realizowanych bardzo często (dominanta 6) pedagodzy wymienili:

- pomoc socjalną;
- kontrolę realizacji przez uczniów obowiązku szkolnego, prowadzenie ewidencji uczniów, analizę frekwencji;
- kontakt z instytucjami zewnętrznymi;
- udział w konferencjach, szkoleniach, warsztatach;
- wykonywanie sprawozdań, statystyk, ankiet na użytek organu prowadzącego, organu nadzoru pedagogicznego i innych instytucji.

Tabela 19. Rodzaj i częstota zadań realizowanych poza wymienionymi w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Lp.	Rodzaj zadania	Liczba wyborów							Ś	D	M	SD
		0	1	2	3	4	5	6				
1.	Zastępstwa za nieobecnych nauczycieli	19	34	39	37	30	24	29	3,0	2	3	1,86
2.	Pomoc socjalna (np. stypendia, dożywianie)	25	33	23	34	27	23	47	3,24	3	6	2,08
3.	Czynności opiekuńcze (pełnienie dyżurów w świetlicy, jadalni, podczas wyjść i wycieczek, wizyty u lekarzy itp.)	24	31	33	37	29	35	23	3,0	3	3	1,88
4.	Kontrola realizacji przez uczniów obowiązku szkolnego, prowadzenie ewidencji uczniów, analiza frekwencji	3	7	12	28	24	47	91	4,68	6	5	1,54
5.	Promocja szkoły w środowisku np. poprzez prowadzenie strony WWW, redagowanie wydawnictw szkolnych, organizowanie imprez środowiskowych	17	19	37	46	31	33	29	3,17	3	3	1,79
6.	Realizacja nowatorskich projektów, innowacji pedagogicznych	30	30	32	47	34	27	12	2,73	3	3	1,76
7.	Wspieranie uczniów szczególnie uzdolnionych	16	30	36	48	40	29	13	2,87	3	3	1,65
8.	Włączanie młodzieży do wolontariatu, pomocy na rzecz osób samotnych, chorych, opieki nad zwierzętami, pomnikami przyrody	21	24	31	29	27	41	39	3,4	4	5	1,98
9.	Kontakt z instytucjami zewnętrznymi	1	1	2	9	25	48	126	5,32	6	6	1,03
10.	Udział w konferencjach, szkoleniach, warsztatach	0	1	5	20	36	66	84	4,95	6	5	1,11
11.	Pełnienie dodatkowych funkcji na terenie szkoły	22	13	10	19	34	60	54	4,01	5	5	1,95
12.	Prace wykonywane na prośbę dyrektora szkoły	2	6	9	20	42	62	71	4,66	6	5	1,37
13.	Wykonywanie sprawozdań, statystyk, ankiet na użytek organu prowadzącego, organu nadzoru pedagogicznego i innych instytucji	0	3	6	21	33	75	74	4,85	5	5	1,17
14.	Inne działania	48	27	13	30	29	43	22	2,86	0	3	2,12

Gdzie: 0 – wcale, 1 – bardzo rzadko, 2 – rzadko, 3 – czasami, 4 – dość często, 5 – często, 6 – bardzo często; SD – odchylenie standardowe; Ś – średnia arytmetyczna; D – dominanta; M – mediana.

Źródło: Opracowanie własne.

Do zadań wykonywanych często (dominanta 5) zaliczyli:

- włączanie młodzieży do wolontariatu, pomocy na rzecz osób samotnych, chorych, opieki nad zwierzętami, pomnikami przyrody;
- pełnienie dodatkowych funkcji na terenie szkoły, takich jak: koordynowanie pracy zespołów nauczycielskich lub praca w ramach tych zespołów, doradztwo wychowawcze i zawodowe, opieka nad samorządem uczniowskim, wychowawstwo, dyżury międzylekcyjne, koordynowanie doskonalenia zawodowego nauczycieli, monitorowanie ubezpieczeń zdrowotnych uczniów;
- pracę na prośbę dyrektora, np. opracowywanie dokumentów wewnętrznych, ewaluacja pracy w różnych obszarach funkcjonowania szkoły.

Pedagodzy nie wskazali zadań wykonywanych dość często, natomiast wymienili zadania realizowane czasami (dominanta 3). Były to:

- czynności opiekuńcze (pełnienie dyżurów w świetlicy, jadalni, podczas wyjść i wycieczek, wizyty u lekarzy itp.);
- promocja szkoły w środowisku, np. poprzez prowadzenie strony WWW, redagowanie wydawnictw szkolnych, organizowanie imprez środowiskowych;
- realizacja nowatorskich projektów, innowacji pedagogicznych;
- wspieranie uczniów szczególnie uzdolnionych.

Ostatnią grupę stanowiły zadania wykonywane rzadko i bardzo rzadko (dominanta 2 lub średnia arytmetyczna 2,86). Były to:

- zastępstwa za nieobecnych nauczycieli;
- inne działania, między innymi: koordynowanie dyżurów nauczycielskich, organizacja wycieczek i imprez szkolnych, pomoc medyczna, zakup podręczników, pisanie programów edukacyjnych i terapeutycznych, tworzenie harmonogramu matur, praca w zespołach nadzorujących przebieg egzaminów zewnętrznych, wprowadzanie danych do Systemu Informacji Oświatowej.

Jak wynika z przedstawionych danych, zakres zadań realizowanych przez pedagogów na terenie badanych szkół znacznie wykracza poza powinności wynikające z rozporządzenia w sprawie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Ocena częstości realizowanych dodatkowych zadań była znacznie bardziej zróżnicowana w porównaniu z częstotliwością wykonywania zadań określonych rozporządzeniem, o czym świadczy odchylenie standardowe. Z bardzo dużym zróżnicowaniem częstości wykonywania dodatkowych zadań mamy do czynienia w przypadku: zastępstw za nieobecnych nauczycieli, udzielania pomocy socjalnej, realizacji nowatorskich projektów czy innowacji pedagogicznych i tak zwanych innych działań. Duże zróżnicowanie dotyczy: czynności opiekuńczych, promocji szkoły w środowisku, wspierania uczniów szczególnie uzdolnionych, włączania uczniów do działań pomocowych i pełnienia dodatkowych funkcji na terenie szkoły. Ze średnim zróżnicowaniem mamy do czynienia w odniesieniu do zadań związanych z: kontrolą realizacji obowiązku szkolnego, udziałem w różnych formach doskonalenia zawodowego, wykonywaniem zadań na prośbę dyrektora szkoły oraz zadań związanych ze sprawozdawczością. Małe zróżnicowanie wyborów dotyczyło tylko kontaktów z instytucjami zewnętrznymi.

Większość badanych uznała, że zadania wykonywane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej i zadania dodatkowe wymagają (67%) lub raczej wymagają (26,9%) wiedzy i umiejętności z zakresu psychologii i pedagogiki. Pedagogów prezentujących przeciwne stanowisko było niewielu, wybrali oni odpowiedź, że wiedza ta jest raczej niewymagana (4,7%) lub niewymagana (1,4%) (tabela 20).

Tabela 20. Ocena przez pedagogów przydatności wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii do realizacji wykonywanych zadań

Posiadanie wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii do realizacji zadań	Liczba pedagogów	%
Wymagane	142	67
Raczej wymagane	57	26,9
Raczej niewymagane	10	4,7
Niewymagane	3	1,4
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Pedagodzy podczas badania wskazali na czynniki decydujące o doborze zadań, co zobrazowano w tabeli 21.

Tabela 21. Ocena ważności czynników decydujących o doborze zadań przez badanych pedagogów

Lp.	Rodzaj czynnika	Liczba wyborów stopnia ważności						Ś	D	M	SD	V %	
		0	1	2	3	4	5						6
1.	Wytyczne i wskazania prawa oświatowego	0	1	0	13	24	60	114	5,28	6	6	0,95	18,9
2.	Oczekiwania dyrektora oraz nauczycieli	0	0	0	3	20	79	110	5,40	6	6	0,72	38,9
3.	Realizowana w szkole koncepcja pracy, w tym program zespołu ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej	0	0	2	6	20	68	116	5,37	6	6	0,84	15,6
4.	Uczniowie i ich potrzeby	0	0	0	3	7	45	157	5,68	6	6	0,61	10,7
5.	Rodzice i ich oczekiwania	0	0	0	13	27	77	95	5,20	5	6	0,89	17,1
6.	Środowisko lokalne, w którym funkcjonuje szkoła	0	2	5	24	53	75	53	4,67	5	5	1,10	23,6
7.	Oczekiwania instytucji i osób zewnętrznych (sąd, MOPR, kuratorzy, asystenci rodziny itp.)	0	3	5	16	36	82	70	4,88	5	5	1,11	22,7
8.	Bieżące potrzeby szkoły	2	0	1	13	27	54	115	5,23	6	6	1,07	20,5

Gdzie: 0 – nieważne, 6 – bardzo ważne; SD – odchylenie standardowe, Ś – średnia arytmetyczna; D – dominanta; M – mediana; V – współczynnik zmienności.

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród czynników ocenionych jako najważniejsze (dominanta 6) badani wymienili:

- wytyczne i wskazania prawa oświatowego;
- oczekiwania dyrektora placówki i nauczycieli;
- realizowaną w szkole koncepcję pracy;
- uczniów i ich potrzeby;
- bieżące potrzeby szkoły.

Najczęściej wskazywane bieżące potrzeby decydujące o realizowanych przez pedagogów zadaniach to:

- w środowisku uczniowskim: konflikty rówieśnicze, agresja wśród dzieci i młodzieży, pomoc uczniom zgłaszającym określone problemy;
- w środowisku szkolnym: działania profilaktyczne, nieobecność nauczycieli, pisma przychodzące do szkoły z prośbą o opiniowanie uczniów i ich sytuacji rodzinnej;
- w środowisku rodzinnym: interwencje w środowisku, udział w spotkaniach grup roboczych dotyczących rodzin, zespołach interdyscyplinarnych, bieżące rozmowy z rodzicami, kuratorami, asystentami rodziny, pracownikami socjalnymi.

Czynnikami, które pedagodzy ocenili jako ważne w doborze realizowanych zadań (dominanta 5) były:

- środowisko lokalne, w którym funkcjonuje szkoła;
- oczekiwania instytucji i osób zewnętrznych (np. sąd, MOPR, kuratorzy, asystenci rodziny, poradnia psychologiczno-pedagogiczna i inne poradnie specjalistyczne).

Należy podkreślić, że ocena stopnia ważności czynników wpływających na dobór realizowanych zadań była zróżnicowana w stopniu niskim i średnim. Na podstawie odchylenia standardowego i współczynnika zmienności można stwierdzić, że z niskim zróżnicowaniem odpowiedzi mamy do czynienia w odniesieniu do oceny stopnia ważności: wytycznych prawa oświatowego, koncepcji pracy szkoły, w której swoje zadania wykonują badani pedagodzy, potrzeb uczniów i oczekiwań rodziców. Natomiast średnie zróżnicowanie odpowiedzi dla oceny ważności dotyczyło: oczekiwań dyrektora i nauczycieli, środowiska lokalnego, w jakim funkcjonuje szkoła, oczekiwań instytucji i osób zewnętrznych wobec szkoły oraz bieżących potrzeb szkoły.

Ponad połowa badanych pedagogów (59,4%) odpowiedziała, że swoje zadania wykonują w pełni, część (40,6%) oceniła stopień realizacji zadań jako częściowy (tabela 22).

Tabela 22. Ocena przez pedagogów stopnia realizacji zadań w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej

Stopień realizacji zadań w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	Liczba pedagogów	%
Zrealizowane w pełni	126	59,4
Zrealizowane częściowo	86	40,6
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Pedagodzy wymienili zadania, których nie udaje im się w pełni wykonać. Można je podzielić na następujące grupy:

- pomoc socjalna: realizacja stypendiów, diagnoza sytuacji materialnej rodzin uczniów;
- zajęcia z uczniami: profilaktyczne, wychowawcze, terapeutyczne, specjalistyczne oraz z zakresu doradztwa zawodowego;
- opieka nad uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych, głównie uzdolnionym;
- diagnoza pedagogiczna dotycząca uczniów, ich rodzin oraz środowiska szkolnego;
- inne, wśród nich: zapobieganie agresji, współpraca z rodzicami, zajęcia stałe, prowadzenie dokumentacji.

Wśród przyczyn utrudniających realizację zadań pedagoga wymienili:

- brak czasu;
- nadmiar obowiązków;
- nadmierną biurokratyzację, która powoduje konieczność opisu zdarzeń, działań, interwencji;
- opór ze strony współpracowników;
- brak współdziałania ze strony rodziców, ich negatywne nastawienie do szkoły;
- złe warunki pracy: niewłaściwe zarządzanie, brak pomocy dydaktyczno-wychowawczych, uboga baza szkoły.

Podsumowując, należy podkreślić, że zakres obowiązków realizowanych przez badanych pedagogów szkolnych jest bardzo szeroki. Wynika to ze wskazań prawa oświatowego w zakresie zasad udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkołach publicznych oraz z dodatkowych czynników, jak również oczekiwań dyrektora i nauczycieli, realizowanej w szkole koncepcji pracy, potrzeb uczniów, oczekiwań rodziców, środowiska lokalnego, oczekiwań instytucji zewnętrznych i bieżących potrzeb szkoły. Szeroki zakres obowiązków powoduje, że część pedagogów przyznaje się do ich niepełnej realizacji, szczególnie w obszarze pomocy socjalnej, zajęć prowadzonych z uczniami, diagnostyki pedagogicznej i prowadzenia dokumentacji.

5.2.3. Formy pomocy pedagogicznej stosowane w pracy z uczniami, rodzicami, nauczycielami i wychowawcami

Formy pomocy pedagogicznej określają zapisy prawa oświatowego: ustawa – Prawo oświatowe⁵, ustawa o systemie oświaty⁶ oraz ich wykładnie, szczególnie rozporządzenie w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

⁵ Dz.U. z 2017 r., poz. 59.

⁶ Tekst jednolity Dz.U. z 2017 r., poz. 2198, 2203 i 2361.

Realizowane formy pomocy dotyczą uczniów, ich rodziców oraz nauczycieli i wychowawców. Formy pomocy wykorzystywane w pracy z uczniami ujęto w tabeli 23.

Tabela 23. Formy pomocy pedagogicznej wykorzystywane w pracy z uczniami oraz częstotliwość ich wykonywania

Forma pomocy / częstotliwość jej wykonywania	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Ś	D
Porady dla uczniów	0	0	4	1,9	2	0,9	35	16,5	171	80,7	4,76	5
Interwencje wychowawcze	0	0	14	6,6	28	13,2	68	32,1	102	48,1	4,22	5
Mediacja w sytuacjach konfliktowych	1	0,5	32	15,1	38	17,9	79	37,3	62	29,2	3,80	4
Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze	103	48,6	12	5,6	18	8,5	18	8,5	61	28,8	2,63	1
Zajęcia psychoedukacyjne	30	14,2	31	14,6	51	24,1	52	24,5	48	22,6	3,27	4
Zajęcia specjalistyczne	16	7,6	11	5,2	19	8,9	28	13,2	138	65,1	4,23	5
Warsztaty profilaktyczne	18	8,5	58	27,4	61	28,8	57	26,8	18	8,5	3,0	3
Zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu	96	45,3	36	16,9	35	16,5	23	10,9	22	10,4	2,24	1
Zajęcia rozwijające uzdolnienia i kreatywność uczniów	64	30,2	49	23,1	43	20,3	36	17,0	20	9,4	2,24	1
Opieka nad wolontariatem	100	47,2	45	21,2	17	8,0	22	10,4	28	13,2	2,21	1
Inne formy pomocy	117	55,2	26	12,3	26	12,3	21	9,9	22	10,3	2,08	1

Gdzie: 1 – nie wykonuję, 2 – wykonuję kilka razy w roku, 3 – wykonuję raz w miesiącu, 4 – wykonuję kilka razy w miesiącu, 5 – wykonuję co tydzień; Ś – średnia arytmetyczna, D – dominanta.

Źródło: Opracowanie własne.

Jak pokazują dane zawarte w tabeli 23, większość badanych pedagogów cotygodniowo (dominanta 5) realizuje następujące formy pomocy: porady dla uczniów, interwencje wychowawcze, zajęcia specjalistyczne (głównie profilaktyczne, socjoterapeutyczne, rewalidacyjne, terapeutyczne). Kilka razy w miesiącu (dominanta 4) przeważająca liczba pedagogów prowadzi mediacje w sytuacjach konfliktowych i zajęcia psychoedukacyjne. Raz w miesiącu (dominanta 3) prowadzone są warsztaty profilaktyczne, głównie z zakresu przeciwdziałania uzależnieniom oraz cyberprzemocy i promocji zdrowia. Znacznie mniejszy procent pedagogów średnio kilka razy w roku (dominanta 1) prowadzi zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, zajęcia związane z wyborem zawodu, zajęcia rozwijające uzdolnienia i kreatywność uczniów, opiekuje się wolontariatem oraz podejmuje inne formy działań.

Do innych form pomocy pedagodzy zaliczyli:

- realizację projektów;
- zajęcia sportowe;
- koordynowanie pracy świetlicy socjoterapeutycznej;

- akcje edukacyjne, kampanie społeczne, przygotowanie uczniów do konkursów;
- organizację wyjść i wycieczek dla uczniów.

Kolejną grupą korzystającą z pomocy pedagogicznej są rodzice. Zakres form pomocy dla rodziców przedstawia tabela 24.

Tabela 24. Formy pomocy pedagogicznej wykorzystywane w pracy z rodzicami

Forma pomocy / częstotliwość jej wykonywania	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Ś	D
Porady i konsultacje dla rodziców	1	0,5	15	7,1	28	13,2	84	39,6	84	39,6	4,11	5
Zajęcia edukacyjne (pogadanki, prelekcje)	18	8,5	114	53,8	35	16,5	36	16,9	9	4,3	2,55	2
Warsztaty (umiejętności wychowawczych, integracyjne, profilaktyczne, kształtujące asertywność), inne, np. festyny	80	37,7	75	35,4	26	12,3	22	10,4	9	4,2	2,08	1
Pomoc w organizowaniu opieki specjalistycznej nad dzieckiem poprzez ustalanie wizyt w poradni PPP i innych poradniach specjalistycznych	7	3,3	46	21,7	53	25,0	69	32,5	37	17,5	3,39	4
Działania w środowisku rodzinnym (wywiady, interwencje, często we współpracy z innymi specjalistami: asystentem rodziny, pracownikiem socjalnym, policją, kuratorem)	23	10,9	60	28,3	35	16,5	52	24,5	42	19,8	3,14	2
Działania w ramach zespołu interdyscyplinarnego	24	11,3	66	31,1	43	20,3	57	26,9	22	10,4	2,94	2
Doradztwo życiowe (np. pomoc w wypełnianiu dokumentów, rozwiązywaniu codziennych problemów)	30	14,2	61	28,8	52	24,5	44	20,8	25	11,7	2,87	2
Inne formy pomocy	135	63,7	32	15,1	22	10,4	17	8,0	6	2,8	1,71	1

Gdzie: 1 – nie wykonuję, 2 – wykonuję kilka razy w roku, 3 – wykonuję raz w miesiącu, 4 – wykonuję kilka razy w miesiącu, 5 – wykonuję co tydzień; Ś – średnia arytmetyczna, D – dominanta.

Źródło: Opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli 24 pozwalają stwierdzić, że spośród form pomocy pedagogicznej dla rodziców najczęściej (dominanta 5), co tydzień, większość pedagogów udziela porad i konsultacji. Kilka razy w miesiącu (dominanta 4) rodzice otrzymują pomoc w organizowaniu opieki specjalistycznej nad dzieckiem poprzez ustalanie przez pedagogów wizyt w poradni psychologiczno-pedagogicznej i innych poradniach specjalistycznych. Kilka razy w roku (dominanta 2) podejmowane są działania w ramach zespołów interdyscyplinarnych oraz działania w środowisku rodzinnym (wywiady, interwencje, często we współpracy z innymi specjalistami: asystentem rodziny, pracownikiem socjalnym, policją,

kuratorem), prowadzone jest doradztwo życiowe, czyli pomoc w wypełnianiu dokumentów, rozwiązywaniu codziennych problemów. Zdecydowanie większa liczba pedagogów (dominanta 1) nie prowadzi zajęć edukacyjnych dla rodziców (37,7%) lub prowadzi je kilka razy w roku (35,4%) i częściej (26,9% badanych); są to prelekcje, pogadanki, warsztaty umiejętności wychowawczych, zajęcia profilaktyczne, integracyjne, kształtujące asertywność, a także festyny. Podobnie pedagodzy ocenili inne formy pomocy – większość badanych ich nie udziela (63,7% wskazań) lub udziela kilka razy w roku (15,1% wskazań). Mniej więcej co piąty pedagog (21,2%) realizuje dodatkowe formy pomocy. Wśród nich wymieniono:

- pomoc w poszukiwaniu pracy;
- pomoc w rozwiązywaniu problemów osobistych, wypełnianiu urzędowych druków;
- mediacje rodzinne;
- organizowanie pomocy materialnej;
- wizyty z rodzicami i uczniami u lekarzy specjalistów (np. psychiatry, neurologa).

Ostatnią grupą korzystającą z pomocy pedagogicznej są nauczyciele i wychowawcy. Formy tej pomocy ujęto w tabeli 25.

Tabela 25. Formy pomocy pedagogicznej wykorzystywane w pracy z nauczycielami i wychowawcami

Forma pomocy / częstotliwość jej wykonywania	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%	Ś	D
Porady i konsultacje dla nauczycieli	0	0	14	6,6	13	6,1	53	25	132	62,3	4,43	5
Zespoły zadaniowe	8	3,8	61	28,8	55	25,9	65	30,7	23	10,8	3,16	2
Warsztaty (umiejętności wychowawczych, profilaktyczne)	71	33,5	83	39,2	36	16,9	21	9,9	1	0,5	2,05	2
Pomoc w analizie i interpretacji dokumentacji uczniowskiej (opinia, orzeczenie i inne specjalistyczne)	0	0	26	12,3	43	20,2	79	37,3	64	30,2	3,85	4
Pomoc w opracowaniu dokumentacji uczniowskiej (np. indywidualnego programu edukacyjno-terapeutycznego, opinie i wnioski)	1	0,5	48	22,6	48	22,6	67	31,7	48	22,6	3,53	4
Działania interwencyjne w przypadku negatywnych zachowań uczniowskich	0	0	19	8,9	28	13,2	54	25,5	111	52,4	4,21	5
Doradztwo w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych z uczniami i współpracy z rodzicami	3	1,5	12	5,6	41	19,3	73	34,4	83	39,2	4,04	5
Inne formy pomocy	127	59,9	19	8,9	27	12,7	28	13,3	11	5,2	1,95	1

Gdzie: 1 – nie wykonuję, 2 – wykonuję kilka razy w roku, 3 – wykonuję raz w miesiącu, 4 – wykonuję kilka razy w miesiącu, 5 – wykonuję co tydzień; Ś – średnia arytmetyczna, D – dominanta.

Źródło: Opracowanie własne.

Badani pedagodzy wspierają nauczycieli i wychowawców w szerokim zakresie. Cotygodniowa pomoc (dominanta 5) obejmuje: porady i konsultacje, działania interwencyjne w przypadku negatywnych zachowań uczniów oraz doradztwo w zakresie rozwiązywania problemów wychowawczych z uczniami i współpracy z rodzicami. Kilka razy w miesiącu (dominanta 4) udzielają pomocy w analizowaniu, interpretacji oraz opracowaniu dokumentacji uczniowskiej (głównie indywidualnych programów edukacyjno-terapeutycznych, opinii i wniosków). Kilka razy w roku (dominanta 2) organizują zespoły zadaniowe oraz prowadzą warsztaty dla nauczycieli i wychowawców (dotyczące głównie umiejętności wychowawczych i działań profilaktycznych). Większość pedagogów odpowiedziała, że nie podejmuje innych form pomocy (59,9% odpowiedzi) lub podejmuje je zaledwie kilka razy w roku (8,9%). Realizację innych form pomocy dla nauczycieli i wychowawców potwierdziło 31,2% badanych. Wśród nich wymienili:

- indywidualne rozmowy;
- rozwiązywanie konfliktów między nauczycielem a uczniem;
- wizyty w domach uczniów z wychowawcami;
- zespoły wychowawcze dla uczniów;
- prowadzenie obserwacji uczniów podczas lekcji.

Reasumując, należy podkreślić, że uczniowie, rodzice, nauczyciele i wychowawcy otrzymują ze strony pedagogów różnorodne formy pomocy. Częstotliwość ich prowadzenia jest zróżnicowana. Od wykonywanych w każdym tygodniu pracy, poprzez podejmowane kilka razy w miesiącu czy raz w miesiącu, po realizowane kilka razy w roku. Wskazane przez badanych formy pomocy pedagogicznej wynikają z aktów normatywnych regulujących ich pracę, ale też wykraczają poza te określone prawem – badani wymienili je jako „inne formy pomocy” (m.in. projekty edukacyjne, odwiedziny w domu ucznia, mediacje rodzinne, koordynowanie działań świetlicy socjoterapeutycznej, obserwacje uczniów w toku lekcji).

5.3. Postrzeganie przez pedagogów swoich kompetencji, aspiracji i perspektyw zawodowych

Na jakość pracy pedagoga, realizowane przez niego obowiązki zawodowe i wykonywane formy pracy oddziałują warunki oraz środowisko pracy. Rzutują one również na postrzeganie własnych kompetencji zawodowych, identyfikację z zawodem, aspiracje zawodowe. Są źródłem ogólnych refleksji na temat utrudnień w wykonywaniu tej pracy.

Tabela 26. Ocena przez pedagogów własnych kompetencji zawodowych

Rodzaj kompetencji	Ocena/liczba										Ś	M	D	SD	V
	1	%	2	%	3	%	4	%	5	%					%
Wiedza psychologiczna i pedagogiczna	0	0	0	0,0	15	7,1	119	56,1	78	36,8	4,3	4	4	0,59	13,7
Wiedza z zakresu metodyki działań pedagogicznych, poparta doświadczeniem w jej praktycznym stosowaniu	0	0	3	1,4	15	7,1	100	47,2	94	44,3	4,3	4	4	0,67	15,6
Umiejętność uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pracy, wykorzystywanie nowoczesnych środków i metod pracy	0	0	0	0,0	18	8,5	83	39,1	111	52,4	4,4	5	5	0,65	14,8
Umiejętne komunikowanie się (za pomocą różnych technik) z uczniami, rodzicami, współpracownikami, innymi osobami i specjalistami współdziałającymi w procesie wychowania	0	0	0	0,0	3	1,4	71	33,5	138	65,1	4,6	5	5	0,51	11,1
Wrażliwość etyczna, empatia, otwartość, refleksyjność	0	0	1	0,5	2	1,0	35	16,4	172	82,1	4,8	5	5	0,45	9,3
Postawy prospołeczne	0	0	0	0,0	6	2,8	64	30,2	142	67,0	4,6	5	5	0,54	11,7
Poczucie odpowiedzialności	0	0	1	0,5	1	0,5	22	10,3	188	88,7	4,9	5	5	0,39	7,9

Gdzie: 1 – niewystarczająca, 2 – niska, 3 – przeciętna, 4 – dobra, 5 – bardzo dobra; SD – odchylenie standardowe, Ś – średnia arytmetyczna, D – dominanta, M – mediana, V – współczynnik zmienności.

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z tabeli 26, pedagodzy pozytywnie oceniają swoje kompetencje zawodowe. Większość badanych jako bardzo dobre (mediana 5) oceniła swoje umiejętności w zakresie:

- uczenia się i doskonalenia własnego warsztatu pracy oraz wykorzystania nowoczesnych środków i metod pracy (średnia ocena tej umiejętności wyniosła 4,6; 52,4% badanych nadało sobie ocenę 5);
- komunikowania się (za pomocą różnych technik) z uczniami, rodzicami, współpracownikami, innymi osobami i specjalistami współdziałającymi w procesie wychowania (średnia ocena 4,6; 65,1% badanych nadało sobie ocenę 5);
- wrażliwości etycznej, empatii, otwartości, refleksyjności (średnia ocena 4,8; 82,1% badanych nadało sobie ocenę 5);
- postaw prospołecznych (średnia ocena 5; 67% badanych nadało sobie ocenę 5).

Równie wysoko pedagodzy ocenili u siebie poczucie odpowiedzialności (dominanta 5); średnia ocena tej cechy wyniosła 4,9. W tym przypadku odnotowano również największą liczbę wyborów oceny 5 (88,7% badanych).

Nieco niższe oceny (dominanta 4) pedagodzy przyznali sobie za:

- posiadanie wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii (średnia ocena 4,3; 56,1% badanych nadało sobie ocenę 4);
- posiadanie wiedzy z zakresu metodyki działań pedagogicznych, popartej doświadczeniem w jej praktycznym stosowaniu (średnia ocena 4,3); należy jednak podkreślić niewielką procentową różnicę pomiędzy wyborem oceny 4 (47,2% badanych) i oceny 5 (44,3% badanych).

Większość pedagogów nadała sobie najwyższe oceny za posiadanie kompetencji zawodowych, o czym świadczy wartość odchylenia standardowego dla poszczególnych kompetencji oraz obliczony współczynnik zmienności wyborów. Współczynnik ten dla wymienionych kolejno kompetencji osiągnął wartości od minimalnej 7,9% do maksymalnej 15,6%, co oznacza małe zróżnicowanie nadanych ocen i dominujący wybór ocen wysokich 4 i 5.

Pozytywna ocena własnych kompetencji rzutuje na wysoką ocenę przez pedagogów własnej skuteczności (tabela 27).

Tabela 27. Ocena własnej skuteczności

Skala ocen / liczba										Ś	M	D	SD
1	%	2	%	3	%	4	%	5	%				
0	0	0	0	26	12,3	145	68,4	41	19,3	4,07	4	4	0,56

Gdzie: bardzo niska – 1, niska – 2, dostateczna – 3, dobra – 4, bardzo wysoka – 5; Ś – średnia arytmetyczna, D – dominanta, M – mediana, SD – odchylenie standardowe

Źródło: Opracowanie własne.

Dane zawarte w tabeli 27 pokazują, że badani pedagodzy są dość zgodni w zakresie oceny skuteczności własnych działań. Większość z nich (68,4%) wybrała dla siebie ocenę 4. Najwyższą ocenę przyznało sobie 19,3%, zaś na ocenę 3 wskazało 12,3% badanych.

Wysoka ocena własnych umiejętności i skuteczności podejmowanych działań przyczyniła się do zadeklarowania przez badanych pedagogów wysokiego stopnia identyfikacji z profesją pedagoga szkolnego (tabela 28).

Tabela 28. Ocena poziomu identyfikacji z zawodem

Skala ocen / częstość										Ś	M	D	SD
1	%	2	%	3	%	4	%	5	%				
0	0	0	0	10	4,7	64	30,2	138	65,1	4,6	5	5	0,58

Gdzie: bardzo niska – 1, niska – 2, dostateczna – 3, dobra – 4, bardzo wysoka – 5; SD – odchylenie standardowe, Ś – średnia arytmetyczna, D – dominanta; M – mediana

Źródło: Opracowanie własne.

Większość badanych pedagogów (65,1%) w bardzo wysokim stopniu identyfikuje się z wykonywaną profesją. Niemal co trzeci badany (30,2%) ocenia

ją jako dobrą, a tylko nieliczni (4,7%) jako przeciętną. Mamy do czynienia z małym zróżnicowaniem ocen (SD 0,58), stąd dominantą jest wartość 5. Pedagogzy podali następujące uzasadnienia tego faktu:

- satysfakcja z wykonywanych obowiązków;
- potrzeba niesienia pomocy dziecku i jego rodzinie;
- poczucie, że praca stanowi realizację ich planu życiowego;
- zamiłowanie do pracy pedagogicznej;
- powołanie do zawodu;
- satysfakcja z dzielenia się własnymi kompetencjami i posiadanym doświadczeniem zawodowym;
- odpowiedzialność za młodego człowieka i jego rozwój;
- miłość do dziecka i wykonywanego zawodu;
- poczucie realizacji własnej pasji;
- różnorodność i w pewnym stopniu nieprzewidywalność efektów wykonywanych działań;
- możliwość systematycznego rozwoju zawodowego i osobistego.

Badani pedagogzy wypowiedzieli się także na temat własnych aspiracji zawodowych, wskazali czynniki motywujące ich do pracy oraz utrudniające wykonywanie obowiązków, czasem będące źródłem stresu.

Tabela 29. Aspiracje zawodowe badanych pedagogów szkolnych

Aspiracje zawodowe pedagogów szkolnych	Liczba	%
Wzbogacanie własnej wiedzy i umiejętności zawodowych	121	57,1
Podnoszenie umiejętności interpersonalnych (głównie w zakresie komunikacji i mediacji)	73	34,4
Doskonalenie umiejętności wychowawczych w pracy z uczniem	67	31,6
Ciągły rozwój zawodowy	43	20,3
Zdobycie szacunku uczniów, rodziców i współpracowników	39	18,4
Zdobycie stopnia awansu zawodowego	27	12,7
Rzetelne wykonywanie zawodu	23	10,8
Większe uznanie społeczne	11	5,2
Inne: wyższe zarobki, służba dzieciom, bycie dyrektorem, bycie dobrym człowiekiem	9	4,2

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród aspiracji zawodowych wymienionych przez badanych (tabela 29) dominują: wzbogacenie własnej wiedzy i umiejętności (57,1% wyborów), podnoszenie umiejętności interpersonalnych (34,4%) oraz doskonalenie umiejętności wychowawczych (31,6%). Pedagogzy planują również ciągły rozwój zawodowy (20,3%) oraz zdobywanie stopni awansu zawodowego (12,7%). Niemal co piąty badany pedagog dąży do zdobycia szacunku uczniów, rodziców

i współpracowników. Co dziesiąty pragnie rzetelnie wykonywać swój zawód, a co dwudziesty zyskać większe uznanie społeczne. Wśród wymienionych aspiracji pojawiły się te związane z finansami, prestiżem i altruizmem (4,2% badanych).

Tabela 30. Czynniki wskazane przez pedagogów jako motywujące ich do pracy

Czynniki motywujące pedagogów do pracy	Liczba	%
Pochwała i uznanie uczniów, rodziców i współpracowników	136	64,2
Dobra komunikacja z uczniem i rodzicem	92	43,4
Widoczne efekty pracy	88	41,5
Sympatia i zaufanie uczniów i rodziców	75	35,4
Satysfakcja z pracy	71	33,5
Docenienie przez dyrektora szkoły (ustne w formie pochwały, finansowe)	68	32,1
Osiągnięcia i sukcesy uczniów	64	30,2
Odpowiednie wynagrodzenie za wykonywane obowiązki	51	24,1
Dobre warunki pracy (atmosfera pracy oraz sprawny przepływ informacji w szkole)	43	20,3
Inne: uśmiech, radość i wdzięczność uczniów, prestiż zawodu, poczucie sprawstwa, wewnętrzna motywacja, wysoka frekwencja uczniów na zajęciach	28	13,2

Źródło: Opracowanie własne.

Pedagodzy wymienili szereg czynników motywujących ich do wykonywania obowiązków zawodowych (tabela 30). Większość badanych (64,2%) jako bardzo ważne wymieniła pochwałę i uznanie uczniów, rodziców i współpracowników. W ich pracy zawodowej istotne są również: dobra komunikacja z uczniem i rodzicem (43,4%), widoczne efekty pracy (41,5%), sympatia i zaufanie uczniów (35,4%), satysfakcja z pracy (33,5%), różne formy uznania ze strony dyrektora szkoły (32,1%), osiągnięcia i sukcesy uczniów (30,2%). Wśród czynników motywujących pojawiły się także: odpowiednie wynagrodzenie za pracę (24,1%) oraz dobre warunki pracy (20,3%). Pedagodzy rzadziej wymieniali czynniki określone jako inne (13,2%). Były to: uśmiech, radość i wdzięczność uczniów, prestiż zawodu, poczucie sprawstwa, wewnętrzna motywacja, wysoka frekwencja uczniów na zajęciach.

Wykonywanie obowiązków zawodowych przez pedagogów wiąże się z różnymi utrudnieniami (tabela 31), które mają swoje uwarunkowania instytucjonalne. Ponad połowa badanych pedagogów (57,1%) wskazała jako taki czynnik nadmiar obowiązków zawodowych, a ponad 40% – złe warunki. Mniej więcej co trzeci pedagog wymienił jako utrudniające pracę: niedofinansowanie działań wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych, nadmierną biurokratyzację profesji, brak wsparcia ze strony dyrektora szkoły

Tabela 31. Czynniki wskazane przez pedagogów jako utrudniające wykonywanie obowiązków zawodowych

Czynniki utrudniające pracę pedagogów	Liczba	%
Nadmiar obowiązków zawodowych	121	57,1
Złe warunki pracy	86	40,6
Niedofinansowanie działań wychowawczych, profilaktycznych i terapeutycznych	74	35,0
Nadmierna biurokratyzaacja profesji	73	34,4
Brak wsparcia ze strony dyrektora szkoły i nauczycieli	69	32,5
Negatywne nastawienie rodziców wobec szkoły, brak współpracy z ich strony	63	28,7
Negatywne zachowanie uczniów	58	27,4
Częste zmiany prawa oświatowego	49	23,1
Niskie wynagrodzenie	42	19,8
Zła atmosfera pracy, w tym konflikty wśród nauczycieli	37	17,5
Inne: brak ochrony prawnej, wsparcia instytucji pomocniczych (np. w formie superwizji, grup wsparcia), wysoki poziom stresu	29	13,7

Źródło: Opracowanie własne.

i nauczycieli, negatywne nastawienie rodziców wobec szkoły, brak współpracy z ich strony oraz negatywne zachowanie uczniów. Rzadziej wymieniane były: częste zmiany prawa oświatowego (23,1%), niskie wynagrodzenie (19,8%), zła atmosfera pracy, w tym konflikty wśród nauczycieli (17,5%). Pomimo że najrzadziej wymieniane (13,7), na uwagę zasługują też inne utrudnienia: brak ochrony prawnej pedagogów, brak wsparcia instytucji pomocniczych (np. w formie superwizji, grup wsparcia) oraz wysoki poziom stresu, który czasami towarzyszy pedagogom podczas wykonywania obowiązków zawodowych.

5.4. Propozycje zmian służące poprawie jakości pracy pedagogów

W celu dopełnienia instytucjonalnego wymiaru pracy pedagoga szkolnego zapytano badanych o propozycje zmian mających na celu poprawę jakości ich pracy. Zgłoszone propozycje można podzielić na trzy grupy: prawne, organizacyjne i pedagogiczne (ujęto je w tabelach 32, 33, 34).

Tabela 32. Proponowane przez pedagogów zmiany prawne

Proponowana zmiana	Liczba	%
Utrzymanie wymiaru pensum pedagoga i jego jednolitość na terenie całego kraju	105	49,5
Stażność prawa, szczególnie kluczowych zapisów określających organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej	83	39,2
Likwidacja zależności wymiaru godzin pracy pedagoga od liczebności uczniów	53	25,0
Obowiązek zatrudniania w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej oprócz pedagoga również psychologa	32	15,1
Zwiększenie odpowiedzialności prawnej rodziców	22	10,4
Wprowadzenie regulacji określającej rodzaj dokumentacji, jaką powinni prowadzić pedagodzy w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	19	9,1
Wzmocnienie pozycji pedagoga w szkole	11	5,2
Zmiany w zakresie prawodawstwa dotyczącego nieletnich	7	3,3
Zapewnienie pedagogom wsparcia superwizora i pomocy prawnej	4	1,9

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 33. Proponowane przez pedagogów zmiany organizacji pracy placówki

Proponowana zmiana	Liczba	%
Poprawa jakości zarządzania szkołą, w tym sprawności przepływu informacji	79	37,3
Zapewnienie pedagogowi pracy zgodnie z przydziałem czynności, bez nieplanowanych dodatkowych zadań (m.in. zastępstw)	72	33,9
Zapewnienie optymalnej bazy do wykonywania zadań pedagoga	58	27,4
Wyraźny podział obowiązków pedagoga na profilaktyczno-wychowawcze i terapeutyczne	41	19,3
Zespołowa realizacja zadań	28	13,2
Wsparcie metodyka oraz wymiana doświadczeń podczas organizowanych dla pedagogów grup wsparcia	17	8,0
Zmiana proporcji w zakresie przydziału czynności, tak aby zwiększyć liczbę godzin przeznaczonych na pracę z dzieckiem	15	7,1
Większa elastyczność w zakresie planowania pracy, tak aby zapewnić możliwość dostosowania godzin pracy do potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli	11	5,2

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 34. Proponowane przez badanych zmiany organizacji pracy pedagogicznej

Proponowana zmiana	Liczba	%
Podnoszenie umiejętności wychowawczych nauczycieli	85	40,1
Lepsze przygotowanie nauczycieli do zawodu, tak aby radzili sobie z rozwiązywaniem problemów pedagogicznych z uczniem i rodzicem bez udziału pedagoga	49	23,1
Większy dostęp dla pedagogów do materiałów dydaktycznych, narzędzi diagnostycznych, np. poprzez zakładanie nieodpłatnych baz publikacji, materiałów metodycznych	24	11,3
Odciążenie pedagoga od zadań niepedagogicznych, np. realizacji stypendiów	21	9,9
Łatwiejszy dostęp dla pedagogów do specjalistycznych szkoleń podnoszących umiejętności praktyczne	16	7,5

Źródło: Opracowanie własne.

Wypowiedzi zawarte w tabelach 32–34 pokazują, że pedagodzy to osoby, które potrafią wskazać propozycje zmian w zakresie uregulowań prawnych, rozwiązań organizacyjnych placówki i rozwiązań pedagogicznych. Odpowiedź na pytanie odnoszące się do propozycji zmian nie była obowiązkowa, ale większość pedagogów udzieliła jej, niektórzy podali nawet kilka propozycji. Najwięcej zgłoszono zmian prawnych i organizacyjnych, najmniej rozwiązań pedagogicznych. Uzyskane propozycje uporządkowano w grupy, określono ich częstość i udział procentowy.

W zakresie rozwiązań prawnych dominowały 3 postulaty:

- utrzymania wymiaru pensum pedagoga i jego jednolitości na terenie całego kraju (49,5% badanych);
- stałości prawa, szczególnie kluczowych zapisów określających organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej (39,2% badanych);
- likwidacji zależności wymiaru godzin pracy pedagoga od liczebności uczniów (25% badanych).

Pozostałe propozycje zmian nie przekroczyły 20% i dotyczyły: obowiązku zatrudniania psychologa (15,1%), zwiększenia odpowiedzialności prawnej rodziców (10,4%), wprowadzenia regulacji określającej rodzaj dokumentacji, jaką powinni prowadzić pedagodzy w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej (9,1%), wzmocnienia pozycji pedagoga w szkole (5,2%). Tylko nieliczni pedagodzy zaproponowali zmiany w zakresie prawodawstwa dotyczącego nieletnich (3,3%) oraz zapewnienia pedagogom wsparcia superwizora i pomocy prawnej (1,9%).

W zakresie rozwiązań organizacyjnych pedagodzy zgłosili następujące propozycje:

- poprawy jakości zarządzania szkołą, w tym sprawności przepływu informacji (37,3% badanych);
- zapewnienia pedagogowi pracy zgodnie z zakresem czynności, bez nieplanowanych dodatkowych zadań, m.in. zastępstw (33,9% badanych);
- zapewnienia optymalnej bazy do wykonywania zadań pedagoga (27,4%);
- wyraźnego podziału obowiązków pedagoga na profilaktyczno-wychowawcze i terapeutyczne (19,3%);
- zespołowej realizacji zadań (13,2%).

Pozostałe propozycje nie przekroczyły 10% i obejmowały następujące rozwiązania: organizacja wsparcia ze strony metodyka oraz możliwość wymiany doświadczeń podczas organizowanych dla pedagogów grup wsparcia (8%), zmiana proporcji w zakresie przydziału czynności, tak aby zwiększyć liczbę godzin przeznaczonych na pracę z dzieckiem (7,1%), większa elastyczność w zakresie planowania pracy, tak aby zapewnić możliwość dostosowania godzin pracy do potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli (5,2%).

Wśród zmian w zakresie organizacji pracy pedagogicznej badani uznali za ważne:

- podnoszenie umiejętności wychowawczych nauczycieli (40,1%);
- lepsze przygotowanie nauczycieli do zawodu, tak aby radzili sobie z rozwiązywaniem problemów pedagogicznych z uczniem i rodzicem bez udziału pedagoga (23,1%);
- większy dostęp dla pedagogów do materiałów dydaktycznych, narzędzi diagnostycznych, np. poprzez zakładanie nieodpłatnych baz publikacji, materiałów metodycznych (11,3%);
- odciążenie pedagoga od zadań niepedagogicznych, np. realizacji stypendiów (9,9%);
- łatwiejszy dostęp dla pedagogów do specjalistycznych szkoleń podnoszących umiejętności praktyczne (7,5% badanych).

Konkludując, należy stwierdzić, że propozycje zmian pozostają w związku z niektórymi zgłoszonymi utrudnieniami w pracy pedagoga (np. częste zmiany prawa oświatowego, brak wsparcia ze strony dyrektora i współpracowników, złe warunki pracy, brak metodycznego wsparcia) i, jak się przypuszcza, służą minimalizowaniu ich skutków. Szereg zgłoszonych propozycji może stanowić impuls do wprowadzenia zmian służących podnoszeniu efektywności pracy pedagoga szkolnego.

5.5. Podsumowanie

Przytoczone wyniki badań ukazały pedagoga szkolnego jako profesjonalistę związanego z określoną instytucją oświatową, a konkretnie szkołą. Wytyczne prawa oświatowego, baza szkoły, sprawność zarządzania placówką rzutują na warunki pracy pedagoga, dobór obowiązków zawodowych oraz formy pomocy pedagogicznej wykorzystywane w pracy z uczniem, rodzicem i nauczycielem. Warunki, jakie stwarza instytucja (w tym również baza pracy pedagoga szkolnego), oraz zakres wykonywanych obowiązków stanowią podstawę postrzegania przez pedagogów jako profesjonalistów związanych ze szkołą ich kompetencji, aspiracji i perspektyw.

Jak pokazały badania, pedagog szkolny stanowi ważne ogniwo udzielanej w szkole pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Analiza materiału badawczego pozwala sformułować następujące wnioski:

1. Zwykle w szkole zatrudnia się jednego pedagoga, rzadko dwóch.
2. Badani pedagodzy posiadali wykształcenie wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, wzbogacone o liczne formy kwalifikacyjne oraz doskonalące ich warsztat pracy.
3. Większość badanych pedagogów przyznała, że posiada własny gabinet lub dzieli go z innym specjalistą (psychologiem czy logopedą), jednak nie

wszystkie gabinety są w pełni wyposażone; istnieją braki w zakresie sprzętu, pomocy dydaktycznych czy środków do realizacji zadań.

4. Pedagodzy wypełniają swoje obowiązki zgodnie z obowiązującymi aktami normatywnymi i przepisami wewnątrzszkolnymi; obowiązki te obejmują zadania realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zadania dodatkowe.
5. O doborze zadań decydują następujące grupy czynników: środowisko uczniowskie, środowisko szkolne, środowisko rodzinne, środowisko lokalne oraz bieżące potrzeby szkoły.
6. Podczas realizacji zadań występują różne utrudnienia; do najczęstszych pedagogzy zaliczyli: brak czasu, nadmiar obowiązków, biurokratyzację, opór współpracowników, brak współdziałania ze strony rodziców i złe warunki pracy.
7. Wszyscy badani pedagogzy stosują różnorodne formy pomocy pedagogicznej wobec uczniów, rodziców i nauczycieli, zgodnie z rozporządzeniem w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.
8. Pedagodzy ocenili siebie jako osoby posiadające odpowiednie kompetencje do wykonywania zawodu, pozytywnie ocenili skuteczność realizowanych przez siebie zadań i poziom identyfikacji z zawodem.
9. Badani pedagogzy krytycznie ustosunkowali się do swojej profesji i wskazali propozycje zmian w obszarze rozwiązań prawnych, organizacyjnych i pedagogicznych; zgłoszone propozycje mogą stanowić impuls do wprowadzenia nowych rozwiązań służących podnoszeniu efektywności pracy pedagoga szkolnego.

Obok czynników instytucjonalnych istotne znaczenie w pracy pedagoga ma środowisko wychowawcze ucznia. Temu obszarowi poświęcono rozdział szósty pracy.

Środowisko wychowawcze jako czynnik warunkujący pracę badanych pedagogów szkolnych

Jeśli się rozumie doniosłą wagę społeczną pracy swojej, a przez nią i pracy całego swego zawodu, wtedy się łatwiej i celowo pracuje¹.

Maria Grzegorzewska

Szkoła nie pozostaje odosobniona w realizacji swoich zadań wychowawczych. W celu tworzenia optymalnego środowiska wychowawczego dla swoich uczniów musi nawiązać kontakt z ich środowiskiem rodzinnym oraz współpracować z innymi placówkami i organizacjami samorządowymi, pozarządowymi i wspomagającymi pracę szkoły.

Środowisko lokalne, rodzinne i szkolne stanowią najważniejsze czynniki socjalizacji młodego pokolenia, nieodłączny i nieuchronny element życia dzieci i młodzieży, cały system instytucji służących organizacji życia zbiorowego i kulturowego. Szkoła, a szczególnie pedagog szkolny, planując pracę wychowawczą, musi uwzględniać rodzaj oraz jakość środowiska wychowawczego, w którym żyją, wznoszą i funkcjonują uczniowie. Zdaniem Teresy E. Dąbrowskiej i Barbary Wojciechowskiej-Charlak działania te powinny obejmować integrowanie oraz pobudzanie do aktywności wszystkich grup i placówek występujących w środowisku². Autorki wyróżniają trzy płaszczyzny współpracy:

- pracę z uczniem w miejscu jego zamieszkania;
- pracę z domem rodzinnym ucznia;

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 31.

² T.E. DĄBROWSKA, B. WOJCIECHOWSKA-CHARLAK: *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1997, s. 112.

- współpracę z instytucjami oraz organizacjami funkcjonującymi w środowisku lokalnym, które bezpośrednio lub pośrednio zajmują się opieką nad dziećmi i młodzieżą³.

W pracy pedagoga współpraca ta może przybierać różnorodne formy. Najczęściej są to działania szkoły na rzecz środowiska (lokalnego, rodzinnego), oddziaływanie środowiska na szkołę i działania wspólne środowisk wychowawczych.

6.1. Środowisko lokalne a zadania pedagoga szkolnego

Szkoła funkcjonuje w określonym środowisku lokalnym. Badania będące przedmiotem niniejszych analiz przeprowadzono w środowisku miejskim, w miastach liczących do 100 tysięcy mieszkańców i powyżej 100 tysięcy mieszkańców (szczegółowe dane zawarto w opisie próby badawczej). Cechy środowiska lokalnego istotne w doborze zadań i form pracy pedagoga szkolnego ujęto w tabeli 35.

Tabela 35. Cechy środowiska lokalnego wskazane przez pedagogów jako istotne w doborze wykonywanych zadań

Cecha/stopień jej nasilenia	Wysoki	%	Przeciętny	%	Niski	%	N	%
Związek środowiska lokalnego z ogólnym (globalnym)	52	24,5	145	68,4	15	7,1	212	100,0
Akcentowanie wartości (praca, odpowiedzialność, tolerancja, szacunek itp.)	91	42,9	105	49,5	16	7,6	212	100,0
Warunki ekonomiczne (dostęp do pracy, zamożność rodzin)	33	15,6	149	70,2	30	14,2	212	100,0
Uznanie polityki i prawa za istotne elementy życia społecznego (niski wskaźnik przestępczości, patologii)	57	26,9	123	58,0	32	15,1	212	100,0
Wspólnotowość środowiska (zwłaszcza wspólne wartości)	45	21,2	150	70,8	17	8,0	212	100,0
Personalizacja środowiska lokalnego (oddziaływania wychowawcze ukierunkowane na rozwój jednostki poprzez kulturę i religię)	58	27,3	125	59,1	29	13,6	212	100,0
Funkcjonowanie w środowisku instytucji wspierających rodziny (np. żłobki, przedszkola, domy kultury, świetlice, organizacje społeczne)	63	29,7	125	59,1	24	11,2	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

³ Ibidem.

Przedstawione dane pokazują, że pedagodzy potrafią dokonać oceny cech środowiska lokalnego, w jakim funkcjonują ich szkoły. Deklarują, iż cechy te wykorzystują w stopniu przeciętnym lub wysokim podczas planowania realizowanych przez siebie zadań. Tylko nieliczni pedagodzy określili stopień ważności cech środowiska lokalnego jako niski. W stopniu wysokim i przeciętnym większość pedagogów w projektowaniu swojej pracy uwzględnia:

- związek środowiska lokalnego z globalnym (92,9% pedagogów wybrało stopień przeciętny i wysoki);
- akcentowanie w środowisku pozytywnych wartości, jak praca, odpowiedzialność, tolerancja, szacunek (92,4% pedagogów wybrało stopień przeciętny i wysoki);
- wspólnotowość środowiska, dostrzeganie istnienia wspólnych wartości (92% pedagogów wybrało stopień przeciętny i wysoki);
- funkcjonowanie w środowisku instytucji wspierających rodzinę, takich jak żłobki, przedszkola, ośrodki kultury, świetlice, organizacje społeczne (88,8% pedagogów wybrało stopień przeciętny i wysoki);
- personalizację środowiska lokalnego, tzn. oddziaływania wychowawcze skierowane na rozwój jednostki z wykorzystaniem różnego rodzaju form kultury oraz religii (86,4% pedagogów wybrało stopień przeciętny i wysoki);
- warunki ekonomiczne, szczególnie dostęp do rynku pracy, niski wskaźnik bezrobocia, zamożność rodzin (85,8% pedagogów wybrało stopień przeciętny i wysoki).

Podsumowując, należy podkreślić, że badani pedagodzy w planowaniu własnych zadań kierują się cechami środowiska lokalnego oraz systematycznie z nim współpracują. Zakres tej współpracy obejmuje:

- prowadzenie zajęć pozalekcyjnych dla uczniów, np. w formie kół zainteresowań;
- prowadzenie świetlicy socjoterapeutycznej lub środowiskowej (w tym integracyjnej, np. dla mniejszości narodowych);
- organizowanie różnych form pomocy dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- prowadzenie różnorodnych form pedagogizacji rodziców, np. szkoły dla rodziców, grup wsparcia dla rodziców uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych;
- udostępnienie określonym grupom pomieszczeń szkoły (np. sali gimnastycznej, boiska).

Pedagodzy docenili też działania podejmowane przez środowisko lokalne na rzecz szkoły. W odniesieniu do organizowanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej wymienili:

- pomoc materialną ze strony różnych instytucji i organizacji lokalnych;
- pomoc w kontroli realizacji obowiązku szkolnego (wspomagająca rola kuratelii sądowej, asystentury rodzinnej);

- pomoc w opiece nad uczniami z zagrożonych wychowawczo środowisk;
- wspólne rozwiązywanie problemów rodzinnych uczniów dzięki powoływanym zespołom interdyscyplinarnym;
- zapobieganie niedostosowaniu społecznemu dzieci i młodzieży (ściśła współpraca z przedstawicielami policji ds. nieletnich, kuratorami, pedagogami ulicy);
- organizację czasu wolnego (współpraca ze świetlicami, z ośrodkami kultury);
- przeciwdziałanie przemocy w rodzinie dzięki procedurze Niebieskiej Karty.

6.2. Środowisko rodzinne jako obszar i wyznacznik działań pedagoga

Kolejnym środowiskiem determinującym dobór zadań i form pracy pedagoga jest środowisko rodzinne. Należy zaznaczyć, że rodzice odgrywają dominującą rolę w procesie wychowania dzieci i młodzieży. Zaspokajają ich potrzeby biologiczne, psychiczne i społeczne, kształtują postawy życiowe i normy społeczne, przekazują wzory zachowań i wartości. Jednak oddziaływania rodzicielskie w stosunku do dzieci nie zawsze przynoszą pozytywne rezultaty pedagogiczne i osobowotwórcze⁴. Często rodzina nie spełnia swoich zadań opiekuńczo-wychowawczych, a działalność socjalizacyjna rodziców polega na intuicyjnych, przypadkowych i okazjonalnych działaniach, odbiegających od wskazań pedagogicznych. Spośród różnych instytucji wspierających rodziców szkoła ma największe możliwości diagnozy i wsparcia rodziny oraz edukacji pedagogicznej rodziców. Możliwości te wynikają z następujących uwarunkowań:

- szkoła może objąć zasięgiem oddziaływań wszystkich rodziców z terenu swojego obwodu szkolnego;
- instytucja ta zatrudnia przygotowaną kadrę pedagogiczną, która może prowadzić regularną pracę pedagogiczną z rodzicami;
- w szkole istnieje odpowiednia baza, którą można wykorzystać w procesie podnoszenia umiejętności pedagogicznych rodziców;
- pedagog szkolny i wychowawcy mają prawo wglądu w sytuację rodziny, szczególnie jakość sprawowanej opieki, stosowane przez rodziców metody wychowawcze, sytuację materialną oraz postawy rodzicielskie;
- szkoła ma obowiązek szybkiego reagowania w przypadku diagnozy dysfunkcjonalności czy patologii rodziny.

⁴ Zob. H. CUDAK: *Znaczenie aktywności nauczyciela-wychowawcy w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*. W: *Pedagog wobec wyzwań współczesności*. Red. F.W. WAWRO. Lublin, Wydawnictwo KUL, 2010, s. 38–65.

Badani pedagodzy dokonali klasyfikacji rodzin, w których wychowują się ich uczniowie. Zebrane dane przedstawiono w tabelach 36, 37 i 38.

Tabela 36. Podział rodzin ze względu na kompletność członków rodziny

Typ rodziny	Liczba pedagogów	%
Rodzina pełna (udział matki i ojca w wychowaniu)	165	77,8
Rodzina niepełna (wychowanie przez jednego rodzica)	36	17,0
Inne (rodzina zrekonstruowana, rodzinna piecza zastępcza)	11	5,2
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 37. Podział rodzin ze względu na liczbę dzieci

Typ rodziny	Liczba pedagogów	%
Rodzina z jednym dzieckiem	93	43,9
Rodzina z dwojgiem dzieci	87	41,0
Rodzina z trojgiem dzieci lub więcej	32	15,1
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 38. Podział rodzin ze względu na jakość wypełniania funkcji rodzicielskich

Typ rodziny	Liczba pedagogów	%
Rodzina funkcjonalna	135	63,7
Rodzina dysfunkcjonalna	77	36,3
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Środowisko rodzinne uczniów, z którymi pracują badani pedagodzy, jest zróżnicowane. Pedagodzy dokonali podziału rodzin ze względu na kompletność członków rodziny (tabela 36). Okazało się, że w badanych szkołach większość uczniów pochodzi z rodzin pełnych (77,8%), gdzie funkcje rodzicielskie sprawują matka i ojciec. Z rodzin, w których wychowaniem zajmuje się matka lub ojciec, pochodzi 17% uczniów. Pedagodzy wymienili też inne rodziny (5,2%), wśród nich tzw. rodziny zrekonstruowane, z biologiczną matką lub ojcem oraz ojczymem lub macochą, oraz rodzinną pieczę zastępczą.

Pedagodzy określili także liczebność dzieci w rodzinach swoich uczniów (tabela 37). Większość z nich wychowuje się w rodzinach z jednym (43,9%) lub z dwojgiem dzieci (41%), zdecydowana mniejszość (15,1%) pochodzi z rodzin wielodzietnych, z trojgiem i więcej dzieci.

Biorąc pod uwagę wypełnianie funkcji rodzicielskich i obserwowane w rodzinie problemy, pedagodzy dokonali podziału środowiska rodzinnego na rodziny funkcjonalne i dysfunkcjonalne (tabela 38). Przejawami funkcjonalności rodziny

są następujące cechy: zainteresowanie dzieckiem, jego rozwojem i sytuacją szkolną oraz otaczanie go wsparciem i rozumną swobodą. W takich rodzinach wychowuje się ponad połowa uczniów (63,7%). Pozostali uczniowie (36,3%) pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych. Są to rodziny, w których zdiagnozowano różne problemy, między innymi: konfliktowość pożycia, bezrobocie, uzależnienia, niewydolność wychowawczą, przestępczość, nadmierne wymagania wobec dzieci, koncentrację rodziców na własnych problemach, eurosieroctwo.

Pedagogom zadano również pytanie otwarte, prosząc o podanie pięciu problemów, które najczęściej diagnozują w środowisku rodzinnym uczniów. Wymienione problemy uporządkowano w grupy i przedstawiono w tabeli 39.

Tabela 39. Problemy diagnozowane w środowisku rodzinnym

Rodzaj problemu	Liczba	%
Niewłaściwe postawy rodzicielskie (nadopiekuńczość, nadmierne wymagania, odrzucenie, niekonsekwencja, zaniedbania)	113	53,3
Nałogi w rodzinie (alkoholizm, rzadziej narkomania, gry hazardowe)	92	43,4
Niewydolność wychowawcza rodziców	79	37,3
Konfliktowe życie rodziców (kłótnie, agresja, przemoc)	65	30,7
Rozpad rodziny (separacja, rozwód)	53	25,0
Bezrobocie, niski status materialny rodziny	39	18,4
Zły przykład rodziców (przekazywanie negatywnych wartości, wzorów zachowań)	34	16,0
Brak czasu dla dziecka, głównie z powodu nadmiernego obciążenia pracą	28	13,2
Choroby	16	7,5
Zaburzenia więzi między członkami rodziny	14	6,6

Źródło: Opracowanie własne.

Jak pokazuje tabela 39, badani pedagodzy znają środowisko rodzinne uczniów, dzięki czemu wyróżnili szereg problemów, które muszą uwzględniać w planowaniu swoich zadań i form pomocy wobec ucznia i rodziców. Wśród najczęściej wymienianych problemów znalazły się: niewłaściwe postawy rodzicielskie, jak nadopiekuńczość, nadmierne wymagania, odrzucenie, niekonsekwencja, ale też zaniedbania (53,3%); nałogi w rodzinie, głównie alkoholizm, rzadziej narkomania i gry hazardowe (43,4%); niewydolność wychowawcza rodziców (37,3%). Pedagodzy dostrzegają też negatywny wpływ konfliktowego pożycia rodziców na wychowanie dzieci, gdy w rodzinie dochodzi do kłótni, agresji i przemocy (30,7%). Konfliktowość w wielu przypadkach prowadzi do kolejnego problemu, a mianowicie rozpadu rodziny w formie separacji lub rozwodu rodziców (25%). Pomimo rosnącego standardu życia społeczeństwa problemem nadal jest bez-

robocie i niski standard życia niektórych rodzin (18,4%). Pedagodzy zwrócili też uwagę na zły przykład, jaki dają swoim dzieciom niektórzy rodzice (16%), przekazując im w procesie socjalizacji negatywne wartości i wzory zachowań. Problemem współczesnych rodzin jest również brak czasu dla dziecka (13,2%), spowodowany nadmiernym obciążeniem pracą zawodową. Niektórzy pedagodzy wśród diagnozowanych w środowisku rodzinnym problemów wymienili również choroby w rodzinie (7,5%) oraz zaburzenia więzi pomiędzy członkami rodziny (6,6%).

Podsumowując, można powiedzieć, że badani pedagodzy w szerokim zakresie uwzględniają obszar poznania środowiska rodzinnego, współpracy z rodzicami oraz pracy nad ich postawami wychowawczymi. Powołując się na Irenę Jundziłł, zakres tych działań można określić mianem kultury pedagogicznej rodziców. Autorka definiuje ją jako

rodzaj kultury zachowania przejawiający się w uświadomieniu celów wychowania, w zdobywaniu wiedzy o wychowaniu i opiece, wrażliwości na sprawy dotyczące dzieci i młodzieży w poczuciu odpowiedzialności za młode pokolenie i znajdujący najpełniejszy wyraz w prawidłowym oddziaływaniu wychowawczym na dzieci, młodzież i dorosłych⁵.

Kultura pedagogiczna wiąże się więc z działalnością polegającą na kształtowaniu określonych postaw wychowawczych wobec młodego pokolenia. Stąd w pracy nad kulturą pedagogiczną rodziców konieczne jest akcentowanie jej trzech komponentów – poznawczego, emocjonalnego i behawioralnego⁶. W związku z tym pedagodzy, pracując nad kulturą pedagogiczną rodziców:

- w toku konsultacji, rozmów, szkoleń przekazują im wiedzę o dziecku, jego potrzebach, celach, zasadach i metodach wychowawczych;
- kształtują u nich świadomość roli wychowawczej, poczucie odpowiedzialności za dziecko i jego rozwój;
- kształtują umiejętność nawiązywania stosunku wychowawczego z dzieckiem, dając rodzicom przykład nacechowanego życzliwością emocjonalną stosunku do dzieci;
- podejmują działania podnoszące rodzicielskie umiejętności pracy wychowawczej z dzieckiem, zachęcają rodziców do udziału w warsztatach i szkoleniach prowadzonych przez instytucje zewnętrzne (poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki pomocy społecznej, fundacje, stowarzyszenia).

W celu rozwiązania problemów oraz kształtowania kultury pedagogicznej współczesna rodzina potrzebuje mądrego przewodnika. Jak pokazują badania,

⁵ I. JUNDZIŁŁ: *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1977, nr 1, s. 25.

⁶ Zob. A. PŁUKIS: *Społeczno-pedagogiczne funkcje kultury pedagogicznej rodziców*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1983.

może nim być pedagog szkolny, który w swych działaniach korzysta z wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Dzięki temu potrafi nawiązywać pozytywne kontakty z rodzicami, omawiać z nimi sytuację szkolną dziecka, ukierunkowywać postępowanie wychowawcze wobec dziecka. Niesie pomoc w przypadku sytuacji kryzysowych w rodzinie, udziela wsparcia i proponuje kontakt z osobami i instytucjami działającymi na rzecz rodziny. Udzielając tak szerokiego wsparcia rodzicom, przestrzega obowiązującego prawa i szanuje władzę rodzicielską.

6.3. Rola środowiska szkolnego w planowaniu pracy pedagoga szkolnego

Każda szkoła stanowi określony system społeczny, czyli powiązany zbiór współpracujących ze sobą elementów. Na system ten składają się elementy materialne i ludzie. Całość jest uwarunkowana standardami formalnoprawnymi z jednej strony i związkami nieformalnymi z drugiej⁷. Szkolny system społeczny pełni cztery funkcje:

- zewnętrzno-celową, czyli nastawioną na osiągnięcie celów ogólnospołecznych;
- wewnętrzno-celową, zorientowaną na integrowanie zbiorowości szkolnej;
- zewnętrzno-instrumentalną, przystosowującą system do warunków zewnętrznych;
- wewnętrzno-instrumentalną, utrzymującą strukturę społeczną, rozładowującą napięcia⁸.

W system społeczny, jakim jest szkoła jako środowisko i instytucja, należy wpisać jeszcze: system kształcenia (zasady, cele, treści i metody kształcenia), system wychowawczy (zasady, cele, treści i metody wychowania), system administracyjny (struktury organizacyjne szkoły), warunki ekonomiczne (środki materialne) oraz system wartości kulturowych (dotyczących wiedzy, wartości moralnych, patriotycznych, międzyludzkich)⁹.

Podczas planowania zadań i udzielanych form pomocy pedagogicy muszą traktować szkołę jako system społeczny, którego najważniejszym ogniwem jest uczeń i jego potrzeby, ale też uwzględniać zadania wyznaczone szkole jako instytucji edukacyjnej. Takie całościowe spojrzenie na środowisko szkolne znajduje swoje potwierdzenie w ocenie stopnia ważności zadań realizowanych przez szkołę (tabela 40).

⁷ R. SZCZEPANIK: *Podstawy pracy pedagoga szkolnego*. Polski Uniwersytet Wirtualny, www.puw.pl [data dostępu: 16.10.2019].

⁸ T.E. DĄBROWSKA, B. WOJCIECHOWSKA-CHARLAK: *Między praktyką a teorią wychowania...*, s. 103.

⁹ R. SZCZEPANIK: *Podstawy pracy pedagoga szkolnego...*, s. 5.

Tabela 40. Dokonana przez pedagogów ocena stopnia ważności zadań edukacyjnych realizowanych przez szkołę

Lp.	Rodzaj zadania	Liczba wskazań						Ś	M	D	SD	V %	
		0	1	2	3	4	5						6
1.	Nacisk położony na wiedzę i efekty kształcenia	0	5	5	9	25	69	99	5,1	5	6	1,14	22,4
2.	Przestrzeganie obowiązujących norm społecznych i wartości zawartych w dokumentacji wewnątrzszkolnej	0	0	0	8	29	62	113	5,3	6	6	0,84	15,8
3.	Opieka nad uczniem, troska o jego bezpieczeństwo	0	0	0	0	8	34	170	5,7	6	6	0,51	8,9
4.	Zadania terapeutyczne wynikające z troski o rozwój ucznia o specyficznych trudnościach szkolnych (m.in. z dysleksją rozwojową) oraz o specjalnych potrzebach edukacyjnych (m.in. uczniów z niepełnosprawnością, uczniów szczególnie uzdolnionych)	0	3	0	7	26	62	114	5,3	6	6	0,97	18,3
5.	Działania profilaktyczne wobec ucznia zagrożonego lub niedostosowanego społecznie	0	0	5	7	32	59	109	5,2	6	6	0,98	18,8
6.	Praca środowiskowa (na rzecz środowiska rodzinnego, lokalnego, współpraca z instytucjami i organizacjami)	0	1	2	10	45	67	87	5,1	5	6	0,99	19,4
7.	Aktywizowanie młodzieży poprzez rozwijanie samorządności, samodzielności, altruizmu, kreatywności	0	4	7	21	34	74	72	4,8	5	5	1,21	25,2
8.	Działania innowacyjne i twórcze	3	10	10	29	39	68	53	4,4	5	5	1,45	32,9

Gdzie: 0 – nieważne, 1 – raczej nieważne, 2 – raczej ważne, 3 – czasami ważne, 4 – dość ważne, 5 – ważne, 6 – bardzo ważne; Ś – średnia arytmetyczna, D – dominanta, M – mediana, V – współczynnik zmienności

Źródło: Opracowanie własne.

Jak pokazuje tabela 40, pedagodzy wskazują na szereg zadań edukacyjnych szkoły jako środowiska wychowawczego. Zadania te muszą uwzględniać w planowaniu własnych działań. Wśród bardzo ważnych zadań (dominanta 6) najczęściej badanych wymieniło:

- opiekę nad uczniami i troskę o ich bezpieczeństwo – temu zadaniu edukacyjnemu najwyższą wartość nadała większość badanych pedagogów (80,2%);
- zadania terapeutyczne wynikające z troski o rozwój ucznia o specyficznych trudnościach szkolnych (m.in. z dysleksją rozwojową) oraz ucznia o specjalnych potrzebach edukacyjnych (m.in. z niepełnosprawnością czy szczególnie uzdolnionego);
- przestrzeganie norm społecznych i wartości wynikających z dokumentacji wewnątrzszkolnej;
- działania profilaktyczne wobec ucznia zagrożonego lub niedostosowanego społecznie;
- akcentowanie znaczenia wiedzy i efektów kształcenia;

- pracę środowiskową (na rzecz środowiska rodzinnego, lokalnego, współpracę z instytucjami i organizacjami).

Do ważnych zadań (dominanta 5) większość pedagogów zaliczyła:

- aktywizowanie uczniów poprzez rozwijanie samorządności, samodzielności, altruizmu, kreatywności;
- działania innowacyjne i twórcze.

Interpretując odpowiedzi pedagogów, obliczono średnią ocen nadanych poszczególnym zadaniom oraz odchylenie standardowe, co pozwoliło na obliczenie współczynnika zmienności dokonanych wyborów. Zróżnicowanie ocen było niskie ($S = 0\text{--}20\%$) dla zadań: 2, 3, 4, 5 i 6; średnie ($S = 21\text{--}40\%$) dla zadań 1, 7 i 8. Największe zróżnicowanie ocen dotyczyło działań innowacyjnych i twórczych (32,9%), najmniejsze – zadań związanych z opieką nad uczniem i troską o jego bezpieczeństwo (8,9%).

Pedagogów poproszono, aby na podstawie własnych doświadczeń oraz prowadzonych diagnoz wymienili problemy obserwowane wśród uczniów w środowisku szkolnym. Uzyskane odpowiedzi uporządkowano w grupy (tabela 41).

Tabela 41. Problemy diagnozowane w środowisku szkolnym

Rodzaj problemu	Liczba wskazań	%
Różne formy agresji wśród uczniów: słowna (wyzywanie, przeklinanie), emocjonalna (dokuczanie, dręczenie), fizyczna (bicie, kopanie, niszczenie mienia szkoły)	105	49,5
Niski poziom motywacji do nauki	86	40,6
Brak nawyku uczenia się oraz technik przyswajania wiedzy	78	36,8
Przemoc, w tym cyberprzemoc (z użyciem telefonów komórkowych i internetu)	52	24,5
Negatywny stosunek do szkoły, obowiązków szkolnych i nauczycieli	48	22,6
Deficyty rozwojowe uczniów oraz stan ich zdrowia (w tym psychicznego)	47	22,2
Łamanie norm współżycia społecznego	41	19,3
Konflikty rówieśnicze, klasowe, z nauczycielami	38	17,9
Nałogi, głównie nikotynizm, ale także środki psychoaktywne, telefonia komórkowa, internet, gry	36	17,1
Absencja: wagary, ucieczki z lekcji lub/i szkoły, spóźnienia, niewypełnianie obowiązku szkolnego	32	15,1
Zaburzenia emocjonalne o podłożu lękowym, czasem objawy depresji	28	13,2
Niska samoocena	26	12,3
Roszczeniowość – postawa „wszystko mi się należy”, „mam prawo do...”	23	10,8
Niski poziom zaangażowania w życie społeczne szkoły	19	9,1
Niski poziom kultury lub/i higieny osobistej uczniów	16	7,5
Demoralizacja (konflikt z prawem)	14	6,6

Źródło: Opracowanie własne.

Wielość i zakres problemów wymienionych przez pedagogów świadczy o tym, że dobrze znają oni środowisko szkolne. Prawie połowa badanych (49,5%) dostrzega różne formy agresji wśród uczniów (słowną, emocjonalną, fizyczną, niszczenie mienia) jako problem w ich szkołach. Mniej nasiloną jest przemoc (24,5% wskazań), czyli cyklicznie zachodząca agresja, kiedy sprawca, ofiara i świadkowie pełnią stałe role. Coraz częściej wśród uczniów dochodzi do przemocy z wykorzystaniem telefonu komórkowego i internetu, czyli tak zwanej cyberprzemocy.

Pedagodzy zwrócili uwagę, że poziom motywacji do nauki w przypadku niektórych uczniów jest niski (40,6%), wielu z nich brakuje nawyku uczenia się oraz znajomości technik przyswajania wiedzy (36,8%). To zapewne wywołuje negatywny stosunek do szkoły, obowiązków szkolnych i nauczycieli (22,6%). Na rosnącą ilość problemów wpływ mają także obserwowane u uczniów deficyty rozwojowe i stan ich zdrowia, w tym psychicznego (22,2% wskazań), zaburzenia emocjonalne (13,2% wskazań) i wynikająca stąd niska samoocena niektórych z nich (12,3%).

Osobną grupę problemów stanowiły interakcje społeczne dotyczące relacji uczeń – uczeń i uczeń – nauczyciele. Ich przejawami są: łamanie norm społecznych (19,3%), konflikty rówieśnicze, klasowe, z nauczycielami (17,9%), roszczeniowość uczniów wyrażająca się przekonaniem, że „wszystko mi się należy”, „mam prawo do...” (10,8%) oraz niski poziom zaangażowania uczniów w życie społeczne szkoły (9,1%).

Jak sygnalizowali pedagodzy, w swoich szkołach zaobserwowali różne przejawy niedostosowania społecznego uczniów. Jednym z nich były nałogi, głównie nikotynizm, ale także środki psychoaktywne, telefonia komórkowa, internet, gry (17,1%). Drugim absencja: wagary, ucieczki z lekcji lub/i szkoły, spóźnienia, niewypełnianie obowiązku szkolnego (15,1%). W niektórych przypadkach zagrożenie lub niedostosowanie społeczne uczniów prowadziło do ich demoralizacji, czyli odrzucenia obowiązujących norm moralnych, a w konsekwencji do łamania prawa (6,6%).

Zdecydowanie mniej pedagogów (7,5%) wymieniło niski poziom kultury lub/i higieny osobistej uczniów.

6.4. Podsumowanie

Jak pokazała analiza materiału empirycznego, czynniki środowiskowe w istotny sposób oddziałują na pracę pedagoga szkolnego. Pedagodzy znają środowisko lokalne, w którym funkcjonują szkoły. W przypadku badanych pedagogów było to środowisko miejskie. Wiedzą, które jego cechy są ważne dla

realizacji procesu wychowania uczniów (m.in. związek ze środowiskiem globalnym, przekazywane wartości, wspólnotowość mieszkańców, funkcjonowanie instytucji kulturalno-oświatowych i pomocowych). W swojej pracy korzystają z potencjału środowiska lokalnego oraz podejmują działania na rzecz tego środowiska i we współpracy z nim.

Równie istotna w pracy pedagoga szkolnego okazała się znajomość środowiska rodzinnego. Badani pedagodzy dokonali klasyfikacji środowiska ze względu na liczbę członków rodziny, liczbę dzieci oraz wypełnianie funkcji rodzicielskiej. Wymienili problemy, jakie najczęściej diagnozują w rodzinie. Znajomość rodzin uczniów pozwala pedagogom zaplanować szeroką ofertę – od przekazywanej rodzicom wiedzy na temat dziecka, poprzez organizowanie wspólnych działań, po podnoszenie kompetencji wychowawczych. Działania te można określić jako kształtowanie kultury pedagogicznej rodziców. W niektórych przypadkach (głównie rodzin dysfunkcyjnych) pedagodzy muszą również podejmować działania pomocowe lub interwencyjne.

Kolejnym środowiskiem mającym znaczący udział w zakresie zadań wykonywanych przez pedagoga szkolnego jest środowisko szkolne. Pedagodzy wskazali zadania edukacyjne szkoły i ocenili stopień ich ważności. Ze względu na zakres swoich powinności najwyższe wartości nadali opiece nad uczniem i trosce o jego bezpieczeństwo, zadaniom terapeutycznym i profilaktycznym wobec ucznia z zaburzeniami rozwojowymi i zaburzeniami zachowania, przekazywaniu norm współżycia społecznego, procesowi przekazywania wiedzy i współpracy ze środowiskiem. Ponadto wymienili najczęściej diagnozowane w środowisku szkolnym problemy, które również modyfikują zakres ich działań wobec ucznia.

Należy podkreślić, że rola pedagoga w zakresie współpracy z omówionymi środowiskami wychowawczymi jest duża. Jest on bowiem odpowiedzialny za diagnozę środowiska wychowawczego uczniów, wyznacza kierunki współpracy, często także staje się pośrednikiem lub łącznikiem w działaniach podejmowanych wobec ucznia czy jego rodziny.

Wybrane zasoby osobiste badanych pedagogów szkolnych

Nauczyciel coś dzieciom przekazuje swego, w jakiś sposób działa na nie, coś w nich budzi, rozwija, czasem hamuje, stara się kształtować warunki rozwoju, okoliczności pracy i przeżyć. Im jest lepszym człowiekiem, lepiej do pracy przygotowanym, im ma większą dla nich życzliwość, głębszą o nich troskę i poczucie odpowiedzialności za swoją pracę, tym głębszy zostawi ślad w duszach dzieci¹.

Maria Grzegorzewska

Wybrane zasoby osobiste pedagogów szkolnych sprowadzono do obszarów najistotniejszych z punktu widzenia wykonywanych czynności zawodowych. Wśród tych zasobów wyróżniono:

- ocenę własnych kompetencji pedagogicznych – wyniki uzyskano za pomocą skali ocen OKP (Obszary Kompetencji Pedagogicznych) w opracowaniu własnym;
- ocenę własnych preferencji zawodowych – wyniki otrzymano na podstawie Skali Preferencji Zawodowych w opracowaniu własnym, w oparciu o Test Preferencji Zawodowych Stanisława Retkowskiego;
- umiejętności interpersonalne – wyniki uzyskano za pomocą Kwestionariusza Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R Duane'a Buhrmestera, Wyndola Furmana, Mitchella T. Wittenberga i Harry'ego T. Reisa;
- skuteczność własną – wyniki uzyskano na podstawie Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności Ralfa Schwarzera i Matthiasa Jerusalema (skala GSES);
- strategię radzenia sobie ze stresem – określono za pomocą kwestionariusza CISS Normana S. Endlera w polskim opracowaniu Jana Strelaua, Aleksandry Jaworowskiej, Kazimierza Wrześniewskiego i Piotra Szczepaniaka.

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 16.

7.1. Ocena kompetencji pedagogicznych przez badanych

W niniejszych badaniach przyjęto, że kompetencje pedagogów szkolnych to swoiste dyspozycje do właściwego spełniania roli pedagoga, analizowania różnych sytuacji wychowawczych i rozwiązywania problemów. Dyspozycje te są poparte indywidualnymi cechami, wiedzą, umiejętnościami, zdobytymi doświadczeniami i służą do efektywnego wykonywania powierzonych zadań pedagogicznych. Analizie poddano pięć obszarów kompetencji: cechy osobiste, umiejętności interpretacyjno-komunikacyjne, umiejętność współdziałania, zdolności kreatywno-krytyczne i pragmatyzm. Do diagnozy posłużyły stwierdzenia odpowiednio sformułowane dla poszczególnych obszarów, które pedagodzy oceniali w odniesieniu do siebie. Każdą odpowiedź punktowano zgodnie z kluczem: tak (3 punkty), raczej tak (2 punkty), raczej nie (1 punkt) i nie (0 punktów). Najwięcej, 27 punktów, można było uzyskać w zakresie oceny cech osobistych. Nieco mniej, 18 punktów – w obszarach oceny umiejętności interpretacyjno-komunikacyjnych oraz umiejętności współdziałania. Najmniej, 15 punktów, można było otrzymać, oceniając zdolności kreatywno-krytyczne oraz własny pragmatyzm. Wyniki podzielono na trzy poziomy, kierując się maksymalną liczbą punktów: niski (1–49% ogólnej liczby punktów), przeciętny (50–75% ogólnej liczby punktów) i wysoki (76–100% ogólnej liczby punktów). Uzyskane wyniki przedstawiono w tabeli 42 i na wykresie 2.

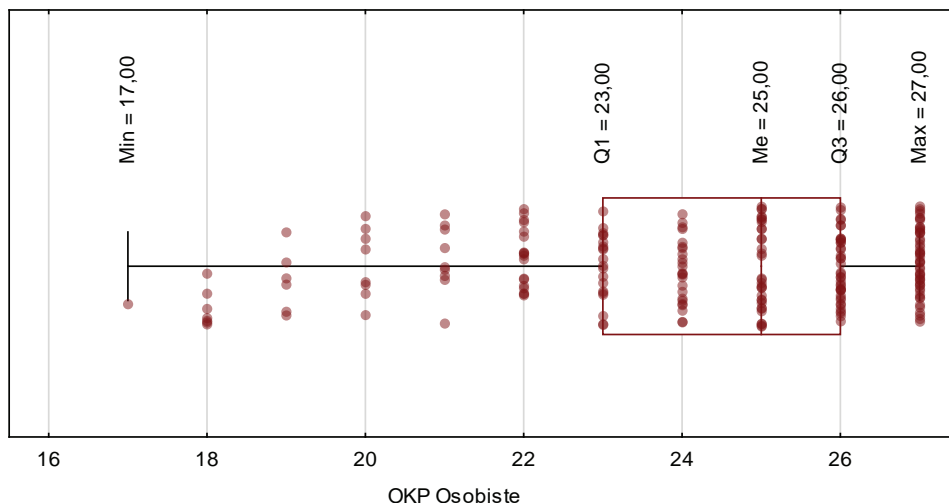
Tabela 42. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – cechy osobiste

Poziom	Liczba pedagogów	%
Niski (1–13 pkt.)	0	0
Przeciętny (14–21 pkt.)	22	10,4
Wysoki (22–27 pkt.)	190	89,6
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Dokonując oceny cech indywidualnych istotnych w profesji pedagoga szkolnego, pedagodzy odnieśli się do cech takich jak: życzliwość, empatia, cierpliwość, szacunek do uczniów, odwaga, odpowiedzialność za podejmowane decyzje, asertywność i poczucie humoru. Dane ujęte w tabeli 42 pokazują, że większość badanych oceniła swoje cechy wysoko (89,6%), tylko nieliczni na poziomie przeciętnym (10,4%), niskiego poziomu nie wskazano. Minimalną liczbą punktów uzyskaną przez pedagogów było 17, maksymalną 27. Największa liczba pedagogów uzyskała wynik wysoki, w przedziale 23–26 punktów. Wartość przeciętna punktów uzyskanych przez badanych wyniosła 25 (wykres 3).

Wyniki pokazują, że wszyscy badani pedagodzy to osoby w wysokim lub przeciętnym stopniu obdarzone cechami osobowości istotnymi w relacjach międzyludzkich, co jest pomocne w ich codziennych kontaktach z uczniami, rodzicami i współpracownikami.



Wykres 3. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – cechy osobiste

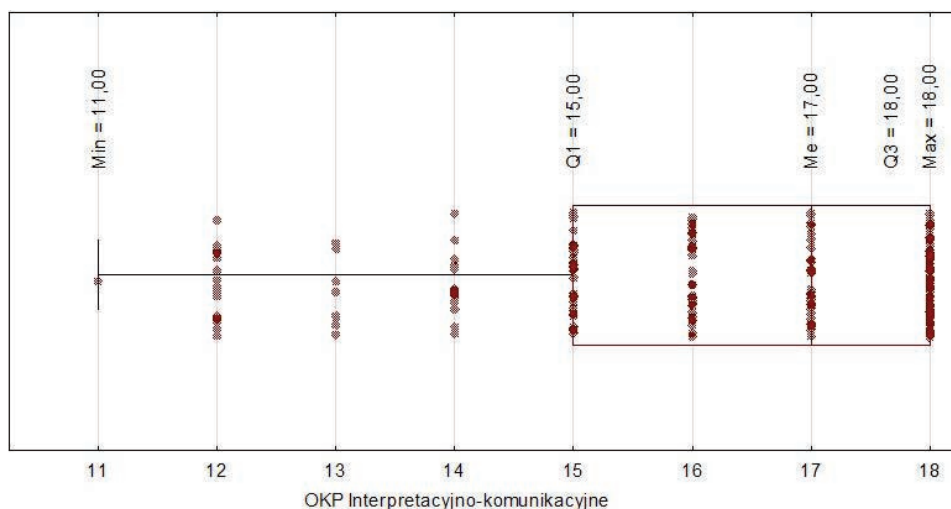
Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 43. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – cechy interpretacyjno-komunikacyjne

Poziom	Liczba pedagogów	%
Niski (1–9 pkt.)	0	0
Przeciętny (10–14 pkt.)	41	7,1
Wysoki (15–18 pkt.)	171	92,9
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Następnie pedagodzy ocenili swoje cechy interpretacyjno-komunikacyjne (tabela 43), obejmujące umiejętność definiowania sytuacji edukacyjnych, wiedzę na temat komunikacji werbalnej i niewerbalnej, dialogowość w komunikacji z uczniem, umiejętność dostosowania stylu komunikowania do potrzeb ucznia, poprawność, czytelność i etyczność własnych zachowań językowych oraz takt pedagogiczny w sytuacjach komunikacyjnych. Większość pedagogów (92,9%) oceniła ten obszar kompetencji pedagogicznych jako wysoki, znacznie mniejsza liczba badanych (7,1%) jako średni. Ocen niskich nie odnotowano.



Wykres 4. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – cechy interpretacyjno-komunikacyjne

Źródło: Opracowanie własne.

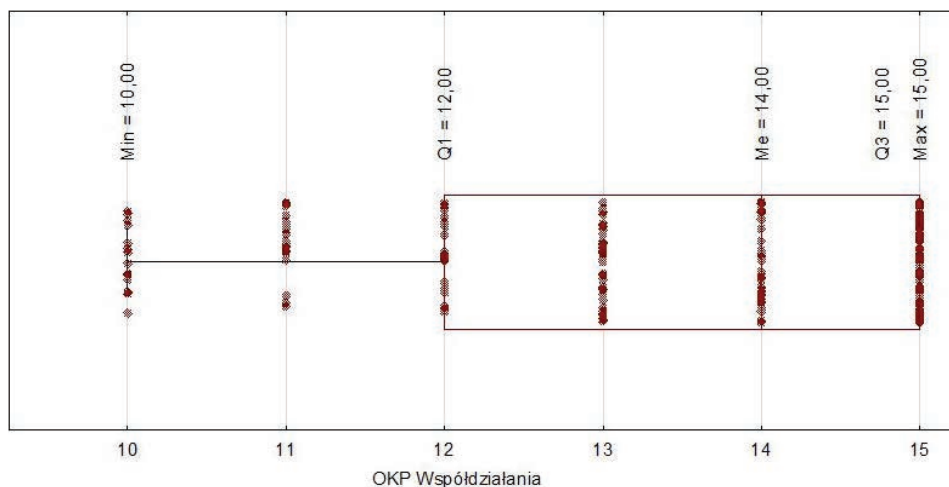
Wykres 4 pokazuje, że minimalną liczbą punktów obliczoną u badanych było 11, maksymalną 18. Większość pedagogów uzyskała punkty w przedziale 15–18 punktów, wartość przeciętna to 17 punktów.

Większość badanych (90,9%) w wysokim stopniu oceniła u siebie zdolność do współdziałania (tabela 44). Umiejętność ta obejmuje następujące wskaźniki: znajomość prawidłowości rozwoju społecznego uczniów i jej wykorzystanie do tworzenia grupy uczniowskiej, dostrzeganie związku pomiędzy własnym stylem komunikacji a procesami społecznymi w grupie uczniowskiej, dostosowanie stylu kierowania grupą uczniów do stopnia rozwoju ich dojrzałości społeczno-moralnej, umiejętność rozwiązywania konfliktów poprzez negocjacje i kompromis, współpraca z innymi nauczycielami oraz instytucjami i organizacjami pozaszkolnymi. Przeciętną ocenę uzyskał co szósty badany pedagog, niskich wyników nie wskazano.

Tabela 44. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – współdziałanie

Poziom	Liczba pedagogów	%
Niski (1–7pkt.)	0	0,0
Przeciętny (8–11pkt.)	35	9,1
Wysoki (12–15 pkt.)	177	90,9
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 5. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – współdziałanie

Źródło: Opracowanie własne.

Jak można odczytać z wykresu 5, minimalna liczba punktów uzyskanych przez pedagogów wyniosła 10, maksymalna 15. Wartość środkowa to 14 punktów, zaś najliczniejsza grupa badanych znalazła się w przedziale 12–15 punktów.

Kolejny obszar kompetencji pedagogicznych określono mianem zdolności kreatywno-krytycznych. Tworzą go następujące wskaźniki: wykorzystanie w pracy pedagogicznej innowacyjnych, niestandardowych rozwiązań, organizowanie i przekształcanie własnego warsztatu pracy, rozwijanie u siebie i uczniów samodzielnego i krytycznego myślenia, troska o własny rozwój osobisty i zawodowy, zachęcanie uczniów do samokształcenia i pracy nad sobą, kształtowanie ich kreatywności. Uzyskane wyniki zobrazowano w tabeli 45.

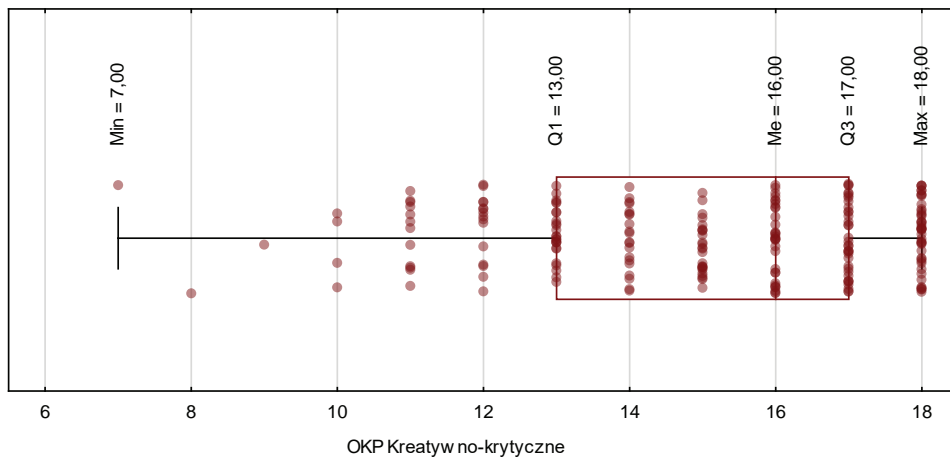
Tabela 45. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – umiejętności kreatywno-krytyczne

Poziom	Liczba	%
Niski (1–9 pkt.)	3	1,4
Przeciętny (10–14 pkt.)	76	35,8
Wysoki (15–18 pkt.)	133	62,8
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

W zakresie umiejętności kreatywno-krytycznych (tabela 45) widoczne jest większe zróżnicowanie ocen. Najliczniejszą grupę stanowią pedagodzy oceniający swoje umiejętności na poziomie wysokim (62,8%). Dość liczna jest też grupa pedagogów, która osiągnęła poziom przeciętny (35,8)%. Niskie oceny otrzymało trzech pedagogów (1,4%).

Minimalna liczba uzyskanych punktów wyniosła 7, maksymalna 18, przeciętna liczba punktów to 16 (wykres 6). Najliczniejszą grupę stanowili pedagodzy z liczbą punktów w przedziale 13–17.



Wykres 6. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – umiejętności kreatywno-krytyczne

Źródło: Opracowanie własne.

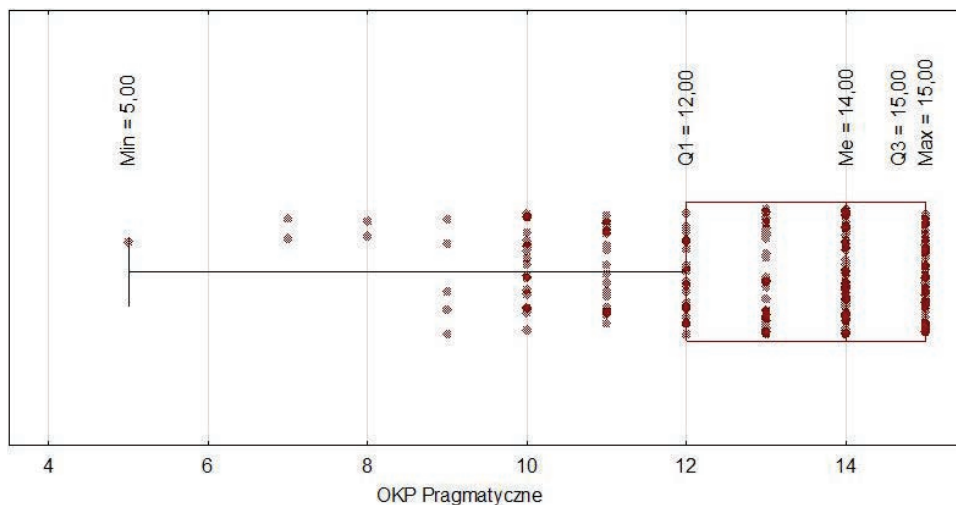
Ostatnią ocenianą przez pedagogów umiejętnością tworzącą ich kompetencje pedagogiczne był pragmatyzm. Za jego wskaźniki przyjęto: związek realizowanych zadań z diagnozą podmiotowych możliwości ucznia, jego sytuacją rodzinną, materialną i bytową, samodzielne opracowanie programu działań pedagogicznych w oparciu o wytyczne prawa oświatowego oraz przydział czynności i dokumentację wewnątrzszkolną, wykorzystanie wyników ewaluacji pracy szkoły i stosowanie ewaluacji własnych działań, dokumentowanie własnych działań, ocenę ich skuteczności, dokonywanie stosownych korekt, prowadzenie i aktualizowanie dokumentacji wymaganej w szkole, realizowanie założeń edukacji integracyjnej i włączającej, a także polskiego systemu edukacji prawodawstwa zawodowego.

Otrzymane wyniki ujęto w tabeli 46 oraz na wykresie 7.

Tabela 46. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – pragmatyzm

Poziom	Liczba pedagogów	%
Niski (1–7 pkt.)	3	1,4
Przeciętny (8–11 pkt.)	44	20,8
Wysoki (12–15 pkt.)	165	77,8
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 7. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – pragmatyzm

Źródło: Opracowanie własne.

Większość badanych oceniła swoje umiejętności pragmatyczne na poziomie wysokim (77,8%), znacznie mniej na poziomie przeciętnym (20,8%), a tylko nieliczni ocenili je jako niskie (1,4%). Minimalna liczba punktów wyniosła 7, maksymalna 15. Najliczniejsza grupa pedagogów uzyskała przedział punktów pomiędzy 12 a 15, przeciętna liczba punktów wyniosła 14.

Podsumowując, należy podkreślić, że badani pedagodzy oceniają swoje kompetencje pedagogiczne jako wysokie. Poza wysoką oceną poziomu posiadanej wiedzy, o której pisano w rozdziale trzecim, badani równie wysoko ocenili swoje cechy osobiste, umiejętności interpretacyjno-komunikacyjne, umiejętność współdziałania, zdolności kreatywno-krytyczne i pragmatyzm. W większości wymienionych obszarów nie odnotowano niskich wyników. Jedynie w ocenie umiejętności kreatywno-krytycznych i pragmatycznych nieliczni pedagodzy (po 1,4%) osiągnęli poziom niski. Większość badanych wysoko lub przeciętnie oceniła swe umiejętności, które składają się na obszary stanowiące przedmiot analizy.

7.2. Ocena przez pedagogów własnych preferencji zawodowych

Preferencje zawodowe pedagogów szkolnych traktuje się jako zbiór predyspozycji zawodowych, uzdolnień i umiejętności, które wykorzystują w pracy opiekuńczo-wychowawczej. Pomagają one w podnoszeniu efektywności

tej pracy, bywają źródłem satysfakcji zawodowej. Wyróżniono następujące typy predyspozycji zawodowych: artystyczny, społeczny, badawczy, przedsiębiorczy, realistyczny i konwencjonalny. Pedagodzy zapoznali się z 29 stwierdzeniami opisującymi różne rodzaje codziennych zachowań, z których wiele miało związek z wykonywaną profesją pedagoga szkolnego. Oceny dokonywali z wykorzystaniem czterostopniowej skali, będącej podstawą przyznania punktów: tak (3 punkty), raczej tak (2 punkty), raczej nie (1 punkt), nie (0 punktów). Na podstawie dokonanych wyborów dla poszczególnych typów predyspozycji zawodowych obliczono wyniki surowe, które przyporządkowano wartości skali (tabele 47 i 48). Na podstawie wartości skali określono liczbę pedagogów z wynikiem niskim, przeciętnym i wysokim (tabele 49 i 50).

Tabela 47. Przeliczenie wyników dla preferencji artystycznej i społecznej

Typ artystyczny			Typ społeczny		
wyniki surowe	wartość skali	% wyborów	wyniki surowe	wartość skali	% wyborów
3–4	1	9,2	3–5	1	0,0
5	2	9,8	6	2	0,0
6–7	3	14,5	7	3	0,0
8–9	4	5,3	8–9	4	1,6
10	5	8,6	10	5	16,1
11	6	6,5	11	6	8,2
12	7	11,2	12	7	12,2
13	8	7,3	13	8	18,1
14	9	16,4	14	9	26,3
15	10	11,2	15	10	17,5
Suma		100,0	Suma		100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 48. Wyniki w zakresie preferencji artystycznej i społecznej u badanych pedagogów

Typ artystyczny			Typ społeczny		
wynik	punkty	% wyborów	wyniki surowe	wartość skali	% wyborów
Niski	1–5	47,4	niski	1–5	17,7
Przeciętny	6–8	25,0	przeciętny	6–8	38,5
Wysoki	9–10	27,6	wysoki	9–10	43,8
Suma	–	100,0	Suma	–	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 49. Przeliczenie wyników dla skali preferencji badawczej, przedsiębiorczej, realistycznej i konwencjonalnej

Typ badawczy			Typ przedsiębiorczy			Typ realistyczny			Typ konwencjonalny		
wynik surowy	wartość skali	%	wynik surowy	wartość skali	%	wynik surowy	wartość skali	%	wynik surowy	wartość skali	%
3	1	0,0	3–5	1	1,6	3–4	1	3,8	3–4	1	8,4
4–5	2	18,1	6–7	2	5,4	5	2	12,9	5	2	0,0
6	3	7,2	8	3	12,4	6–7	3	19,2	6–7	3	4,2
7	4	7,5	9	4	1,4	8	4	5,3	8–9	4	16,9
8	5	14,3	10	5	20,8	9–10	5	23,2	10	5	15,2
9	6	11,1	11–12	6	33,2	11	6	7,6	11	6	21,8
10	7	17,2	13	7	4,3	12	7	6,5	12	7	11,2
11	8	6,8	14	8	2,3	13	8	5,7	13	8	13,3
12	9–10	17,8	15	9–10	18,6	14	9	10,4	14	9	8,3
Suma		100,0	Suma		100,0	15	10	5,4	15	10	0,7
						Suma		100,0	Suma		100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 50. Wyniki w zakresie preferencji badawczej, przedsiębiorczej, realistycznej i konwencjonalnej pedagogów

Wynik/punktacja		Typ badawczy	Typ przedsiębiorczy	Typ realistyczny	Typ konwencjonalny
wynik	punkty	% wyborów	% wyborów	% wyborów	% wyborów
Niski	1–5	47,1	41,6	64,4	44,7
Przeciętny	6–8	35,1	39,7	19,8	46,3
Wysoki	9–10	17,8	18,7	15,8	9,0
Suma	–	100,0	100,0	100,0	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Zebrane dane pozwalają stwierdzić, że wśród podanych typów predyspozycji zawodowych dominują predyspozycje społeczne. Wynik wysoki w tym obszarze osiągnęła prawie połowa badanych (43,8), zaś wynik przeciętny reprezentował niemal co trzeci badany (38,5%). Można to powiązać z wykonywanymi przez pedagogów zadaniami, obejmującymi doradztwo, pomoc i wsparcie kierowane do uczniów, rodziców czy nauczycieli.

Znaczna część badanych pedagogów to osoby z predyspozycjami artystycznymi na poziomie wysokim (27,6%) lub przeciętnym (25%). Ten rodzaj preferencji można również powiązać z pracą z dzieckiem w formie warsztatów, podczas których wykorzystuje się elementy sztuki (plastycznej, teatralnej, filmowej) oraz z wykonywanymi przez pedagogów dodatkowymi zadaniami, wśród których ważne jest przygotowywanie imprez i uroczystości szkolnych.

W zakresie preferencji konwencjonalnej (46,3%) prawie połowa badanych osiągnęła wynik przeciętny. Taki typ preferencji wiąże się ze stosowaniem w pracy rutynowych zasad, z dopasowaniem się do istniejących, narzuconych standardów. Cechuje on osoby dobrze zorganizowane, dokładnie wykonujące jasno określone zadania. Należy podkreślić, że do liczby pedagogów z wynikiem przeciętnym zbliżona była liczba tych z wynikiem niskim (44,7%). Taka sytuacja może wskazywać, że wśród pedagogów są również osoby, które potrafią podejmować decyzje w obliczu niejasno zdefiniowanych zadań oraz w szybko zmieniających się warunkach.

Najliczniejszą grupę pedagogów z niskim wynikiem odnotowano w odniesieniu do typu realistycznego preferencji zawodowych (64,4%), przedkładającego kontakty pośrednie nad bezpośrednie. Wynik ten jest ważny, gdyż potwierdza u pedagogów postawę przeciwną do realistycznej, czyli otwartość na bezpośrednie kontakty międzyludzkie.

W przypadku preferencji badawczej prawie połowa pedagogów uzyskała niski wynik (47,1%). Można to ocenić pozytywnie. Typ badawczy preferuje działania, w których chodzi głównie o zrozumienie i wyjaśnienie różnych zjawisk otaczającej rzeczywistości. Należy podkreślić, że pewne cechy typowe dla preferencji badawczej, jak dociekliwość, dokładność i rzetelność w procesie poznawania różnych zjawisk, są ważne w profesji pedagoga. Może więc zadowalać fakt, że ponad połowa pedagogów prezentuje przeciętne (35,1%) lub wysokie (17,8%) wyniki w tym zakresie.

W interesujący sposób rozłożyły się wyniki dla preferencji przedsiębiorczej. Wynik niski (41,6%) był zbliżony do przeciętnego (39,7%), wynik wysoki wyniósł 18,7%. Oznacza to, że badani pedagodzy potrafią kierować innymi ludźmi, przekonywać ich do własnych pomysłów, na ogół są energiczni i wytrwali w dążeniu do założonych celów. To ważne przy podejmowaniu przez nich działań w grupie uczniowskiej czy zespołach nauczycielskich.

Podsumowując dokonaną przez pedagogów ocenę własnych preferencji zawodowych, należy stwierdzić, że reprezentują oni różne ich typy. Dominującym typem jest preferencja społeczna – wynik wysoki lub przeciętny uzyskała większość badanych (82,3%). Kolejną preferencją, w przypadku której wynik wysoki lub przeciętny dotyczył ponad połowy pedagogów, był typ artystyczny. W zakresie preferencji konwencjonalnej prawie połowa badanych osiągnęła wynik przeciętny. Dla typu przedsiębiorczego wynik niski był zbliżony do przeciętnego, zaś wysoki dotyczył niemal co dziesiątego badanego pedagoga. Podobną prawidłowość odnotowano w odniesieniu do typu badawczego. Najliczniejsza grupa pedagogów z niskim wynikiem reprezentowała typ realistyczny.

Można więc stwierdzić, że w zakresie preferencji zawodowych pedagog to typ społecznika otwartego na drugiego człowieka, z potrzebą działań twórczych, potrafiący skutecznie przekonywać do swoich racji, skutecznie kierujący innymi,

przestrzegający obowiązujących zasad, ale jednocześnie bacznie obserwujący otoczenie i w razie potrzeby podejmujący niekonwencjonalne rozwiązania.

7.3. Umiejętności interpersonalne badanych pedagogów

Kompetencje społeczne to naturalna skłonność człowieka do wchodzenia w relacje z innymi osobami i angażowanie się w życie społeczne. W niniejszej pracy przyjmuje się, że „kompetencje interpersonalne stanowią szczególnie aspekt kompetencji społecznych, czyli złożonych umiejętności warunkujących efektywne radzenie sobie w różnego typu sytuacjach międzyludzkich”².

Do badania kompetencji interpersonalnych pedagogów wykorzystano Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych (ICQ-R), stworzony w latach 70. ubiegłego wieku w Stanach Zjednoczonych. Jego autorami są D. Buhrmester z Uniwersytetu Kalifornijskiego, W. Furman z Uniwersytetu w Denver oraz M.T. Wittenberg i H.T. Reis z Uniwersytetu w Rochester. Polska adaptacja kwestionariusza została opracowana w 2015 roku w Katedrze Psychologii Społecznej i Psychologii Religii KUL przez Magdalenę Dawidowicz, Waldemara Klinkosza i Jacka Śliwaka³.

Kwestionariusz ICQ-R bada pięć wymiarów kompetencji interpersonalnych, nieodzownych do efektywnego funkcjonowania w relacjach międzyosobowych. Należą do nich:

- inicjowanie relacji (IR) – rozpoczynanie interakcji i relacji interpersonalnych;
- asertywne oddziaływanie (AO) – deklarowanie osobistych praw i asertywnego niezadowolenia, wyrażanie krytyki dotyczącej działań innych ludzi;
- ujawnianie siebie (US) – dzielenie się osobistymi informacjami na swój temat;
- emocjonalne wspieranie (EW) – udzielanie emocjonalnego wsparcia innym osobom;
- rozwiązywanie konfliktów (RK) – konstruktywne rozwiązywanie konfliktów interpersonalnych, bez kłótni i krytyki.

Badani pedagodzy w przypadku każdego z wymiarów uzyskiwali punkty, które po zsumowaniu dawały wynik surowy dla danego rodzaju kompetencji interpersonalnej, zgodnie z przynależnością itemów do poszczególnych skal.

² W. KLINKOSZ, J. ISKRA, M. DAWIDOWICZ: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych (ICQ-R) D. Buhrmestera, M.T. Wittenberga, H.T. Reisa, W. Furmana*. Gdańsk, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, 2017, s. 30.

³ M. DAWIDOWICZ, W. KLINKOSZ, J. ŚLIWAK: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych (ICQ-R). The Interpersonal Competence Questionnaire - D. Buhrmestera, M.T. Wittenberga, H.T. Reisa, W. Furmana*. Lublin, Katedra Psychologii Społecznej i Psychologii Religii KUL, 2015.

Wyniki znormalizowane podano w skali tenowej, dla której średnia wynosi 50T, odchylenie standardowe 10T. Przedział 40–60T odpowiada wynikom przeciętnym (średnim), wynik poniżej 40T uznaje się za znacząco niższy, zaś powyżej 60T za znacząco podwyższony. Ze względu na mały, niereprezentatywny udział mężczyzn w badaniu (6,6%) zrezygnowano z podziału norm tenowych na kobiety i mężczyzn. W dalszej części przedstawiono ujęcie tabelaryczne i interpretację uzyskanych wyników.

7.3.1. Inicjowanie relacji (IR)

Skala służy do badania umiejętności rozpoczynania interakcji i relacji interpersonalnych zarówno z osobą znaną, jak i nieznaną. Określa aspekt angażowania się w społeczne interakcje, zdolność do tworzenia i modyfikowania zachowań, które ułatwiają trwanie w relacjach społecznych, oraz efektywność nawiązywania tych relacji. Wyniki uzyskane w tej skali ujęto w tabelach 51 i 52 oraz na wykresie 8.

Tabela 51. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Inicjowanie relacji (IR)

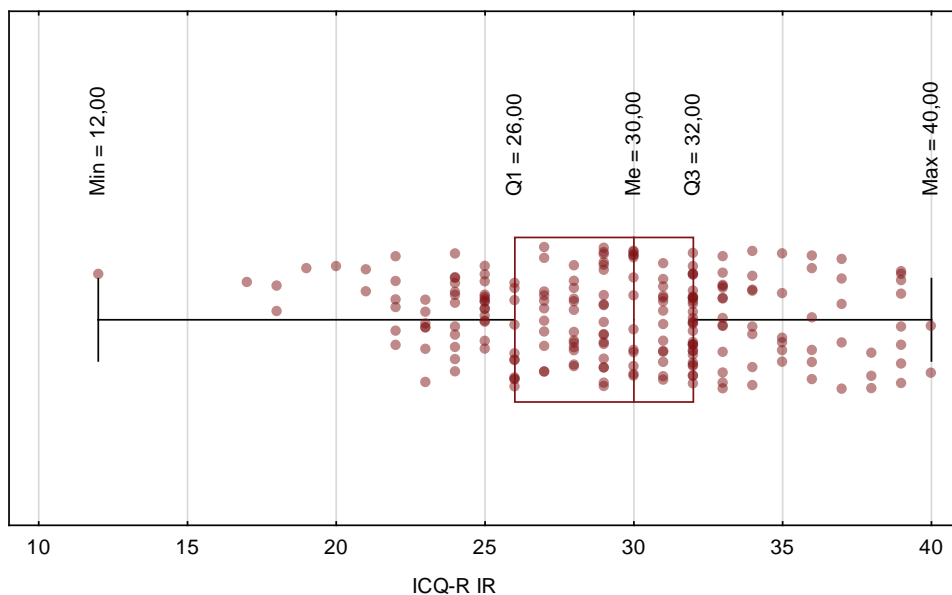
Wynik surowy	Wynik przeliczony w tenach (T)	Liczba	%
12	30,00	1	0,5
17–18	36,37	3	1,4
19–20	38,40	2	0,9
21–22	41,42	8	3,8
23–24	43,45	19	9,0
25–26	46,48	26	12,3
27–28	50,51	24	11,2
29–30	53,55	32	15,1
31–32	56,58	45	21,2
33–34	60,62	22	10,4
35–36	64,65	12	5,7
37–38	68,70	8	3,8
39–40	73,78	10	4,7
Suma		212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 52. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali IR, ujęte w przedziałach tenowych

Wynik	Liczba	%
Niski	6	2,8
Przeciętny	154	72,6
Wysoki	52	24,6
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 8. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Inicjowanie relacji (IR)
Źródło: Opracowanie własne.

Przedstawione dane pokazują, że większość badanych pedagogów w zakresie skali Inicjowanie relacji uzyskała wynik przeciętny (72,6%). Dość liczna była też grupa z wynikiem wysokim (24,6%), a bardzo mała z wynikiem niskim (2,8%) (tabele 51 i 52). Z uwzględnieniem wyniku surowego minimalna liczba uzyskanych punktów wynosiła 12, maksymalna 40. Najliczniejsza grupa pedagogów osiągnęła wynik pomiędzy 26 a 32 punktami. Wartość środkowa wyniosła 30 punktów, co w skali tenowej daje 55 i jest wynikiem przeciętnym (wykres 8). Taki wynik wskazuje na znaczne zaangażowanie badanych w społeczne interakcje, umiejętność tworzenia i modyfikowania zachowań ułatwiających nawiązywanie i efektywne podtrzymywanie relacji międzyludzkich, w tym przyjacielskich. Wskazuje także na popularność towarzyską i bycie lubianym przez innych. Ponadto posiadanie umiejętności inicjowania kontaktów międzysobowych ułatwia przystosowanie się do istniejących warunków społecznych i nowych sytuacji. Wiąże się ze społeczną ekspresyjnością i kontrolą oraz umiejętnościami, które przekładają się na zachowania typowe dla pedagogów, jak wypowiedanie się na temat sytuacji społecznych i gotowość do przyjmowania ról społecznych związanych z kierowaniem i przewodzeniem w różnych sytuacjach. Wiąże się również ze zdolnością do asertywnego oddziaływania.

7.3.2. Asertywne oddziaływanie (AO)

Skala odnosi się do deklarowania osobistych praw, okazywania niezadowolenia w asertywny sposób oraz wyrażania krytyki działań innych ludzi. Służy do badania zdolności potwierdzania osobistych przywilejów i umiejętności wyrażania niezadowolenia z ingerowania innych osób w sprawy jednostki. Asertywne oddziaływanie to także pewność siebie i wypowiedzanie zdecydowanego „nie”. Z punktu widzenia zadań realizowanych przez pedagogów AO wydaje się niezbędną umiejętnością. Zebrane dane ujęto w tabelach 53 i 54 oraz na wykresie 9.

Tabela 53. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Asertywne oddziaływanie (AO)

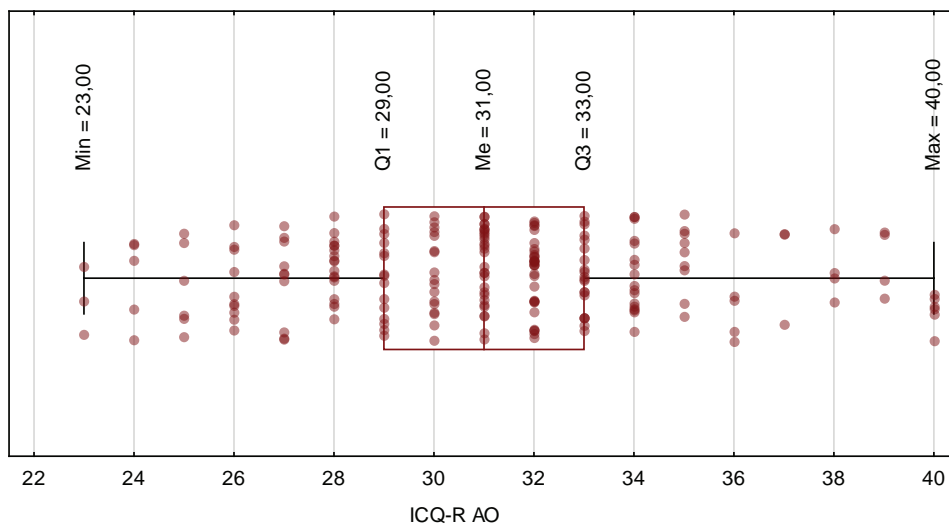
Wynik surowy	Wynik przeliczony w tenach (T)	Liczba	%
23	38	3	1,4
24	40	5	2,4
25	42	6	2,8
26	44	10	4,7
27	46	10	4,7
28	48	17	8,0
29	50	15	7,1
30	52	17	8,0
31	54	29	13,7
32	56	32	15,2
33	59	20	9,4
34	61	17	8,0
35	63	9	4,2
36	66	5	2,4
37	68	3	1,4
38	70	4	1,9
39	73	4	1,9
40	79	6	2,8
Suma		212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 54. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali AO, ujęte w przedziałach tenowych

Wynik	Liczba	%
Niski	3	1,4
Przeciętny	161	76,0
Wysoki	48	22,6
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 9. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Asertywne oddziaływanie (AO)

Źródło: Opracowanie własne.

Badani pedagodzy w większości (76%) reprezentują przeciętny poziom asertywnego oddziaływania. Znacząco wysoki poziom tej umiejętności można potwierdzić u prawie co piątego pedagoga. Tylko nieliczni uzyskali wynik niski (1,4%), choć i w tym wypadku zbliża się on do przeciętnego, gdyż wynosi 30T (tabela 54). Na podstawie analizy wyników surowych (wykres 9) minimalna liczba punktów uzyskanych przez pedagogów to 23, maksymalna 40. Największa liczba pedagogów osiągnęła wynik surowy pomiędzy 29 a 33 punktów, zaś wynik przeciętny to 31 punktów.

Uzyskane wyniki pozwalają postawić wniosek, że badani pedagodzy posiadają umiejętność asertywnego oddziaływania w sytuacjach społecznych na poziomie pozwalającym im bronić własnych praw, okazywać niezadowolenie w asertywny sposób oraz dokonywać uzasadnionej krytyki działań innych ludzi. Takie osoby potrafią mówić zdecydowane „nie”, formułować własne życzenia oraz negatywne i pozytywne żądania. Na ogół potrafią troszczyć się o siebie i zapewniać sobie pomoc w sytuacjach trudnych, a także skutecznie realizować własne potrzeby i cele poprzez wywieranie wpływu na innych ludzi lub nieuleganie naciskom.

7.3.3. Ujawnienie siebie (US)

Skala Ujawnienie siebie odnosi się do dzielenia się informacjami na swój temat. Pozwala ocenić skłonność do mówienia o osobistych sprawach, a także

zdradzania prywatnych sekretów. Michael Argyle⁴ uważa, że kompetencje w ujawnianiu siebie są niezbędne w sytuacjach trudnych, w których zaangażowana osoba pozostaje w bliskim kontakcie interpersonalnym z innymi. Kompetencja ta warunkuje utrzymanie właściwych, stabilnych i szczyrych relacji międzyosobowych oraz budowanie więzi. Jej posiadanie na odpowiednim poziomie jest więc ważne w wypełnianiu obowiązków zawodowych przez pedagogów szkolnych. Poniżej przedstawiono wyniki badań dotyczących tej kompetencji.

Tabela 55. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Ujawnienie siebie (US)

Wynik surowy	Wynik przeliczony w tenach (T)	Liczba	%
9	23,00	1	0,5
12	30,00	2	0,9
13–14	32,34	7	3,3
15–16	35,37	9	4,2
17–18	39,40	14	6,6
19–20	42,44	15	7,2
21–22	46,47	25	11,8
23–24	49,51	25	11,8
25–26	52,54	33	15,6
27–28	56,57	34	16,0
29–30	59,61	19	9,0
31–32	62,64	12	5,7
33–34	66,68	9	4,2
35–36	70,72	2	0,9
37–38	75,79	2	0,9
39–40	82,85	3	1,4
Suma		212	100,0

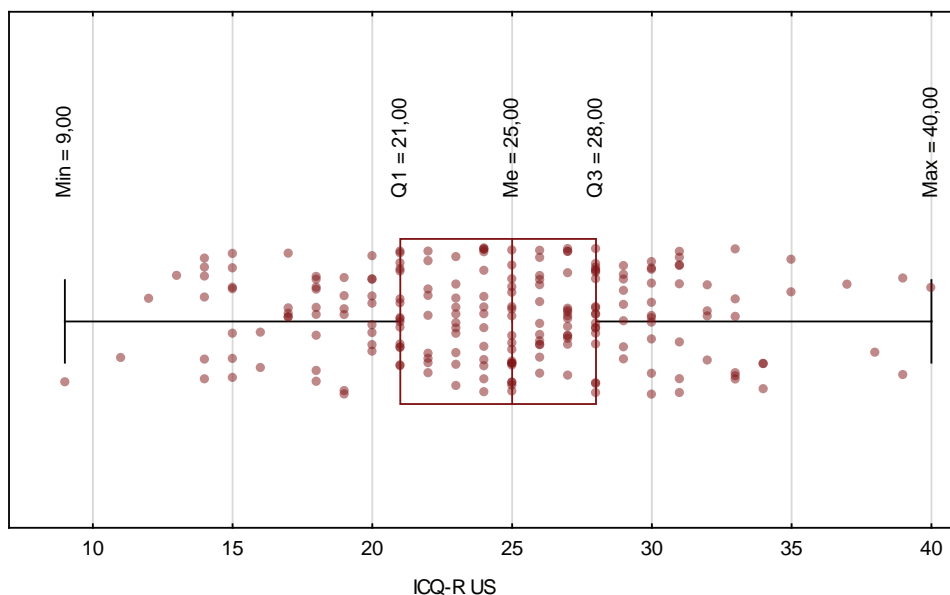
Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 56. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali US, ujęte w przedziałach tenowych

Wynik	Liczba	%
Niski	33	15,5
Przeciętny	151	71,4
Wysoki	28	13,1
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

⁴ M. ARGYLE: *Umiejętności społeczne*. W: IDEM: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. W. DOMACHOWSKI. Warszawa, PWN, 1991, s. 66–103; M. ARGYLE: *Zdolności społeczne*. W: *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Red. S. MOSCOVICI. Tłum. M. CIELECKI. Warszawa, WSiP, 1998, s. 77–104.



Wykres 10. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Ujawnienie siebie (US)

Źródło: Opracowanie własne.

Zebrane wyniki, ujęte w tabelach 55 i 56, pozwalają stwierdzić, że w skali Ujawnienie siebie większość pedagogów uzyskała wynik przeciętny (71,4%). Wyniki wysokie (13,1%) oraz niskie (15,5%) są na zbliżonym poziomie i dotyczą zdecydowanej mniejszości badanych. Minimalny wynik surowy wyniósł 9, maksymalny 40 punktów. Większość badanych uzyskała wynik surowy w granicach 21–28 punktów, wartość środkowa wyniosła 25 (wykres 10).

Wyniki wskazują, że zdecydowana większość badanych pedagogów szkolnych ma predyspozycje do budowania właściwych, silnych relacji z uczniem, rodzicem i współpracownikami. Są one podstawą rzeczywistej więzi, opartej na zaufaniu i szczerości. Doniosłe znaczenie ma tutaj posiadana przez pedagogów umiejętność porozumiewania się za pomocą kanału werbalnego i niewerbalnego, zgodnie z regułą dobrej komunikacji.

7.3.4. Emocjonalne wspieranie (EW)

Skala Emocjonalne wspieranie umożliwia ocenę zdolności emocjonalnego wspierania innych osób pozostających ze sobą w bliskiej relacji. W przypadku pedagogów najistotniejsza jest zdolność udzielania wsparcia uczniom, ich rodzicom oraz nauczycielom i wychowawcom.

Wyniki skali ujęto w tabelach 57 i 58 oraz na wykresie 11.

Tabela 57. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Emocjonalne wsparcie (EW)

Wynik surowy	Wynik przeliczony w tenach (T)	Liczba	%
24	35	2	0,9
25	37	0	0,0
26	39	2	0,9
27	41	4	1,9
28	43	6	2,9
29	45	8	3,8
30	48	14	6,6
31	50	19	9,0
32	53	46	21,6
33	55	28	13,2
34	58	28	13,2
35	61	15	7,1
36	63	10	4,7
37	66	5	2,4
38	68	5	2,4
39	71	7	3,3
40	77	13	6,1
Suma		212	100,0

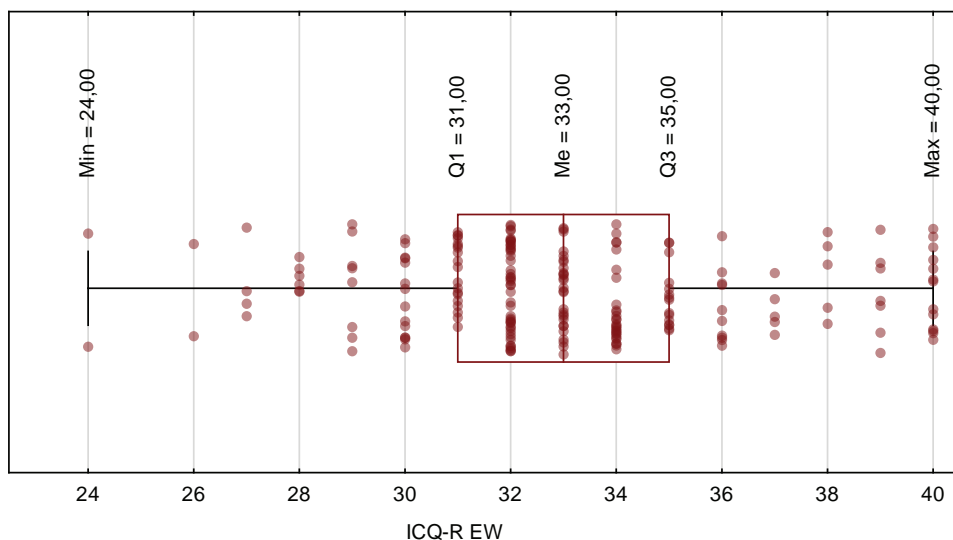
Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 58. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali EW, ujęte w przedziałach tenowych

Wynik	Liczba	%
Niski	4	1,8
Przeciętny	153	72,2
Wysoki	55	26,0
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Na podstawie zebranych danych (tabele 57, 58) można stwierdzić, że w przypadku prawie wszystkich badanych pedagogów poziom umiejętności udzielania emocjonalnego wsparcia był przeciętny (72,2%) i wysoki (26,0%). Wśród badanych zaledwie 4 osoby (1,8%) osiągnęły wynik niski, należy jednak podkreślić, że był on zbliżony do przeciętnego i wynosił 35 i 39T (40T stanowi już wynik średni). Minimalna liczba punktów uzyskanych przez pedagogów to 24, maksymalna 40, wynik przeciętny to 33 punkty. Najliczniejszą grupę stanowili badani w przedziale pomiędzy 31 a 35 punktów.



Wykres 11. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Emocjonalne wsparcie (EW)

Źródło: Opracowanie własne.

Tak wysokie wyniki wskazują na to, że badani pedagodzy w szerokim zakresie udzielają innym emocjonalnego wsparcia w ramach prowadzonych przez siebie działań pomocowych. Potrafią także trafnie ocenić swoje umiejętności i powiązać je z pozostałymi, takimi jak inicjowanie relacji, asertywne oddziaływanie i ujawnienie siebie, dzięki czemu ich działania są planowe, ukierunkowane na realizację celu, z wyraźnie zaznaczonym przywództwem i poszanowaniem godności podopiecznego.

7.3.5. Rozwiązywanie konfliktów (RK)

Rozwiązywanie konfliktów (RK) to konstruktywne radzenie sobie w sytuacjach konfliktów interpersonalnych, bez kłótni i krytyki. Skala ta pozwala ocenić tę umiejętność w odniesieniu do bliskich relacji zachodzących w rodzinie czy miejscu pracy. Wiąże się z miarą zadowolenia z tych relacji. Rozwiązywanie konfliktów stanowi istotny obszar działań pedagogów szkolnych, dlatego diagnoza tego obszaru dopełnia charakterystykę ich kompetencji interpersonalnych. W dalszej części przedstawiono wyniki uzyskane podczas badania.

Tabela 59. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Rozwiązywanie konfliktów (RK)

Wynik surowy	Wynik przeliczony w tenach	Liczba	%
22	39	1	0,5
24	42	4	1,9
25	45	2	0,9
26	47	7	3,3
27	49	4	1,9
28	51	10	4,7
29	53	17	8,0
30	55	27	12,7
31	58	29	13,7
32	61	44	20,8
33	64	17	8,0
34	67	13	6,1
35	69	13	6,1
36	71	4	1,9
37	72	5	2,4
38	74	7	3,3
39	76	4	1,9
40	79	4	1,9
Suma		212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

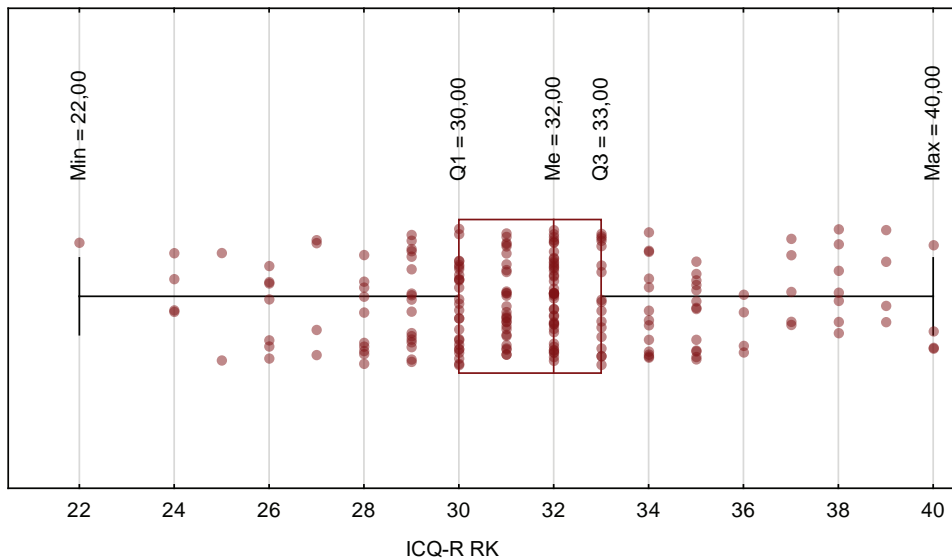
**Wykres 12.** Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Rozwiązywanie konfliktów (RK)

Tabela 60. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali RK, ujęte w przedziałach tenowych

Wynik	Liczba	%
Niski	1	0,5
Przeciętny	100	47,1
Wysoki	111	52,4
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Analiza danych (tabele 59 i 60, wykres 12) w zakresie skali Rozwiązywanie konfliktów pozwala stwierdzić, że ponad połowa pedagogów (52,4%) uzyskała wynik znacząco wysoki, pozostali (47,1%) uzyskali wynik przeciętny. Wynik niski, ale zbliżony do przeciętnego (39T), dotyczył jednego badanego. Nie można go więc traktować jako reprezentatywnego. Najniższy wynik surowy wyniósł 22 punkty, najwyższy 40 punktów. Najliczniejszą grupę stanowili pedagodzy z wynikiem surowym w przedziale 30–33 punktów, zaś przeciętna liczba uzyskanych punktów wyniosła 32.

Uzyskane wyniki pozwalają ocenić umiejętność rozwiązywania konfliktów przez badanych pedagogów jako wysoką. Oznacza to, że sprawnie i efektywnie podejmują oni wyzwania interpersonalne oraz wypracowują konstruktywne i społecznie akceptowane zachowania w sytuacjach konfliktowych, tak aby utrzymywać satysfakcjonujące kontakty i relacje międzyosobowe oraz kształtować pozytywny wizerunek społeczny.

7.3.6. Podsumowanie

Do badania umiejętności interpersonalnych pedagogów szkolnych wykorzystano kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R. Wybrane narzędzie pozwoliło na określenie pięciu następujących wymiarów kompetencji społecznych nieodzownych do efektywnego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych: inicjowanie relacji, asertywne oddziaływanie, ujawnienie siebie, emocjonalne wspieranie i rozwiązywanie konfliktów. W czterech pierwszych wymiarach większość pedagogów osiągnęła wynik przeciętny (powyżej 40T), wynik wysoki (powyżej 60T) w tych skalach uzyskał niemal co piąty badany, zaś wynik niski dotyczył nielicznych (IR–2,8%, AO–1,4%, US–15,5%, EW–1,8%). Należy podkreślić, że wyniki niskie we wszystkich skalach były zbliżone do średnich. Jeśli chodzi o wymiar piąty – rozwiązywanie konfliktów – zdecydowanie dominował wynik wysoki (52,4%), następnie średni (47,1%), niski dotyczył zaledwie jednego badanego.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że badani pedagodzy potrafią inicjować relacje, utrzymywać kontakty z ludźmi, prowadzić z nimi rozmowy

w taki sposób, aby móc poznać ich potrzeby i pragnienia. W relacjach tych są nastawieni na udzielanie emocjonalnego wsparcia innym, nie unikają mówienia o swych osobistych sprawach, potrafią akcentować swoje zdanie i stanowisko. Wysoki wynik w zakresie radzenia sobie z problemami i konfliktami wskazuje na przekonanie pedagogów o własnej skuteczności, co pozwala im mierzyć się z trudnymi sytuacjami. Stają się przywódcami akcentującymi swoje stanowisko w ważnych sprawach. Potrafią egzekwować swoje prawa i jasno wyrażać oczekiwania. Częściej biorą sprawy w swoje ręce, niż podporządkowują się innym, ujawniają swe pragnienia i bronią własnych poglądów. Otwarcie mówią o swoich oczekiwaniach i trudnościach, nie obawiając się, że może to wywołać sytuację konfliktową czy sporną. W efekcie dają się poznać jako osoby nastawione na udzielanie wsparcia i pomocy uczniom, rodzicom i współpracownikom, rozumiejące problemy innych i z troską pomagające w ich rozwiązywaniu.

7.4. Skuteczność własna w opinii pedagogów

W diagnozowaniu własnej skuteczności pedagogów pomocna była Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności – GSES R. Schwarzera i M. Jerusalema z Freie Universität w Berlinie, w polskiej adaptacji Zygryda Juczyńskiego. Skala ta nawiązuje do sformułowanej przez Alberta Bandurę koncepcji oczekiwań i pojęcia własnej skuteczności. Zgodnie z tą koncepcją oczekiwanie wyniku dotyczy możliwych konsekwencji działania, a oczekiwanie skuteczności wiąże się z kontrolą własnych działań. Postrzeganie skuteczności może odnosić się do specyficznych obszarów aktywności (w tym aktywności zawodowej), lecz również wyrażać ogólne przekonanie co do szczególnej roli w sytuacjach problemowych czy nowych⁵.

Skala GSES jest narzędziem zawierającym 10 pytań, opracowanym w wersji niemieckiej w 1992 roku i przetłumaczonym w następnym roku na język angielski. Do roku 1998 została zaadaptowana w 21 krajach, w tym również w Polsce. Polskiego przekładu dokonano, opierając się na wersji angielskiej, z równoczesnym wykorzystaniem oryginalnej wersji w języku niemieckim⁶.

Każdy z pedagogów został przebadany indywidualnie. Badani zaznaczali wybrane przez siebie odpowiedzi, wybierając właściwą cyfrę: nie – 1, raczej nie – 2, raczej tak – 3, tak – 4. Suma wszystkich punktów dawała ogólny wskaźnik poczucia własnej skuteczności, który mieścił się w granicach od 10 do 40 punktów. Im wyższy wynik, tym większe poczucie własnej skuteczności.

⁵ Z. JUCZYŃSKI: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2012, s. 89.

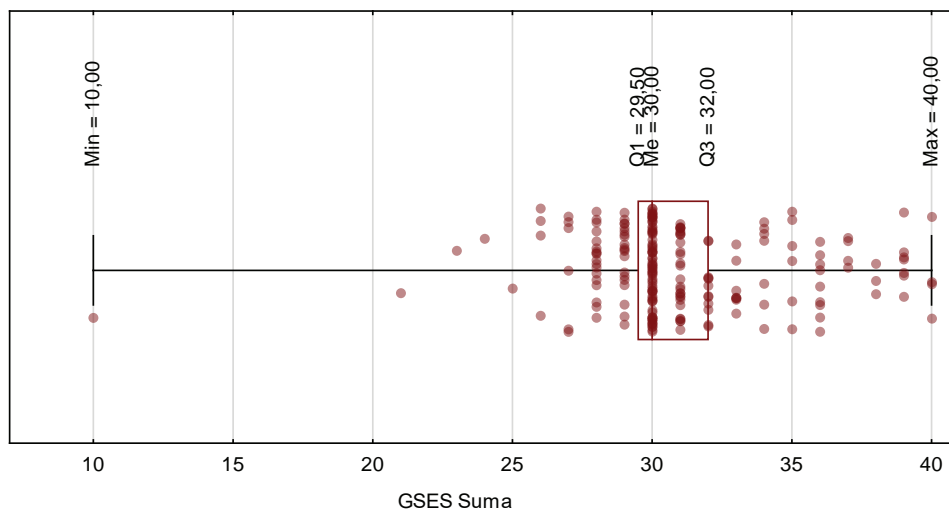
⁶ *Ibidem*.

Wyniki ujęto w tabelach 61 i 62 i na wykresie 13.

Tabela 61. Wyniki uzyskane przez pedagogów za pomocą Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności

Wynik surowy	Wynik przeliczony w stenach	Częstość	%
10–16	1	1	0,5
17–19	2	0	0,0
20–21	3	1	0,5
22–24	4	2	0,9
25–27	5	11	5,2
28–29	6	38	17,9
30–32	7	111	52,4
33–35	8	21	9,9
36–37	9	13	6,1
38–40	10	14	6,6
Suma		212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 13. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów za pomocą Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 62. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w skali GSES

Wynik	Liczba	%
Niski (1–4 stena)	4	1,9
Przeciętny (5 i 6 stena)	49	23,1
Wysoki (7–10 stena)	159	75,0
Suma	212	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Zdecydowana większość badanych pedagogów uzyskała wynik surowy powyżej 24 punktów, czyli 4 stena (tabela 61). Minimalny wynik surowy wyniósł 10 punktów, maksymalny 40, wynik średni to 30 punktów. Najlicniejsza była grupa pedagogów z wynikiem surowym pomiędzy 29,5 a 32 punktami (wykres 13). Oznacza to, że większość pedagogów uzyskała wynik wysoki (75%), wynik przeciętny osiągnął prawie co piąty badany, a wynik niski dotyczył zaledwie czterech osób (1,9%) (tabela 62).

Te wyniki pozwalają stwierdzić, że badani pedagodzy są przekonani co do skuteczności radzenia sobie w trudnych sytuacjach i z przeszkodami w pracy zawodowej, a także w życiu prywatnym. Postrzeganie własnej skuteczności jest wyznacznikiem zamiarów i działań w różnych obszarach życia zawodowego i osobistego, równocześnie pozytywnie wpływa na ocenę osobistych zasobów w sytuacjach stresowych. Jak podkreśla Z. Juczyński, „im silniejsze są przekonania dotyczące własnej skuteczności, tym wyższe cele stawiają sobie ludzie i tym silniejsze jest ich zaangażowanie w zamierzone zachowanie nawet w obliczu piętrzących się porażek”⁷.

Wiara w swoje możliwości sprzyja efektywności podejmowanych działań, pomaga odnieść sukces i wyzwala dodatkową energię. Należy jednak pamiętać, że sama wysoko oceniona przez siebie własna skuteczność jest niewystarczająca. Musi być poparta wiedzą, umiejętnościami i zdolnościami. W przypadku badanych pedagogów te obszary kompetencji indywidualnych osiągnęły wysoki lub przeciętny poziom, co pozwala przypuszczać, że ocena własnej skuteczności spełnia rolę regulacyjną i uwzględnia rzeczywiste możliwości badanych.

7.5. Radzenie sobie w sytuacjach stresowych przez pedagogów

Stres jest wpisany we wszystkie profesje społeczne, a więc również w profesję pedagoga szkolnego. Intensywność stresu jest różna, różne są sposoby radzenia sobie z nim. W literaturze istnieje wiele definicji stresu, które przytoczono w rozdziale pierwszym. Na potrzeby niniejszej pracy przyjęto definicję Mieczysława Plopy, który określa go jako „stan napięcia emocjonalnego (na poziomie organicznym i psychologicznym) wynikający z określonej transakcji jednostki z otoczeniem (lub samym sobą), odczuwany jako przykry, obciążający jej zasoby, zagrażający dobrostanowi”⁸. Przez styl radzenia sobie ze stresem uznano względnie trwałą i charakterystyczną dla jednostki dyspozycję do określonego zmagania się z sytuacjami stresu.

⁷ Ibidem, s. 93.

⁸ M. PLOPA: *Stres w izolacji morskiej. Psychospołeczne warunki*. Gdańsk, Wydawnictwo UG, 1996, s. 21.

W badaniach diagnostycznych wykorzystano Kwestionariusz Radzenia Sobie ze Stresem (CISS) opracowany przez N.S. Endlera i J.D.A. Parkera, w polskiej adaptacji P. Szczepaniaka, A. Jaworowskiej, K. Wrześniewskiego i J. Strelaua. Kwestionariusz zawiera 48 stwierdzeń, którym została przyporządkowana skala od 1 do 5 (gdzie 1 – nigdy, 2 – prawie nigdy, 3 – czasami, 4 – często, 5 – bardzo często). Badani zaznaczali wybraną odpowiedź, wyniki sumowano zgodnie z kluczem podanym w rozdziale metodologicznym. Na tej podstawie wskazano dominujące u pedagogów style radzenia sobie w sytuacjach stresowych. Wybrano je spośród stylów proponowanych w zastosowanym narzędziu badawczym. Są to:

- styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ);
- styl skoncentrowany na emocjach (SSE);
- styl skoncentrowany na unikaniu (SSU), z trzema podskalami: angażowanie się w czynności zastępcze (SSU ACZ), poszukiwanie kontaktów towarzyskich (SSU PKT), inne (SSU INNE).

Wyniki surowe obliczono dla dwóch kategorii wiekowych: 25–54 lat (182 pedagogów), 55–79 lat (30 pedagogów, przy czym najstarszy badany miał 64 lata). Następnie wyniki surowe odniesiono do norm stenowych. Wyniki w granicach 1–4 stenów przyjęto jako niskie, 5 i 6 stenów jako przeciętne i 7–10 stenów jako wysokie.

7.5.1. Styl skoncentrowany na zadaniu

Styl skoncentrowany na zadaniu (SSZ) określa styl radzenia sobie ze stresem, gdzie główny nacisk położony jest na zadanie lub planowanie rozwiązania problemu.

SSZ obejmuje 16 pozycji kwestionariusza, badane osoby mogły uzyskać od 16 do 80 punktów. Najwyższe wyniki uzyskują osoby skłonne do „podejmowania wysiłków zmierzających do rozwiązywania problemów poprzez poznawcze przekształcenie lub próby zmiany sytuacji”⁹.

Wykorzystanie tego stylu przez badanych pedagogów ujęto w tabelach 63–66 oraz na wykresie 14.

⁹ K. WRZEŚNIEWSKI: *Style i strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Red. I. HESZEN-NIEJODEK, Z. RATAJCZAK. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2000, s. 58.

Tabela 63. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na zadaniu, przedział wieku od 25 do 54 lat

Wynik surowy	Wynik przeliczony w stenach	Liczba	%
44–48	3	3	1,6
49–52	4	7	3,8
53–57	5	21	11,5
58–61	6	32	17,7
62–65	7	47	25,8
66–68	8	41	22,5
69–74	9	24	13,3
75–80	10	7	3,8
Suma		182	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 64. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSZ, przedział wieku od 25 do 54 lat

Wynik	Liczba	%
Niski	10	5,4
Przeciętny	53	29,2
Wysoki	119	65,4
Suma	182	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 65. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na zadaniu, przedział wieku od 55 do 79 lat

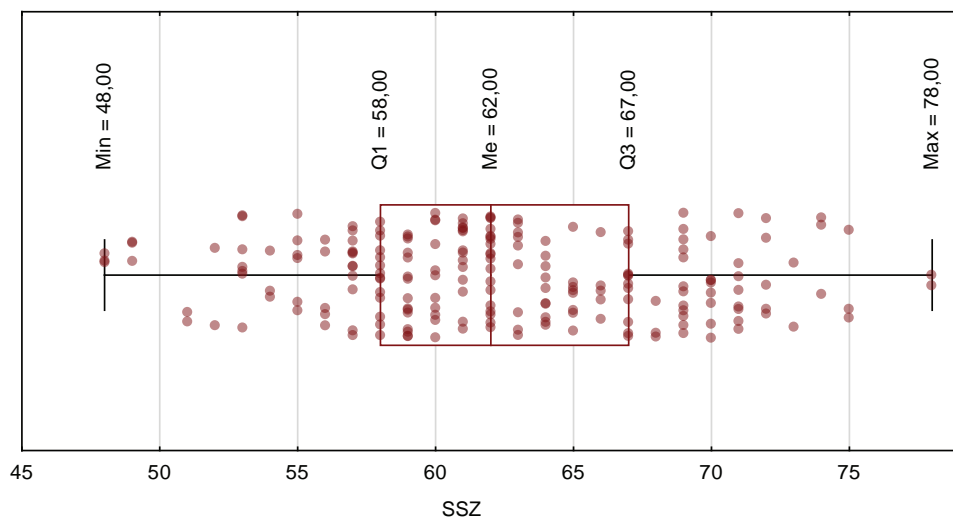
Wynik surowy	Wynik przeliczony w stenach	Liczba	%
53–57	5	6	20,0
58–61	6	7	23,3
62–65	7	11	36,7
66–68	8	3	10,0
69–74	9	2	6,7
75–80	10	1	3,3
Suma		30	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 66. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSZ, przedział wieku od 55 do 79 lat

Wynik	Liczba	%
Niski	0	0,0
Przeciętny	13	43,3
Wysoki	17	56,7
Suma	30	100,0

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 14. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na zadaniu (ogół badanych)

Źródło: Opracowanie własne.

Jak pokazują dane zawarte w tabelach 63–66, większość badanych pedagogów rozwiązuje sytuacje stresowe, wybierając styl skoncentrowany na zadaniu. Nie jest to zależne od wieku badanych, gdyż dla przedziału wiekowego 25–54 i 55–79 lat odnotowano podobne wyniki (tabela 63 i 65). Wyniki surowe przeliczone na normy stenowe dały w przypadku większości badanych wyniki wysokie (65,4% pedagogów w wieku 25–54 lat oraz 56,7% pedagogów w wieku 55–64 lat) lub wyniki przeciętne (29,2% w wieku 25–54 lat oraz 43,3% 55–64 lat). Wynik niski dotyczył tylko nielicznych badanych w przedziale wieku 25–54 lat (10 osób, co daje 5,4%). Należy podkreślić, że niskie wyniki oscylowały wokół 3 i 4 stenów, zbliżyły się więc do wyniku przeciętnego. Minimalny wynik surowy wyniósł 48 punktów, maksymalny 78, zaś przeciętny 62. Najliczniejszą grupę stanowili badani, którzy uzyskali wynik surowy w przedziale punktów 58–67 (wykres 14).

Zgodnie z ustaleniami twórców Kwestionariusza Radzenia Sobie ze Stresem osoby wybierające styl skoncentrowany na zadaniu reprezentują typ osobowości ekstrawertycznej. Są otwarte na potrzeby własne i otoczenia oraz sumienne w wypełnianiu obowiązków. Taka charakterystyka stanowi dopełnienie wcześniejszych analiz wybranych cech osobowości badanych pedagogów.

7.5.2. Styl skoncentrowany na emocjach

Styl skoncentrowany na emocjach (SSE) określa styl radzenia sobie ze stresem, który charakteryzuje się tendencją do koncentracji na sobie, własnych przeżyciach emocjonalnych, takich jak złość, poczucie winy, napięcie. Działania takie „mają na celu zmniejszenie napięcia emocjonalnego związanego z sytuacją stresową. Czasami jednak mogą powiększyć poczucie stresu, wzrost napięcia i/lub przygnębienie”¹⁰.

Tego stylu dotyczy 16 pozycji zawartych w kwestionariuszu. Badane osoby mogły uzyskać od 16 do 80 punktów. Dane dotyczące wykorzystania tego stylu przez badanych pedagogów ujęto w tabelach 67–70 oraz na wykresie 15.

Tabela 67. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na emocjach, przedział wieku od 25 do 54 lat

Wynik surowy	Wynik przeliczony w stenach	Liczba	%
16–24	1	9	4,9
25–30	2	7	3,8
31–35	3	33	18,3
36–39	4	41	22,5
40–43	5	49	26,9
44–51	6	28	15,6
52–55	7	10	5,5
56–60	8	2	1,0
61–64	9	1	0,5
65–80	10	2	1,0
Suma		182	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 68. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSE, przedział wieku od 25 do 54 lat

Wynik	Liczba	%
Niski	90	49,5
Przeciętny	77	42,5
Wysoki	15	8,0
Suma	182	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

¹⁰ Ibidem, s. 58.

Tabela 69. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na emocjach, przedział wieku od 55 do 79 lat

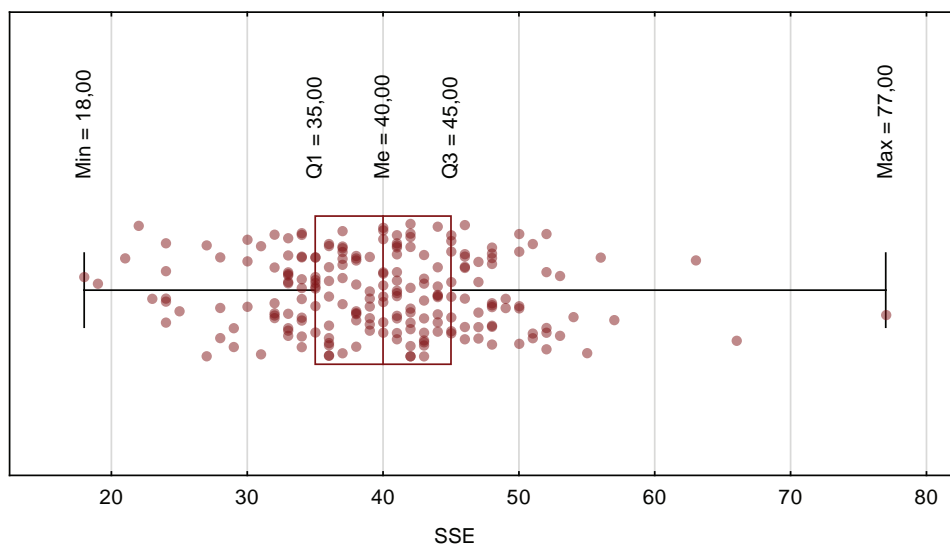
Wynik surowy	Wynik przeliczony w stenach	Liczba	%
16–24	1	3	10,0
25–30	2	2	6,7
31–35	3	8	26,7
36–39	4	7	23,3
40–43	5	5	16,6
44–51	6	3	10,0
52–55	7	2	6,7
56–60	8	0	0,0
61–64	9	0	0,0
65–80	10	0	0,0
Suma		30	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 70. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSE, przedział wieku od 55 do 79 lat

Wynik	Liczba	%
Niski	20	66,7
Przeciętny	8	26,6
Wysoki	2	6,7
Suma	30	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

**Wykres 15.** Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na emocjach (ogół badanych)

Źródło: Opracowanie własne.

Badani pedagodzy, zarówno w przedziale wiekowym 25–54 lat (tabele 67 i 68) jak i 55–79 lat (tabele 69 i 70), podczas rozwiązywania sytuacji stresowych znacznie rzadziej wykorzystują styl skoncentrowany na emocjach. Na taki wybór wskazują wyniki surowe i normy stenowe. Wynik niski uzyskała prawie połowa pedagogów (49,5%) w wieku od 25 do 54 lat oraz ponad połowa pedagogów (66,7%) w wieku od 55 do 64 lat (w takim wieku był najstarszy badany). Wynik przeciętny osiągnął co drugi badany w pierwszym i co czwarty w drugim przedziale wiekowym. Wynik wysoki dotyczył tylko nielicznych pedagogów z poszczególnych grup wiekowych, odpowiednio 8% i 6,7%. Minimalny wynik surowy wyniósł 18 punktów, maksymalny 77, zaś wynik przeciętny 40. Najliczniejszą grupę stanowili pedagodzy z wynikiem surowym w przedziale punktów od 35 do 45 (wykres 15).

Podsumowując, można stwierdzić, że badani pedagodzy wybierali styl skoncentrowany na emocjach znacznie rzadziej niż styl skoncentrowany na zadaniu. Świadczą o tym uzyskane wyniki przeliczone na steny (dominują steny 1–4 oraz 5 i 6, czyli wynik niski i przeciętny). Wydaje się, że to dobry wybór, ponieważ w sytuacji stresowej wywołanej frustracją emocjonalny sposób radzenia sobie ze stresem jest nieefektywny. Ponadto twórcy skali wskazują na wysoką pozytywną korelację tego stylu z poczuciem lęku oraz typem osobowości neurotycznej. Dostrzega się także negatywną korelację SSE z kompetencjami społecznymi.

7.5.3. Styl skoncentrowany na unikaniu

Styl skoncentrowany na unikaniu (SSU) określa styl radzenia sobie ze stresem, który charakteryzuje się tendencją do wystrzegania się myślenia o sytuacji stresowej, przeżywania i doświadczania jej. Ze względu na różnorodność zachowań nastawionych na unikanie posiada on trzy podskale:

- angażowanie się w czynności zastępcze (SSU ACZ), np. oglądanie telewizji, objadanie się;
- poszukiwanie kontaktów towarzyskich (SSU PKT);
- inne zachowania (SSU INNE).

SSU dotyczy 16 pozycji kwestionariusza, badani mogli uzyskać od 16 do 80 punktów. Ze względu na poszczególne podskale liczba stwierdzeń oraz punktów możliwych do uzyskania jest zróżnicowana; i tak dla: ACZ autorzy opracowali osiem twierdzeń dających wynik w przedziale od 8 do 40 punktów, PKT – pięć pozycji z wynikiem od 5 do 25 punktów oraz INNE – trzy pozycje dające wynik od 3 do 15 punktów.

Tabela 71. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na unikaniu, przedział wieku od 25 do 54 lat

Wynik przeliczony w stenach	Wynik surowy									
	SSU	ACZ	N	%	PKT	N	%	inne	N	%
1	16–24	8–9	3	1,6	5–9	2	1,0	3–5	2	1,0
2	25–30	10–11	9	4,9	10–11	2	1,0	6–7	61	33,6
3	31–35	12–13	8	4,4	12	5	2,7	8	31	17,0
4	36–39	14–15	33	18,2	13–14	30	16,5	9	42	23,1
5	40–43	16–19	58	31,9	15–16	46	25,4	10	22	12,2
6	44–51	20–22	36	19,8	17–19	27	14,8	11	19	10,5
7	52–55	23–24	21	11,6	20	21	11,6	12	3	1,6
8	56–60	25–27	10	5,5	21–22	33	18,2	13	1	0,5
9	61–64	28–29	3	1,6	23–14	9	4,9	14	1	0,5
10	65–80	30–40	1	0,5	25	7	3,9	15	0	0,0
Suma			182	100,0	Suma	182	100,0	Suma	182	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 72. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU, przedział wieku od 25 do 54 lat

Wynik	ACZ	%	PKT	%	Inne	%
Niski	53	29,1	39	21,2	136	74,7
Przeciętny	94	46,6	73	40,2	41	22,7
Wysoki	35	24,3	70	38,6	5	2,6
Suma	182	100,0	182	100,0	182	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

Tabela 73. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na unikaniu, przedział wieku od 55 do 79 lat

Wynik przeliczony w stenach	Wynik surowy									
	SSU	ACZ	N	%	PKT	N	%	inne	N	%
1	16–24	8–9	1	3,3	5–9	1	3,3	3–5	1	3,3
2	25–30	10–11	3	10,0	10–11	2	6,7	6–7	7	23,3
3	31–35	12–13	1	3,3	12	1	3,3	8	8	26,7
4	36–39	14–15	2	6,7	13–14	5	16,7	9	5	16,7
5	40–43	16–19	7	23,3	15–16	10	33,3	10	4	13,3
6	44–51	20–22	6	20,0	17–19	6	20,0	11	3	10,0
7	52–55	23–24	4	13,3	20	2	6,7	12	0	0,0
8	56–60	25–27	5	16,8	21–22	0	0,0	13	2	6,7
9	61–64	28–29	1	3,3	23–24	3	10,0	14	0	0,0
10	65–80	30–40	0	0,0	25	0	0,0	15	0	0,0
Suma			30	100,0	Suma	30	100,0	Suma	30	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

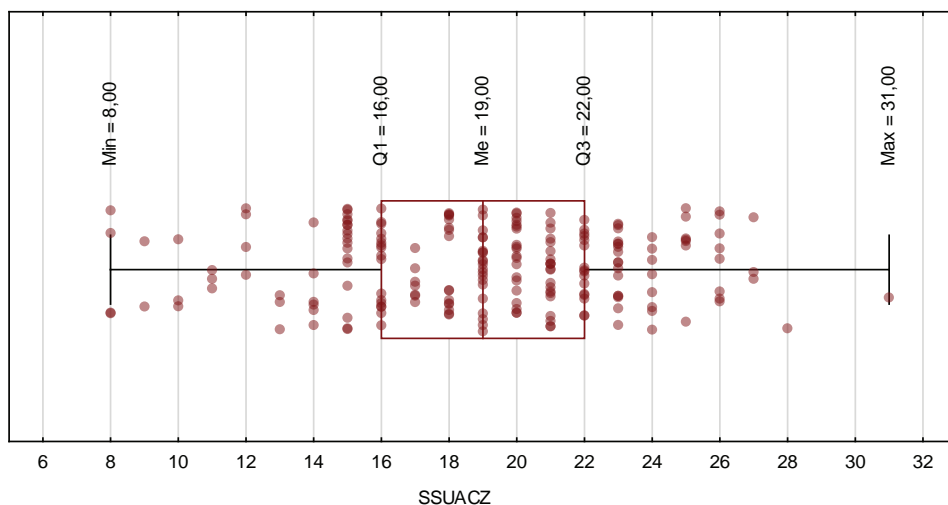
Tabela 74. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU, przedział wieku od 55 do 79 lat

Wynik	ACZ	%	PKT	%	Inne	%
Niski	7,0	23,3	9	30,0	21	70
Przeciętny	13,0	43,3	16	53,3	7	23,3
Wysoki	10,0	33,4	5	16,7	2	6,7
Suma	30,0	100,0	30,0	100,0	30,0	100,0

Źródło: Opracowanie własne.

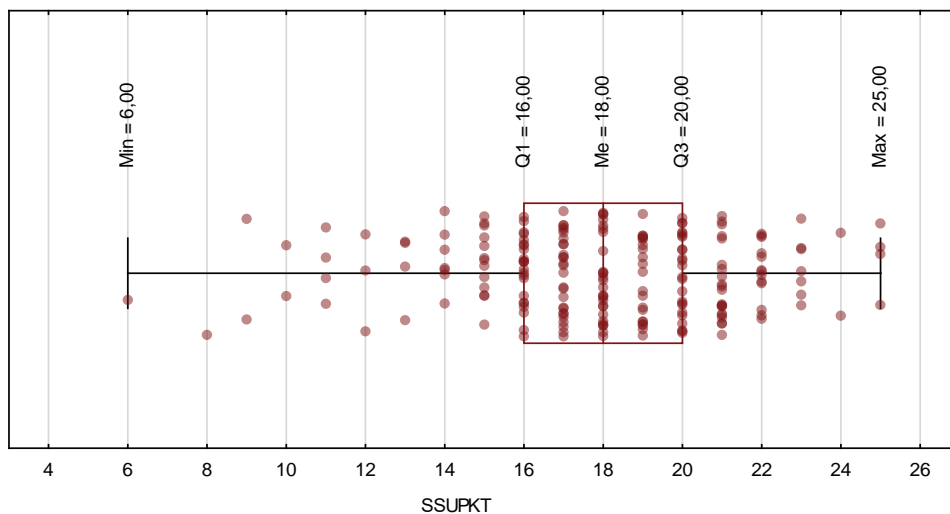
Jak obrazują dane zawarte w tabelach 71, 72, 73 i 74, styl skoncentrowany na unikaniu jako sposób radzenia sobie ze stresem był rzadko wskazywany przez pedagogów. Taki wybór był podobny dla obu kategorii wiekowych (25–54 lat, 55–79 lat). Dominują wyniki niskie lub przeciętne dla poszczególnych podskal (tabela 72 i 74). Wynik wysoki osiągnęła zdecydowana mniejszość badanych. Ze względu na trzy podskale widoczne jest zróżnicowanie wyników, i tak dla podskali:

- angażowanie się w czynności zastępcze (ACZ) – dominował wynik przeciętny (46,6% dla badanych w wieku 25–54 lat i 43,3% dla badanych w wieku 55–64 lat) oraz niski (odpowiednio dla kolejnych grup wiekowych 29,1% oraz 23,3%); wynik wysoki dotyczył co czwartego pedagoga w wieku 25–54 lat (24,3%) oraz co trzeciego w wieku 55–64 lat (33,4%); minimalną liczbą punktów uzyskaną w tej podskali było 8, maksymalną 31, najliczniejszą grupę stanowili badani z liczbą punktów pomiędzy 16 a 20 punktów, wartość średnia wyniosła 19 punktów (wykres 16);
- poszukiwanie kontaktów towarzyskich (PKT) – dominował wynik przeciętny (40,2% dla badanych w wieku 25–54 lat oraz 53,3% dla badanych w wieku 55–64 lat, choć dla badanych w wieku 25–54 lat był zbliżony do wysokiego, który wyniósł 38,6%); wynik niski dotyczył 21,2% badanych w wieku do 54 lat oraz 30% badanych powyżej 54 roku życia; minimalny wynik surowy wyniósł 6 punktów, maksymalny – 25, wynik przeciętny osiągnął 18 punktów; najliczniejszą grupę stanowili badani z wynikiem pomiędzy 16 a 20 punktów (wykres 17);
- inne – zdecydowanie najliczniejszą grupę stanowili badani z wynikiem niskim (74,7% badanych w wieku 25–54 lat oraz 70,0% badanych w wieku 55–64 lat); wynik przeciętny uzyskało ponad 20% badanych niezależnie od posiadanego wieku (22,7% badanych w wieku 25–54 lat oraz 23,3% badanych w wieku 55–64 lat); wynik wysoki uzyskali tylko nieliczni pedagodzy (2,6% do 54 lat i 6,7% powyżej 54 lat); minimalny wynik surowy wyniósł 3 punkty, maksymalny – 14, wynik przeciętny to 8 punktów; największa liczba badanych osiągnęła wynik w przedziale 7–9 punktów (wykres 18).



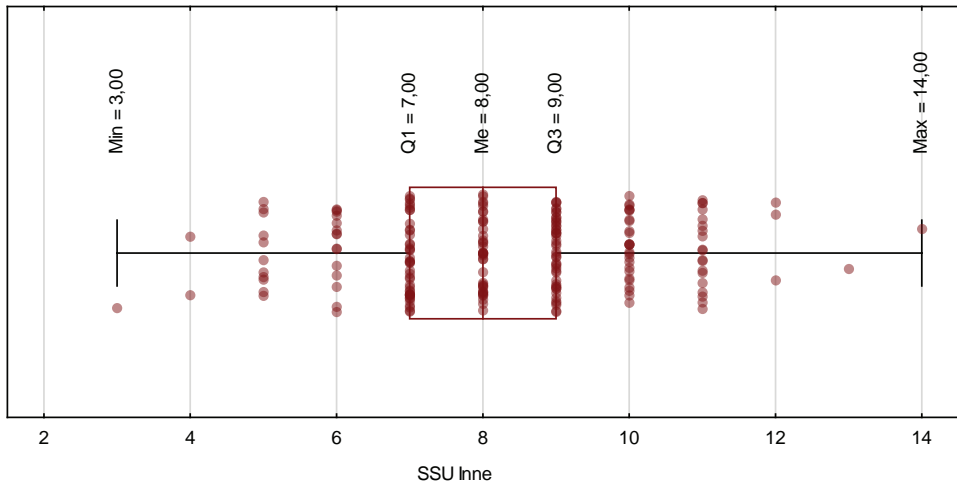
Wykres 16. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU ACZ (ogół badanych)

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 17. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU PKT (ogół badanych)

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 18. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU INNE (ogół badanych)

Źródło: Opracowanie własne.

Konkludując, można powiedzieć, że styl skoncentrowany na unikaniu jako sposób radzenia sobie w sytuacjach stresowych był preferowany przez pedagogów w stopniu niskim i przeciętnym. Jeśli badani decydowali się na jego stosowanie, wówczas najczęściej angażowali się w czynności zastępcze, takie jak objadanie się, oglądanie telewizji, odwiedzanie sklepów czy sen. Nieco rzadziej poszukiwali kontaktów towarzyskich w postaci: spędzania czasu z bliską osobą, rozmów z kimś znaczącym czy opiniotwórczym, rozmów telefonicznych z koleżankami, odwiedzania przyjaciół, przebywania w towarzystwie innych ludzi. Najrzadziej badani pedagodzy wybierali inne sposoby: wyjście na spacer, myślenie o czasach, kiedy było im lepiej, lub zabawę. Można więc powiedzieć, że tylko nieliczni spośród badanych w sytuacji stresu nie podejmują działań zaradczych, natomiast angażują się w czynności zastępcze czy kontakty towarzyskie lub biernie poddają się oddziaływaniu czynnika wywołującego poczucie stresu.

7.5.4. Podsumowanie

Wyniki badań w zakresie radzenia sobie ze stresem przez pedagogów, uzyskane dzięki zastosowaniu Kwestionariusza Radzenia Sobie ze Stresem (CISS), wskazują na dominujący wybór stylu skoncentrowanego na zadaniu. Zdecydowana większość badanych w wieku 25–54 lat (94,6%) oraz wszyscy badani w wieku 55–79 lat uzyskali w tym obszarze wynik wysoki lub przeciętny. Zakres stwierdzeń, którym badani nadali najwyższe wartości, pozwala wnioskować

o pewnych cechach i zachowaniach, ułatwiających radzenie sobie ze stresem. Są to: analiza sytuacji stresogennej, dążenie do zapanowania nad sytuacją trudną oraz do jej kontrolowania, analiza problemu czy sytuacji przed podjęciem działania, wybór możliwie najlepszego rozwiązania, wyznaczanie sobie kierunku działania i postępowanie zgodnie z nim, analizowanie sytuacji i uczenie się na własnych błędach, wykorzystanie skutecznych rozwiązań z przeszłości, wielostronne podejście do problemu, planowanie czasu i podejmowanych działań. Takie zachowania pozwalają przypuszczać, że badani pedagodzy to osoby odpowiedzialne, dobrze zorganizowane i sumiennie podchodzące do swoich obowiązków, a jednocześnie otwarte na wyzwania otoczenia i nastawione na rozwiązywanie problemów.

Zdecydowanie rzadziej badani pedagodzy wybierali styl skoncentrowany na emocjach. Wynik niski uzyskała w tym przypadku prawie połowa pedagogów (49,5%) w wieku od 25 do 54 lat oraz ponad połowa pedagogów (66,7%) w wieku od 55 do 79 lat. Większość badanych nadała niskie wartości zachowaniom zawartym w następujących stwierdzeniach: martwię się, jak sobie z tym poradzę; staję się bardzo napięty; dzwonię do kolegi/koleżanki; staję się bardzo przygnębiony; oskarżam się o zwlekanie; żałuję, że nie mogę zmienić tego, co się stało, lub tego, co odczuwałem w związku z tym; skupiam się na swoich ogólnych brakach, winię siebie za... (sytuację / to, że nie wiem, co zrobić / że znalazłem się w takiej sytuacji itp.); wyładowuję się na innych; wmawiam sobie, że to w rzeczywistości nie dzieje się mnie. Można więc założyć, że większość badanych pedagogów to osoby radzące sobie z własnym lękiem w sytuacjach trudnych (wysokie wyniki SSE dodatnio korelują z lękiem), wymagających podejmowania samodzielnych i zdecydowanych rozwiązań.

Jeśli chodzi o styl skoncentrowany na unikaniu z jego trzema podskalami, przeważająca większość badanych uzyskała wynik niski lub przeciętny. Wyjątkiem była podskala angażowanie się w czynności zastępcze, dla której dominowały wyniki: przeciętny (46,6% dla osób w wieku 25–54 lat oraz 43,3% dla osób w wieku 55–79 lat) i wysoki (24,3% dla osób w wieku 25–54 lat oraz 33,4% dla osób w wieku 55–79 lat). Najczęściej wybieranymi przez pedagogów czynnościami zastępczymi były: objadanie się ulubionymi potrawami, odwiedzanie sklepów, kupowanie sobie czegoś, oglądanie filmów, sen. Poszukiwanie kontaktów towarzyskich i inne sposoby unikania rozwiązania sytuacji stresowej wybrała mniej liczna grupa pedagogów.

Można więc powiedzieć, że badani pedagodzy na ogół dobrze lub bardzo dobrze radzą sobie ze stresem. Mają wypracowany dominujący styl radzenia sobie z sytuacjami obciążającymi ich dobre samopoczucie. Posiadają indywidualne predyspozycje do radzenia sobie z sytuacjami trudnymi poprzez podejmowanie określonych działań w konkretnej sytuacji. Większość z nich traktuje trudną sytuację jako zadanie, które należy rozwiązać poprzez planowanie określonego działania.

7.6. Wnioski końcowe

Podczas badania wybranych cech osobowości pedagogów szkolnych skoncentrowano się na kompetencjach pedagogicznych, preferencjach zawodowych, umiejętnościach interpersonalnych, ocenie własnej skuteczności i sposobach radzenia sobie ze stresem. Wybrane cechy uznano za szczególnie przydatne w wypełnianiu powinności pedagoga szkolnego. Do diagnozy wykorzystano skalę ocen oraz kwestionariusze w opracowaniu własnym i standaryzowane. Analiza materiału empirycznego pozwoliła na sformułowanie następujących wniosków:

1. Badani pedagodzy wysoko ocenili swoje kompetencje pedagogiczne, obejmujące cechy osobiste, umiejętności interpretacyjno-komunikacyjne, umiejętność współdziałania, zdolności kreatywno-krytyczne i pragmatyzm.
2. Pedagogdzy reprezentowali różne typy preferencji zawodowych: dominująca była preferencja społeczna – wynik wysoki lub przeciętny uzyskała większość badanych; kolejną była preferencja artystyczna – tu wynik wysoki lub przeciętny dotyczył ponad połowy badanych; w zakresie preferencji konwencjonalnej wynik przeciętny osiągnęła prawie połowa badanych; w przypadku preferencji przedsiębiorczej wynik niski był zbliżony do przeciętnego, zaś wysoki dotyczył niemal co piątego badanego pedagoga; podobną prawidłowość odnotowano w odniesieniu do typu badawczego; najliczniejsza grupa pedagogów uzyskała wynik niski w przypadku typu realistycznego.
3. Badani pedagodzy są wyposażeni w kompetencje społeczne, nieodzowne do efektywnego funkcjonowania w relacjach interpersonalnych; na podstawie kwestionariusza oceniono pięć wymiarów kompetencji społecznych: inicjowanie relacji, asertywne oddziaływanie, ujawnienie siebie, emocjonalne wspieranie i rozwiązywanie konfliktów. W czterech pierwszych wymiarach znacząca większość pedagogów osiągnęła wynik przeciętny. Jeśli chodzi o wymiar piąty (rozwiązywanie konfliktów), zdecydowanie dominował wynik wysoki.
4. Badani pedagodzy są przekonani o własnej skuteczności w rozwiązywaniu problemów i pokonywaniu przeszkód w pracy zawodowej, a także w życiu prywatnym; postrzeganie własnej skuteczności jest wyznacznikiem ich zamiarów i działań w różnych obszarach życia zawodowego i osobistego, równocześnie pozytywnie wpływa na ocenę osobistych zasobów w radzeniu sobie ze stresem.
5. W zakresie radzenia sobie ze stresem większość badanych w stopniu wysokim lub przeciętnym wykorzystuje styl skoncentrowany na zadaniu, zdecydowanie rzadziej pedagodzy wybierają styl skoncentrowany na emocjach oraz styl skoncentrowany na unikaniu.

Reasumując, można powiedzieć, że badani pedagodzy to osoby posiadające odpowiednie predyspozycje osobowościowe w zakresie kompetencji pedagogicznych i umiejętności interpersonalnych, o różnych preferencjach zawodowych, które potrafią wykorzystać w działaniach podejmowanych w ramach pomocy pedagogicznej. Osoby te są przekonane o skuteczności, co pozwala im w sposób zadaniowy radzić sobie w sytuacjach trudnych, będącymi źródłem stresu.

Próba modelowego ujęcia działań pedagoga szkolnego

Od czego zależy istotna wartość pracy nauczyciela-wychowawcy? Ludzie myślą często, że tylko od wykształcenia i od dobrego przygotowania do tego zawodu. Wiele jest w tym słuszności, wiele prawdy, bo trzeba dużo i wiele umieć, żeby można było kogoś uczyć i wychowywać. [...] Decydująca jest tu życzliwość dla człowieka, żywe poczucie łączności z nim i losem jego i głębokie poczucie odpowiedzialności za wynik pracy¹.

Maria Grzegorzewska

W ostatnim rozdziale pracy podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, jaki jest model pracy współczesnego pedagoga szkolnego. Uzyskane dane pozwalają jednoznacznie stwierdzić, że w szkołach nie zatrudnia się na tym stanowisku urzędników, ale osoby aktywne, otwarte na drugiego człowieka, gotowe do ciągłej pracy nad sobą, elastycznie dostosowujące swoje działania do potrzeb społeczności szkolnej. Uwzględnia się przy tym cechy środowiska wychowawczego i wyzwania współczesności. Pedagog posiada wiedzę psychologiczno-pedagogiczną oraz umiejętności praktyczne, nabyte w czasie studiów kierunkowych oraz rozmaitych studiów podyplomowych i doskonalących. Bez ustawicznego dokształcania się, poszukiwania nowych, skutecznych metod pracy i umiejętności rozwiązywania trudności nie byłoby możliwe nadążanie przez pedagogów za zmieniającą się rzeczywistością społeczną. Niezwykle cenne są umiejętności interpersonalne, dzięki którym mogą oni udzielać fachowego wsparcia dyrektorowi, uczniom, rodzicom, nauczycielom oraz innym profesjonalistom współpracującym ze szkołą (m.in. asystentom rodziny, kuratorom sądowym, pracownikom opieki społecznej).

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 35.

Reasumując, można powiedzieć, że określony model pracy pedagoga szkolnego jest wykładnią różnych czynników, a mianowicie jego osobowości, wiedzy, doświadczenia, sprawności organizacyjnej szkoły, w której pracuje, podmiotów swoich oddziaływań i środowiska wychowawczego, które może być źródłem i tłem podejmowanych działań.

8.1. Założenia ogólne

W dotychczasowych opracowaniach odnajdujemy próby typologii zawodu pedagoga ze względu na podejście do podejmowanych działań. Mirosław Sałasiński i Beata Badziukiewicz² w modelowym spojrzeniu na profesję pedagoga szkolnego uwzględnili następujące wyznaczniki: osobowość pedagoga, postrzeganie ról społecznych wypełnianych w szkole, klimat społeczny placówki i sposób zarządzania nią. Na tej podstawie wyróżnili następujące typy pedagogów³:

1. Pedagog, czyli „dyrektor”: ma wysoki status społeczny w placówce i duży autorytet. Cechuje go duża samodzielność w podejmowaniu decyzji. Jego praca znajduje uznanie w oczach całej społeczności szkolnej. Zdarza się, że taka pozycja jest wynikiem wewnętrznych zależności towarzysko-służbowych, negatywnych cech osobowości pedagoga (np. skłonności do dominacji) lub indolencji dyrektora.
2. Pedagog, czyli człowiek od „gaszenia pożarów”: uaktywnia się tylko w sytuacjach trudnych, kryzysowych. Na ogół stoi z boku, traktuje swoją pracę w sposób rutynowy i bierze sprawy w swoje ręce tylko wtedy, gdy jest to konieczne. Jego działania są niezaplanowane, spontaniczne i dlatego trudno się z nim współpracuje.
3. Pedagog jako „dziewczyna do wszystkiego”: wykonuje polecenia i podejmuje działania, które wynikają z danej chwili (np. prowadzenie lekcji w zastępstwie nieobecnego nauczyciela, pisanie sprawozdań, raportów). Taki sposób wypełniania obowiązków sprzyja wypaleniu zawodowemu, frustracji, zniechęca do podejmowania planowych, konstruktywnych działań.
4. Pedagog jako „miejscowy policjant”: bywa traktowany jako osoba, którą straszy się ucznia. Nauczyciele zakładają, że ma on w ręku narzędzia, które pozwolą mu wprowadzić rozmaite restrykcje czy karać uczniów za złe zachowanie. Od pedagoga wymaga się wówczas, by zapobiegał trudnym sytuacjom, a także podejmował działania wobec uczniów ujawniających negatywne zachowania.

² M. SAŁASIŃSKI, B. BADZIUKIEWICZ: *Vademecum pedagoga szkolnego*. Warszawa, WSiP, 2003, s. 15–19.

³ Ibidem.

5. Pedagog jako „donosiciel”: jest postrzegany przez uczniów i współpracowników jako osoba niegodna zaufania, przekazująca informacje dyrektorowi.
6. Pedagog jako „cioteczka”: traktowany jest przez uczniów jako pocieszyciel, doradca, obrońca. W praktyce głosi tezę, że wszystkie dzieci są nasze, często ubolewa nad krzywdami i problemami uczniów. Taka postawa powoduje, że jest postrzegany jako osoba, która nie pomoże, ale i nie zaszkodzi.
7. Pedagog jako serdeczna przyjaciółka lub starszy kumpel: taki styl pracy przyjmują często młodzi stażem i wiekiem pedagodzy. Polega on na bezpośrednim kontakcie z uczniem, wchodzeniu z nim w zażyłość wykraczającą poza sferę spraw szkolnych i niwelowaniu wszelkiego dystansu. W praktyce powstające więzi emocjonalne pomiędzy pedagogiem a uczniem utrudniają wypełnianie obowiązków zawodowych, zaburzają proces diagnozy i działania.
8. Pedagog, czyli formalista szkolny: rygorystycznie przestrzega zasad, odnosząc każdy problem do zapisów prawa i regulaminów. Podobny typ pedagoga to pedagog biurokrata, którego bardziej interesuje porządek w papierach niż rzeczywista praca z człowiekiem.
9. Pedagog, czyli naukowiec: zwolennik teorii i autorytetów naukowych. W pracy dąży przede wszystkim do weryfikacji prawidłowości naukowych. Daną sprawę za wszelką cenę podporządkowuje określonej teorii czy koncepcji naukowej⁴.

Wspomniana klasyfikacja ukazuje pedagogów raczej w negatywnym świetle, nie jest poparta wynikami badań, bazuje raczej na potocznych i nierzadko krzywdzących opiniach. Jej uzupełnienia o cztery kolejne typy dokonała Renata Szczepanik⁵. Koncentrując się na podejściu pedagoga do obowiązków zawodowych, wyróżniła następujące typy:

1. Pedagog „psychologizujący” (albo „psychoterapeuta”): wybiera jedną, określoną strategię postępowania, która, jego zdaniem, stanowi swoiste panaceum na wszelkie trudności. Jednocześnie odrzuca inne metody i sposoby działania, a nawet je deprecjonuje. W ten styl pracy autorka wpisuje również pedagogów podejmujących się prowadzenia terapii czy psychoterapii bez przygotowania psychologicznego.
2. Pedagog „nawiedzony”, z którym dobrze się współpracuje, jeżeli aprobeje się jego wizję działania.
3. Pedagog społecznik: jest skupiony na organizowaniu instytucjonalnych warunków działania, koncentruje się na wizualizacji swojej pracy, dokumentowaniu i promowaniu działań, zdobywaniu funduszy dla organizacji programów, uczestniczeniu w akcjach promujących szkołę. Jednocześnie

⁴ Ibidem.

⁵ R. SZCZEPANIK: *Podstawy pracy pedagoga szkolnego*. Polski Uniwersytet Wirtualny, www.puw.pl [data dostępu: 16.10.2019].

nie traci z pola widzenia jednostkę (ucznia, nauczyciela, rodzica) i jej potrzeby.

4. Pedagog „stawiający na siebie”: z jednej strony przejawia nadmierną pewność siebie w zakresie samodzielnego rozwiązywania problemów i odsuwa od prac inne osoby, z drugiej – bagatelizuje problemy jednostki. Bywa, że decyduje się na wykonywanie zadań leżących poza jego kompetencjami⁶.

Przedstawiona charakterystyka, podobnie jak wcześniejsza, jest przerysowana, oparta głównie na obserwacji działań podejmowanych przez pedagogów oraz opiniach społeczności szkolnej, choć należy docenić uwzględnienie organizacji pracy placówki oświatowej oraz panującej w niej atmosfery.

Jeszcze inne ujęcie zaproponowały Teresa Lewandowska-Kidoń i Barbara Kalinowska-Witek⁷. Biorąc pod uwagę zadania stawiane przed pedagogiem, badaczki wyróżniły trzy koncepcje jego pracy:

1. Koncepcję ukierunkowaną na przeciwdziałanie niepowodzeniom szkolnym. Pedagog działający zgodnie z tą koncepcją koncentruje swoje działania na wszelkiej pomocy w zakresie realizowania przez uczniów obowiązku szkolnego i odnoszenia sukcesów w nauce na miarę ich możliwości. Dotyczy to między innymi zadań realizowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w tym szczególnie diagnozowania niepowodzeń szkolnych, organizowania, monitorowania, a czasem także prowadzenia zajęć dydaktyczno-wyrównawczych i specjalistycznych (korekcyjno-kompensacyjnych, rewalidacyjnych), porad, konsultacji. W krytycznych sytuacjach również poszukiwania zastępczych form ukończenia szkoły. Pedagog pełni również rolę doradcy nauczycieli, prowadzi bądź organizuje szkolenia wzbogacające ich warsztat metodyczny i umiejętności pracy z uczniem z trudnościami szkolnymi.
2. Koncepcję podkreślającą działalność interwencyjną, środowiskową, socjalną. Pedagog o takim nastawieniu podejmuje się realizacji spraw związanych z sytuacją bytową, wychowawczą i społeczną uczniów. Szczególnie zabiega o pomoc materialną – dofinansowanie obiadów, różnych form wypoczynku, przyznanie stypendiów socjalnych. Z tego powodu utrzymuje stałe kontakty z instytucjami i organizacjami niosącymi pomoc dziecku i jego rodzinie. Ponadto wspomaga rodziców w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, interweniuje w przypadku zaniedbań wobec dzieci. W tym celu

⁶ Ibidem.

⁷ T. LEWANDOWSKA-KIDOŃ, B. KALINOWSKA-WITEK: *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2016, s. 24–25. Zob. też: M. WOLSKA-DŁUGOSZ, P. FORMA: *Rola pedagoga szkolnego w procesie wychowania dziecka*. „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2008/2009, nr 3, s. 37–45; P. FORMA: *Pedagog szkolny w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka*. W: *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga*. „Studia Pedagogiczne”. T. 19. Red. W. DRÓŻKA, B. MATYJAS. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego, 2010, s. 263–271.

współpracuje z instytucjami zewnętrznymi: sądem rodzinnym, ośrodkiem pomocy społecznej, policją, placówkami pieczy zastępczej, placówkami profilaktyczno-lecznymi i resocjalizacyjnymi.

3. Koncepcję polegającą na przyjmowaniu roli koordynatora i mediatora. Pedagog wybierający taką koncepcję podejmuje działania mające na celu ujawnienie i rozpoznanie sytuacji, które zagrażają prawidłowemu rozwojowi dziecka. Rozpoznaje więc źródła zagrożeń (sam uczeń, jego rodzina, szkoła), następnie organizuje pomoc, uruchamia procedury naprawcze, inicjuje działania zapobiegające niedostosowaniu społecznemu uczniów. Jego zadaniem jest również wprowadzanie szeroko rozumianej profilaktyki, w tym profilaktyki uzależnień. Niektóre z wymienionych zadań realizuje sam, częściej jednak jest ich koordynatorem, zaprasza do współpracy specjalistów z danej dziedziny⁸.

Omówione koncepcje pracy stanowią kolejny przykład całościowego spojrzenia na działania pedagoga szkolnego. W praktyce jednak pedagog rzadko ma możliwość realizować tylko jedną z nich. Zakres zadań określonych przepisami prawa oświatowego powoduje, że mamy raczej do czynienia z mieszaną koncepcją pracy pedagoga. Nie do końca też trafne wydaje się określenie „koncepcja pracy”. Koncepcja jest bowiem ogólnym planem działania⁹, niezawierającym szczegółów, ale generalnie określającym kierunki pracy lub rozwoju (wizję, priorytety) oraz powiązane z nimi cele i zadania. Pojęcie koncepcji pracy zasadniej jest odnieść do instytucji, nie zaś do osoby. Tym bardziej że pedagog, jak pokazały badania, to przede wszystkim profesjonalista, obdarzony predyspozycjami osobowościowymi, posiadający kompetencje zawodowe i doświadczenie, realizujący swoje zadania w powiązaniu z koncepcją pracy i warunkami, jakie stwarza szkoła, oraz z oczekiwaniami środowiska wychowawczego. W swoich działaniach posługuje się określonym modelem pracy, czyli systemem założeń, pojęć i zależności między nimi, pozwalającym kształtować różne aspekty rzeczywistości szkolnej¹⁰.

8.2. Proponowane modele pracy pedagoga szkolnego

Przyjęte w założeniach metodologicznych pojęcie modelu jako sposobu realizacji czegoś, a w odniesieniu do pedagoga szkolnego – sposobu wypełniania swoich powinności zawodowych, wymaga nieco szerszego omówienia. Należy

⁸ Ibidem.

⁹ *Słownik języka polskiego*. T 1. Red. M. SZYMCAK. Warszawa, Wydawnictwa Naukowe PWN, 1995, s. 921.

¹⁰ <https://pl.wikipedia.org/wiki/Model> [data dostępu: 6.08.2019].

podkreślić, że pojęcie modelu wywodzi się z nauk ekonomicznych, ale ma również swoje zastosowanie w naukach pedagogicznych. Przykładem definicji sformułowanej na potrzeby tej dyscypliny naukowej jest ujęcie Jerzego Apanowicza, który model określa jako „konstrukcję myślową, będącą uproszczonym obrazem badanego fragmentu rzeczywistości, [konstrukcja ta – B.B.] stanowi sformalizowane ujęcie pewnej teorii lub sytuacji przyczynowej, w której zakłada się, że generuje on badane dane”¹¹. Inne nieco ujęcie proponuje Oliver W. Holmer, pisząc, że model to „wyodrębnienie istotnych elementów rzeczywistości i zależności między nimi, łącznie z przypuszczeniami dotyczącymi istoty tych zależności”¹².

Z przywołanych definicji wynika, że model jest pewnym obrazem rzeczywistości, możliwym jej kształtem, wyodrębnieniem istotnych elementów tej rzeczywistości. Można go konstruować, używając wielu zmiennych, także w sposób, który da przybliżony obraz jakiejś przyszłości. W modelu pomija się zwykle mniej istotne elementy rzeczywistości. Konstruuje się go, aby skupić się na najistotniejszych czynnikach czy też elementach wpływających na przebieg określonego procesu¹³. W przypadku pedagoga chodzi o proces oddziaływań wychowawczych. Model spełnia różne funkcje, które także można wykorzystać w placówce edukacyjnej. Należy tutaj wymienić następujące funkcje:

- odzwierciedlania, czyli szukania analogii strukturalnej i funkcjonalnej pomiędzy tym, co zakładane, a tym, co rzeczywiste;
- abstrahowania, czyli upraszczania sytuacji diagnozowanej poprzez odrzucenie nieistotnych i przypadkowych związków;
- komunikacji – model stanowi ważne narzędzie komunikacji, gdyż pozwala przedstawiać złożone treści w zrozumiałej formie;
- kontroli poprzez stwarzanie możliwości ustalenia i analizy odchyleń w różnych obszarach działania¹⁴.

Model pracy pedagoga wynika więc z istniejącej rzeczywistości szkolnej, zadań przypisanych pomocy psychologiczno-pedagogicznej, potrzeb uczniów, rodziców i nauczycieli oraz środowiska wychowawczego. Zmiennymi są w tym przypadku czynniki: fizyczne (uczniowie, rodzice, nauczyciele), materialne (baza szkoły), formalno-prawne (organizacja pracy szkoły, prawo oświatowe) oraz indywidualne (cechy osobowości pedagoga). Taki model stanowi zakładany wzorzec działania, uwarunkowany wymienionymi zmiennymi, posiadaną przez pedagoga wiedzą psychologiczno-pedagogiczną oraz jego doświadczeniem.

¹¹ J. APANOWICZ: *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie, prace habilitacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2005, s. 113.

¹² B. GLINKOWSKA: *Modelowanie w procesach usprawniania organizacji – uwagi teoretyczno-metodyczne*. „Acta Universitatis Lodzianensis. Folia Oeconomica” 2010, nr 234, s. 260.

¹³ M. ROMANOWSKA: *Leksykon zarządzania*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2004, s. 343.

¹⁴ Ibidem, s. 343–344.

Dokonując próby modelowego ujęcia działań pracy pedagoga, przyjęto następujące założenia:

- pedagog wypełnia swoje zadania w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, rozumianej jako „szczególny rodzaj wzajemnego oddziaływania osoby pomagającej i wspomagananej”¹⁵; z jego pomocy mogą korzystać następujące podmioty: uczniowie, wychowankowie, rodzice i nauczyciele; pomoc ta polega, najogólniej ujmując, na „wspieraniu w rozwiązywaniu problemów związanych z rozwojem dzieci i młodzieży oraz ich edukacją i wychowaniem”¹⁶;
- proces wspomagania prowadzony przez pedagoga obejmuje: diagnozę problemu/problemów, ustalenie programu pomocy zmierzającego do jego/ich rozwiązania, realizację propozycji naprawczych;
- proces wspomagania jest realizowany z wykorzystaniem określonych prawem oświatowym form pracy i uwzględnia środowisko wychowawcze (szkolne, rodzinne, lokalne), w którym funkcjonują uczniowie.

Przyjęte założenia teoretyczne oraz wyniki badań empirycznych pozwoliły na zaproponowanie następujących modeli pracy pedagoga szkolnego:

1. Model pedagoga opiekuna i społecznika: typowa dla tego modelu jest opieka nad uczniem i jego rodziną poprzez diagnozowanie sytuacji wychowawczej, pomoc w rozwiązywaniu problemów wychowawczych oraz wspieranie rozwoju dziecka. Ważne są również działania na rzecz szkoły i środowiska lokalnego, na przykład organizacja dni otwartych, festynów, włączanie się do projektów lokalnych, działania promocyjne, współpraca z instytucjami lokalnymi.
2. Model pedagoga terapeuty: w tym modelu pedagog koncentruje się na prowadzeniu badań i działań diagnostycznych dotyczących indywidualnych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych uczniów oraz ich możliwości psychofizycznych w celu określenia przyczyn trudności. Planuje, a czasem także realizuje działania wspierające rozwój i kompensujące deficyty rozwojowe uczniów. Udziela pomocy pedagogicznej stosownie do rozpoznanych potrzeb. Prowadzi konsultacje, organizuje szkolenia i warsztaty dla rodziców i nauczycieli, najczęściej wykorzystując następujące formy pracy: pomoc w organizowaniu opieki specjalistycznej nad dzieckiem poprzez ustalanie wizyt w poradni psychologiczno-pedagogicznej i innych poradniach specjalistycznych, kierowanie na zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze, korekcyjno-kompensacyjne i specjalistyczne (czasem również je prowadzi). Ten model znajduje zastosowanie w środowisku szkolnym o dużej liczbie uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, stąd zadania terapeutyczne wynikają z troski o rozwój ucznia i udzielanie mu wsparcia w procesie edukacyjnym.

¹⁵ MEN o pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Warszawa, Wydawnictwo MEN, 2001, s. 5.

¹⁶ Ibidem.

3. Model pedagoga kreatywnego: w tym modelu pedagog twórczo podchodzi do swoich zadań. Chętnie realizuje nowatorskie projekty, innowacje pedagogiczne. Rozpoznaje i wspiera uczniów uzdolnionych. Często sam ujawnia szczególne uzdolnienia, które wykorzystuje do wzbogacenia pracy pedagogicznej z uczniem. Głównym podmiotem oddziaływań w tym modelu jest uczeń, a najczęściej wybieranymi formami pracy są: zajęcia rozwijające kreatywność i talenty uczniów, różnego typu warsztaty edukacyjne. Taki model może być realizowany w środowisku lokalnym o wysokim statusie materialnym mieszkańców, wysokim stopniu organizacji. W szkołach, w których wykorzystuje się metody aktywizujące młodzież, prowadzone są działania innowacyjne i twórcze. Ogromną rolę odgrywa środowisko rodzinne, rodziny funkcjonalne, interesujące się dziećmi.
4. Model pedagoga mentora dzieci i młodzieży: pedagog wybierający ten model pracy kładzie duży nacisk na pozytywną relację z uczniem, wspiera go i udziela mu racjonalnego wsparcia. Zawsze bierze pod uwagę różne uwarunkowania życia ucznia (sytuację rodzinną, relacje rówieśnicze, osiągnięcia i trudności szkolne). Jest nastawiony na odkrywanie i rozwijanie potencjału młodego człowieka oraz kształtowanie jego wrażliwości. W ten sposób buduje swój autorytet w oczach uczniów. Zachęca ich do różnych form aktywności, na przykład wolontariatu, pomocy osobom samotnym czy chorym, opieki nad zwierzętami, ochrony środowiska naturalnego. Do realizacji tych zadań wybiera następujące formy pracy: porady i rozmowy z uczniami, warsztaty dla młodzieży, opieka nad wolontariatem, samorządem uczniowskim, zajęcia związane z wyborem kierunku kształcenia i zawodu. Istotnym czynnikiem skuteczności tego modelu jest środowisko szkolne, w którym kładzie się nacisk na aktywny udział uczniów w życiu placówki poprzez rozwijanie samorządności, samodzielności, altruizmu i tolerancji.
5. Model pedagoga pragmatyka, koordynatora pracy edukacyjnej w szkole: to model pedagoga koncentrującego się na działaniach praktycznych, obdarzonego dużym doświadczeniem i często autorytetem całej społeczności szkolnej. Powierzone mu zadania wykonuje sumiennie, często poza godzinami pracy. Realistycznie ocenia rzeczywistość i podejmuje inicjatywy, które gwarantują skuteczność. Zawsze pozostaje do dyspozycji uczniów i rodziców. Wspiera nauczycieli w udzielaniu pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Dokonuje systematycznej diagnozy sytuacji wychowawczej szkoły oraz sytuacji rodzinnej uczniów i udziela pomocy psychologiczno-pedagogicznej stosownie do rozpoznanych potrzeb. Racjonalnie, odpowiednio do potrzeb szkoły poszerza swoją wiedzę. Często pełni w szkole dodatkowe funkcje. W swoich działaniach wykorzystuje następujące formy pracy: porady i konsultacje dla uczniów, nauczycieli, rodziców, zajęcia psychoedukacyjne dla uczniów, warsztaty dla nauczycieli i rodziców. Na powodzenie takich działań ma wpływ środowisko szkolne, w którym kładzie się nacisk na wiedzę i efekty

kształcenia, oraz rodzice, którzy współpracują ze szkołą i są zainteresowani rozwojem swoich dzieci.

6. Model pedagoga podejmującego działania interwencyjne: pedagog koncentruje się na rozwiązywaniu problemów uczniów, inicjuje i prowadzi działania mediacyjne i interwencyjne w sytuacjach kryzysowych, działania z zakresu profilaktyki pierwszego, drugiego, a jeśli zachodzi taka potrzeba – także trzeciego poziomu. Kontroluje realizację obowiązku szkolnego przez uczniów. Monitoruje sytuację rodzinną uczniów, rozpoznaje zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Współpracuje z instytucjami wspomagającymi rodzinę (m.in. z sądem rodzinnym, ośrodkiem pomocy społecznej, asystentami rodziny). Wspiera nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych, prowadzi zajęcia i warsztaty profilaktyczne dla uczniów. Zachęca rodziców do podnoszenia umiejętności wychowawczych. Do realizacji tych działań wykorzystuje następujące formy pracy: interwencje wychowawcze, mediacje w sytuacjach konfliktowych, działania w środowisku rodzinnym (wywiady, interwencje, często we współpracy z innymi specjalistami: asystentem rodziny, pracownikiem socjalnym, policją, kuratorem), działania w ramach zespołu interdyscyplinarnego. Taki model jest wybierany przez pedagogów pracujących w szkołach położonych w środowisku lokalnym o dużym nasileniu negatywnych czynników, takich jak: bezrobocie, patologie życia rodzinnego, dotyczące uczniów zagrożenie niedostosowaniem społecznym. Ten typ środowiska sprzyja występowaniu dysfunkcjonalności rodzin i wysokiego odsetka uczniów zagrożonych niedostosowaniem społecznym.

Zaproponowane modele pracy pedagoga szkolnego pozostają w związku z czynnikami warunkującymi ich realizację. Pedagog w modelowaniu swoich działań musi uwzględniać określony prawem oświatowym przydział zadań, środowisko wychowawcze oraz swoje indywidualne predyspozycje i możliwości. Zdarza się, że praktyka pedagogiczna narzuca konieczność weryfikacji przyjętego modelu pracy, a czasem nawet jego zmiany. Zakłada się więc, że część pedagogów stosuje model mieszany, czyli łączy zadania ujęte w sześciu opisanych modelach.

Konkludując, należy podkreślić, że w przedstawionej propozycji modelu działań pedagoga szkolnego wykorzystano wyniki badań przeprowadzonych wśród pedagogów, stąd podstawą jej sformułowania były opinie samych zainteresowanych na temat swojej pracy. W dotychczasowych ujęciach typów działań/koncepcji pracy pedagoga posiłowano się głównie opiniami uczniów, rodziców i nauczycieli. Opisane modele stanowią obraz rzeczywistości szkolnej, w której pracują pedagodzy, jej podmiotami są uczniowie, rodzice i nauczyciele, zaś elementami planowane działania, środowisko wychowawcze oraz kompetencje zawodowe pedagoga.

Zakończenie

Jakie to ciekawe i jakie doniosłe w naszej pracy – poznać przyczyny rozterek [...] i podać każdemu pomocną dłoń. A jaką radość dają wyniki tej pracy i jaką siłę działania¹.

Maria Grzegorzewska

W Polsce pierwsi pedagodzy szkolni zostali zatrudnieni w roku szkolnym 1973/1974. Ich funkcja wpisuje się więc w życie szkoły od ponad 45 lat, pomimo to w rzeczywistości edukacyjnej ciągle poszukuje się właściwego miejsca dla tej profesji. Nadal są szkoły (w małych miejscowościach czy na terenach wiejskich), gdzie nie przewidziano etatów dla tej grupy zawodowej. Pedagog szkolny wykonuje swoje zadania zawodowe w oparciu o kilka ustaw i rozporządzeń. Taka sytuacja powoduje brak precyzji w dokładnym określeniu jego obowiązków, które są łączone z powinnościami psychologa. Ponadto zakres zadań wynikających z aktów prawnych może być trudny do udźwignięcia przez jedną osobę. Każda szkoła ma swoją indywidualną specyfikę pracy, a uczniowie do niej uczęszczający różnią się między sobą zakresem potrzeb, które należy zaspokoić w pierwszej kolejności. Dlatego w jednej szkole pedagog szkolny będzie koncentrował swoją pracę na działaniach profilaktycznych, wychowawczych czy terapeutycznych, w innej – na pomocy materialnej, a w jeszcze innej będzie łączył etat pedagoga z pracą nauczyciela².

Praktyka szkolna pokazuje, że wobec pedagoga szkolnego kierowane są oczekiwania różnych społeczności szkolnych. Jest on pomostem łączącym co najmniej trzy grupy: uczniów, rodziców i nauczycieli. Każda z tych społeczności chciałaby widzieć w nim swojego sojusznika i sprzymierzeńca, bez względu

¹ M. GRZEGORZEWSKA: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996, s. 95.

² Zob. K. SZEWCZUK: *Praca pedagoga w środowisku szkolnym*. W: *Pedagog i pracownik socjalny wobec wyzwań współczesności*. Red. A. BŁASIAK, E. DYBOWSKA, N. PIKUŁA. Kraków, Akademia Ignatianum Wydawnictwo WAM, 2012, s. 15–36.

na okoliczności i występujące trudności wychowawcze³. Pedagog szkolny, aby mógł efektywnie wywiązywać się ze swoich obowiązków, powinien posiadać wysokie kompetencje zawodowe, zasoby osobowości przesądzające o możliwości pracy z dziećmi i młodzieżą. Musi też mieć zapewnione odpowiednie warunki społeczne, organizacyjne i materialne, aby wykonywać swoje zadania. Spełnienie tych warunków pozwala mu wybrać i kształtować określony model pracy, czyli przyjęty, powtarzalny sposób wykonywania swoich zadań. W efekcie daje mu to poczucie skuteczności własnych oddziaływań i przyczynia się do identyfikacji z zawodem oraz do coraz większego zaangażowania w pracę.

Celem przeprowadzonych i zaprezentowanych w niniejszej pracy badań było ukazanie czynników warunkujących wieloaspektowość i złożoność pracy pedagoga. Analizie poddano czynniki instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne. W całym postępowaniu badawczym dominował pedagogiczny punkt widzenia, pomimo nawiązań do teorii psychologicznych i socjologicznych. Badania miały charakter empiryczny, zastosowano w nich procedurę diagnostyczno-opisową. Celem warstwy diagnostycznej było rozeznanie zakresu zadań pedagoga szkolnego oraz charakterystyka czynników, które determinują podejmowane przez niego działania. Pytania dotyczyły posiadanego doświadczenia zawodowego. Celem warstwy deskryptywnej był opis uwarunkowań instytucjonalno-prawnych, środowiskowych i indywidualnych, stanowiących wyznaczniki pracy pedagoga szkolnego.

Sformułowano główne pytanie badawcze: 1) Jakie są uwarunkowania pracy pedagoga szkolnego? Na tej podstawie określono pytania szczegółowe: 1) Jakie warunki pracy zapewniają pedagogom szkoły, w których są zatrudnieni?, 2) Jaki jest zakres zadań i formy pomocy realizowane przez badanych pedagogów szkolnych?, 3) W jaki sposób zakres zadań pedagoga szkolnego wyznacza środowisko wychowawcze (lokalne, szkolne, rodzinne uczniów)?, 4) Jakie kompetencje pedagogiczne i zasoby osobowe reprezentują badani pedagodzy?, 5) Jakie style pracy prezentują badani pedagodzy? Odpowiedzi na postawione pytania badawcze posłużyły do ustalenia stanu faktycznego, nie zaś do weryfikacji teorii naukowej lub jakiegoś twierdzenia w jej obrębie. Wobec tego, odwołując się do stanowiska współczesnych metodologów, między innymi Alberta W. Maszkego⁴, nie formułowano hipotez badawczych. Przegląd literatury przedmiotu stanowił podstawę opisu tendencji rozwoju profesji pedagoga szkolnego na szerokim tle przemian oświatowych w Polsce, omówienia podstaw prawnych regulujących pomoc psychologiczno-pedagogiczną oraz prezentacji czynników determinujących funkcjonowanie tej profesji.

³ Zob. A. DZIKOMSKA-KUCHARZ: *Między szkołą a domem*. „Edukacja i Dialog” 2002, nr 5, s. 13–17.

⁴ A.W. MASZKE: *Tok przygotowania badań*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PALKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010, s. 163.

W części empirycznej zastosowano metodę sondażu diagnostycznego i metodę szacowania. W ramach sondażu wykorzystano różne techniki badawcze: autorski kwestionariusz ankiety audytoryjnej „Moje codzienne obowiązki zawodowe”, Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych (ICQ-R) autorstwa Duane’a Buhrmestera, Wyndola Furmana, Mitchella T. Wittenberga i Harry’ego T. Reisa, a także Kwestionariusz Stylów Radzenia Sobie ze Stresem (CISS) Normana S. Endlera i Jamesa D.A. Parkera. W metodzie szacowania przydatne były dwie skale przymiotnikowe w opracowaniu własnym: „Moje Preferencje Zawodowe” oraz „Obszary Kompetencji Pedagogicznych”. Badaniem, przeprowadzonym w okresie od marca do czerwca 2018 roku, objęto grupę 212 pedagogów zatrudnionych w różnych typach szkół na terenie województwa śląskiego, małopolskiego i opolskiego.

Empiryczny charakter pracy pozwolił na zebranie wielu nowych opinii i spostrzeżeń oraz sformułowanie tez i wniosków dotyczących profesji pedagoga szkolnego. Wynik badania instytucjonalnych uwarunkowań pracy pedagoga potwierdził, że jest to profesjonalista związany z określoną instytucją oświatową, a konkretnie ze szkołą. Wytyczne prawa oświatowego, baza szkoły, sprawność zarządzania placówką rzutują na warunki jego pracy, dobór obowiązków zawodowych oraz formy pomocy pedagogicznej wykorzystywane w pracy z uczniem, rodzicem i nauczycielem. Warunki, jakie zapewnia instytucja, oraz zakres wykonywanych obowiązków stanowią podstawę postrzegania przez pedagogów swoich kompetencji, aspiracji i perspektyw. W szkołach objętych badaniem zatrudnia się zwykle jednego pedagoga, niektóre placówki zatrudniają dwóch. Badani pedagodzy posiadali wykształcenie wyższe magisterskie z przygotowaniem pedagogicznym, wzbogacone o liczne formy kwalifikacyjne oraz doskonalące ich warsztat pracy. Większość badanych posiada własny gabinet lub dzieli go z innym specjalistą (psychologiem czy logopedą). Nie wszystkie gabinety są w pełni wyposażone – w części z nich istnieją braki w zakresie sprzętu, pomocy dydaktycznych czy środków do realizacji zadań. Pedagogdzy wypełniają swoje obowiązki w oparciu o obowiązujące prawo oświatowe i przepisy wewnątrzszkolne; obejmują one zadania realizowane w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej oraz zadania dodatkowe. Jak wskazali badani, o doborze zadań decydują następujące grupy czynników: środowisko uczniowskie, środowisko szkolne, środowisko rodzinne, środowisko lokalne oraz bieżące potrzeby szkoły. W realizacji zadań występują różne utrudnienia, do najczęstszych pedagogdzy zaliczyli: brak czasu, nadmiar obowiązków, biurokratyzację, opór współpracowników, brak współdziałania ze strony rodziców i złe warunki pracy. Wszyscy badani pedagodzy stosują różnorodne formy pomocy pedagogicznej wobec uczniów, rodziców i nauczycieli, zgodnie z rozporządzeniem w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Pedagogdzy ocenili siebie jako osoby obdarzone odpowiednimi kompetencjami do wykonywania swojej

profesji, pozytywnie ocenili skuteczność realizowanych przez siebie zadań i poziom identyfikacji z zawodem. Potrafią krytycznie spojrzeć na swój zawód i wymienić najczęstsze utrudnienia, takie jak: zmiany prawa oświatowego, brak wsparcia ze strony dyrektora i współpracowników, złe warunki pracy, brak metodycznego wsparcia. Badani wskazali propozycje zmian w obszarze rozwiązań prawnych, organizacyjnych i pedagogicznych. Do najważniejszych można zaliczyć: utrzymanie wymiaru pensum pedagoga i jego jednolitość na terenie całego kraju, stałość prawa oświatowego, szczególnie kluczowych zapisów określających organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej, likwidację zależności wymiaru godzin pracy pedagoga od liczebności uczniów, poprawę jakości zarządzania szkołą, zapewnienie pedagogowi pracy zgodnie z przydziałem czynności, lepsze przygotowanie nauczycieli do zawodu, aby radzili sobie z rozwiązywaniem problemów pedagogicznych z uczniem i rodzicem bez udziału pedagoga, odciążenie pedagoga od zadań niepedagogicznych. Zgłoszone propozycje mogą stanowić impuls do wprowadzenia nowych rozwiązań służących podnoszeniu efektywności pracy pedagoga szkolnego.

Badania pokazały, że czynniki środowiskowe, związane z otoczeniem lokalnym, szkołą i rodziną, mają znaczący udział w projektowaniu czynności zawodowych pedagoga. Pedagodzy znają środowisko lokalne, w którym działa szkoła. W przypadku badanych pedagogów było to środowisko miejskie. Wymienili oni jego cechy ważne dla realizacji procesu wychowania uczniów, na przykład związek ze środowiskiem globalnym, przekazywane wartości, wspólnotowość mieszkańców, funkcjonowanie instytucji kulturalno-oświatowych i pomocowych. Pedagodzy w swojej pracy korzystają z potencjału środowiska lokalnego oraz podejmują działania na rzecz tego środowiska i we współpracy z nim. Równie istotna w pracy pedagoga szkolnego okazała się znajomość środowiska rodzinnego. Badani dokonali jego klasyfikacji ze względu na liczbę członków rodziny, liczbę dzieci oraz wypełnianie funkcji rodzicielskiej. Wymienili problemy, jakie najczęściej diagnozują w rodzinie. Są to: nadopiekuńczość, nadmierne wymagania, odrzucenie, niekonsekwencja, zaniedbania, nałogi, niewydolność wychowawcza rodziców, konfliktowe pożycie, rozpad rodziny, bezrobocie, niski status materialny, przekazywanie w procesie socjalizacji negatywnych wartości i wzorów zachowań, brak czasu dla dzieci, zaburzenia więzi i choroby. Wnikliwa znajomość rodzin uczniów pozwala pedagogom na zaplanowanie szerokiej oferty – od przekazywanej rodzicom wiedzy na temat dziecka, poprzez planowanie wspólnych działań, po podnoszenie ich kompetencji wychowawczych. Oczywiście w niektórych przypadkach pedagodzy muszą również podejmować działania pomocowe lub interwencyjne. Opisując środowisko szkolne, pedagodzy określili zadania edukacyjne szkoły i ocenili stopień ich ważności. Najwyższe wartości to według nich opieka nad uczniem i troska o jego bezpieczeństwo, zadania terapeutyczne i profilaktyczne wobec ucznia z zaburzeniami rozwojowymi i zaburzeniami zachowania, przekazywanie norm współżycia społecznego, proces

przekazywania wiedzy i współpraca ze środowiskiem. Pedagodzy wymienili problemy najczęściej diagnozowane w środowisku szkolnym, które również modyfikują zakres ich działań wobec ucznia. Zaliczyli do nich: niską motywację do nauki, która może powodować negatywny stosunek do szkoły, łamanie norm społecznych, konflikty rówieśnicze, klasowe, z nauczycielami, roszczeniowość uczniów i rodziców, agresję, cyberprzemoc, przejawy niedostosowania społecznego uczniów (uleganie nałogom, absencja szkolna, ucieczki z lekcji, wagary, niespełnianie obowiązku szkolnego, konflikt z prawem), niski poziom kultury, czasami także higieny osobistej uczniów. Należy podkreślić, że pedagog jest odpowiedzialny za diagnozę środowiska wychowawczego uczniów, wyznacza kierunki współpracy ze środowiskiem, często także staje się pośrednikiem lub łącznikiem w działaniach podejmowanych wobec ucznia i różnych typów środowisk, w których uczeń ten żyje i wzrasta.

Charakteryzując osobowe wyznaczniki pracy badanych pedagogów szkolnych, należy zwrócić uwagę na ich wysokie kompetencje pedagogiczne. Należą do nich, poza wiedzą, także cechy osobiste, umiejętności interpretacyjno-komunikacyjne, umiejętność współdziałania, zdolności kreatywno-krytyczne i pragmatyzm.

Badani pedagodzy reprezentowali różne typy preferencji zawodowych. Dominującym typem była preferencja społeczna. Kolejnym, który z wynikiem wysokim lub przeciętnym dotyczył ponad połowy pedagogów, był typ artystyczny. W zakresie preferencji konwencjonalnej prawie połowa badanych osiągnęła wynik przeciętny. Najrzadziej wybieranymi preferencjami były: przedsiębiorcza, badawcza i realistyczna.

Umiejętności interpersonalne pedagogów pozwalają im na pracę z ludźmi. Badani potrafią inicjować i podtrzymywać bezpośrednie relacje z innymi, prowadzić rozmowy w taki sposób, aby uwzględniać ich potrzeby i pragnienia. Są nastawieni na udzielanie wsparcia emocjonalnego oraz nieunikające eksponowania siebie, akcentują swoje zdanie i stanowisko. Potrafią egzekwować swoje prawa i jasno wyrażać oczekiwania. Częściej biorą sprawy w swoje ręce, niż podporządkowują się innym, ujawniają pragnienia i bronią własnych poglądów. Mówią o swoich oczekiwaniach i trudnościach, nie obawiając się, że może to wywołać sytuację konfliktową czy sporną. W efekcie dają się poznać jako osoby nastawione na udzielanie wsparcia innym.

Są przekonani o własnej skuteczności w rozwiązywaniu trudnych sytuacji i pokonywaniu przeszkód w pracy zawodowej, a także w życiu prywatnym. Postrzeganie własnej skuteczności jest wyznacznikiem ich zamiarów i działań w różnych obszarach życia zawodowego i osobistego, pozytywnie wpływa też na ocenę osobistych zasobów w radzeniu sobie ze stresem. W zakresie radzenia sobie ze stresem większość badanych pedagogów wykorzystuje w stopniu wysokim lub przeciętnym styl skoncentrowany na zadaniu, zdecydowanie rzadziej styl skoncentrowany na emocjach i styl skoncentrowany na unikaniu.

Uogólniając przedstawione wnioski, można powiedzieć, że praca pedagoga szkolnego ewoluuje i zmienia się pod wpływem szeregu czynników zewnętrznych i indywidualnych, zależnych i niezależnych od pedagoga. Efektywna praca, która obejmuje szeroki zakres czynności wychowawczych, opiekuńczych i profilaktycznych, stawia przed nim wiele wyzwań, takich jak: konieczność ciągłego rozwoju zawodowego, organizowanie, wzbogacanie i modyfikowanie własnego warsztatu pracy, dostosowanie swoich czynności do potrzeb szkoły, doskonalenie umiejętności współpracy z nauczycielami, rodzicami i dziećmi, poszerzanie umiejętności diagnostycznych, podejmowanie działalności badawczej w zakresie środowiska szkolnego i pozaszkolnego.

Codziennym i stałym elementem pracy pedagoga szkolnego są złożone, trudne problemy, często o bardzo szerokim zakresie. Wielu pedagogów stara się samodzielnie poszukiwać ich rozwiązania. Wydaje się jednak, że łatwiej byłoby wypracować pewne strategie postępowania, pracując wspólnie. Dobrym rozwiązaniem wydaje się powołanie organizacji, która skupiałaby tę grupę specjalistów, lub tworzenie dla nich grup wsparcia kierowanych na przykład przez doradców metodycznych, albo prowadzenie superwizji, podobnie jak w przypadku psychologów.

W niniejszej publikacji omówiono szereg ważnych uwarunkowań pracy pedagoga szkolnego, ale nie przeanalizowano wszystkich zagadnień związanych z jego pracą. Wymagania i wynikające z nich zadania są powiązane z kierunkami polityki oświatowej państwa, prawem oświatowym, wymaganiami osób zarządzających szkołami, oczekiwaniami uczniów, rodziców, nauczycieli oraz instytucji współpracujących ze szkołą w środowisku lokalnym. Zakres pracy pedagoga dodatkowo podlega przemianom społecznym i oświatowym. Dlatego warto podjąć dalsze poszukiwania badawcze w tym kierunku.

Bibliografia

- ADAMSKI F.: *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2002.
- ALLPORT G.W.: *Pattern and Growth in Personality*. New York, Rinehart&Wiston, 1961.
- AMBROZIK W.: *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1991.
- APANOWICZ J.: *Metodologiczne uwarunkowania pracy naukowej. Prace doktorskie, prace habilitacyjne*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2005.
- ARGYLE M.: *Umiejętności społeczne*. W: *Zdolności a procesy uczenia się*. Red. N.J. MACKINTOSH, A.M. COLMAN. Tłum. J. GIŁOWICZ. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2002.
- ARGYLE M.: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. W. DOMACHOWSKI. Warszawa, PWN, 1999.
- ARGYLE M.: *Umiejętności społeczne*. W: IDEM: *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. W. DOMACHOWSKI. Warszawa, PWN, 1991.
- ARGYLE M.: *Zdolności społeczne*. W: *Psychologia społeczna w relacji ja – inni*. Red. S. MOSCOVICI. Tłum. M. CIELECKI. Warszawa, WSiP, 1998.
- BABIUCH M.: *Jak współpracować z rodzicami „trudnych uczniów”?* Warszawa. WSiP, 2002.
- BAJCAR B., BORKOWSKA A., CZERW A., GĄSIOROWSKA A., NOSAL C.S.: *Psychologia preferencji i zainteresowań zawodowych. Przegląd teorii i metod*. Warszawa, Wydawnictwo Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, 2006.
- BAJURSKA J.: *Praca pedagoga szkolnego w świetle badań*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1995, nr 3.
- BAKA Ł.: *Zasoby pracy a zadowolenie z pracy nauczycieli. Pośrednicząca rola zaangażowania*. „Kultura i Edukacja” 2016, nr 1.
- BANACH C.: *Polska szkoła i system edukacji – przemiany i perspektywy*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1999.
- BANDURA A.: *Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning*. „Educational Psychologist” 1993, Vol. 28(2).
- BAŃKA A.: *Poczucie samoskuteczności. Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*. Poznań, Wydawnictwo Print-B, Instytut Rozwoju Kariery, 2005.

- BAŃKA A.: *Spoleczna psychologia środowiskowa*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2002.
- BAŃKA A.: *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*. Poznań, Wydawnictwo Print-B, 1995.
- BARTKOWIAK G.: *Człowiek w pracy: od stresu do sukcesu w organizacji*. Warszawa, PWE, 2009.
- BAUMAN Z.: *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa, Wydawnictwo Sic!, 2000.
- BEE H.: *Psychologia rozwoju człowieka*. Tłum. A. BRZEZIŃSKA. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1998.
- BERK L.E.: *Child Development*. Boston, Allyn&Bacon, 1996.
- BĘBENEK B., MAUNDUK B.: *Formy współpracy nauczycieli i rodziców*. W: *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*. Red. I. NOWOSAD. Zielona Góra, Wydawnictwo Szkoły Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2001.
- BIELECKI R.: *Pedagog szkolny: kierunek, oczekiwania, perspektywy*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2012, nr 6.
- BIRCH A., MALIM T.: *Psychologia rozwojowa w zarysie*. Tłum. J. ŁUCZYŃSKI, M. OLEJNIK. Warszawa, PWN, 2002.
- BOBIK B.: *Szkolnictwo na Górnym Śląsku w latach 1945–1961*. Katowice, Wydawnictwo Gnome, 2015.
- BOBIK B.: *Profilaktyka cyberprzemocy jako obszar pomocy pedagogicznej*. W: *Cyberbezpieczeństwo dzieci i młodzieży. Realny i wirtualny problem polityki bezpieczeństwa*. Red. M. GÓRKA. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2017.
- BOBIK B.: *Uwarunkowania pracy i zadania pedagogów szkolnych w świetle ich wypowiedzi*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2018, nr 10.
- BOBIK B.: *Profesja pedagoga szkolnego. Metodologiczne podstawy badań diagnostyczno-weryfikacyjnych*. „Pedagogika” 2018, t. 27, nr 2.
- BOBIK B.: *Środowiskowe uwarunkowania pracy pedagoga szkolnego*. W: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeni społecznej*. Red. A. BORZĘCKA, A. TWARÓG-KANUS, R. WALUŚ. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2019.
- BOCHNIARZ A.: *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2010.
- BORECKA-BIERNAT D.: *Strategia radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych*. Wrocław, Wydawnictwo UWr, 2006.
- BORKOWSKI J.: *Podstawy psychologii społecznej*. Warszawa, Dom Wydawniczy „Elipsa”, 2003.
- BRAMMER L.M.: *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*. Tłum. J. MIEŚCICKI, M. ŻARDECKA. Warszawa, Wydawnictwo PTP, 1984.
- BRĄGIEL J., KAWULA S., JANKE A.: *Pedagogika rodziny*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.
- BREJNAK W.: *Poradnictwo wychowawczo-zawodowe (psychologiczno-pedagogiczne)*. W: *Encyklopedia pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1997.

- BROWN R.: *Procesy grupowe. Dynamika wewnątrzgrupowa i międzygrupowa*. Tłum. J. SUCHECKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
- BRUHN J.: *Efekt grupy. Spójność społeczna i jej konsekwencje dla zdrowia*. Tłum. A. PLISIECKA. Warszawa, Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej, 2011.
- BRZEZIŃSKI J.: *Metodologia badań pedagogicznych*. Warszawa, PWN, 2003.
- BUHRMESTER D., FURMAN W., WITTENBERG M.T., REIS H.T.: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych ICQ-R. Podręcznik*. Gdańsk, Pracownia Testów Pedagogicznych i Psychologicznych, 2017.
- CHROBAK S.: *Szkoła jako wspólnota wychowawcza*. W: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*. Red: K. CHAŁAS, M. MAJ. Radom, Wydawnictwo POLWEN, 2016.
- CUDAK H.: *Znaczenie aktywności nauczyciela-wychowawcy w kształtowaniu kultury pedagogicznej rodziców*. W: *Pedagog wobec wyzwań współczesności*. Red. F.W. WAWRO. Lublin, Wydawnictwo KUL, 2010.
- CZARNECKI K.: *Rozwój zawodowy człowieka*. Warszawa, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, 1985.
- CZERPANIAK-WALCZAK M.: *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń, Edytor, 1997.
- CZUBIŃSKI A.: *Polska i Polacy po drugiej wojnie światowej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 1998.
- DANILEWICZ W.: *Rodzina migracyjna jako współczesny typ rodziny w Polsce. Wybrane aspekty*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familio logicznej*. Red. A.W. JANKE. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2008.
- DAWIDOWICZ M., KLINKOSZ W., ŚLIWAK J.: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych (ICQ-R). The Interpersonal Competence Questionnaire D. Buhrmestera, M.T. Wittenberga, H.T. Reisa, W. Furmana*. Lublin, Katedra Psychologii Społecznej i Psychologii Religii KUL, 2015.
- DĄBEK W.B.: *Czynniki warunkujące wykonywanie zadań zawodowych przez nauczycieli-pedagogów szkolnych*. Warszawa–Wrocław, PWN, 1988.
- DĄBROWSKA T.E., GREŃ J.: *Statystyka matematyczna. Wzory i zadania*. Warszawa, PWN, 1984.
- DENEK K.: *Ku kształceniu zawodowemu nauczycieli na progu stuleci i mileniów*. W: *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*. Red. R. PARZĘCKI. Bydgoszcz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, 1999.
- DENZIN N.K.: *The Research Act in Sociology*. London, Butterworth, 1970.
- DOBROŁOWICZ J.: *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- DOBROŁOWICZ J.: *Polska edukacja na łamach tygodników opiniotwórczych w latach 2009–2010*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2013, t. 56, nr 2 (214).
- DONIEC R.: *Rodzina jako środowisko życia i wychowania w XXI wieku – indywidualne doświadczenia i interpretacje*. „Horyzonty Wychowania” 2013, t. 12, nr 24.
- DRÓŻKA W.: *Triangulacja badań. Badania empiryczne ilościowo-jakościowe*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. PAŁKA. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.

- DRZEWIECKI M.: *Komunikacja wychowawcza*. Kraków, Wydawnictwo Salwator, 2004.
- DUDZIKOWA M.: *Aberracja optymistyczna „Szkolnego programu wychowania”*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1999, nr 7.
- DUDZIKOWA M.: *Kompetencje autokreacyjne – czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych?* W: *Ewolucja tożsamości pedagogiki*. Red. H. KWIATKOWSKA. Warszawa, Instytut Historii, Nauki, Oświaty i Techniki PAN, 1994.
- DUSZA B.: *Sylwetka rodzica i jego współpraca ze szkołą w oczach nauczycieli gimnazjum (doniesienia z badań)*. „Edukacja – Technika – Informatyka” 2017, nr 2/20.
- DYCZEWSKI L.: *Rodzina. Społeczeństwo. Państwo*. Lublin, Wydawnictwo TN KUL, 1994.
- DYLAK S.: *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań, Wydawnictwo WAM, 1995.
- DZIKOMSKA-KUCHARZ A.: *Między szkołą a domem*. „Edukacja i Dialog” 2002, nr 5.
- Edukacja regionalna: wyzwania teorii i praktyki*. Red. K. KOSSAK-GŁÓWCZEWSKI, A. KOŻYCKOWSKA. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2014.
- EPSTEIN J.L. et al.: *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Washington, Office of Educational Research and Improvement, 2002.
- FEINBERG W., SOLTIS J.F.: *Szkoła i społeczeństwo*. Tłum. K. KRUSZEWSKI. Warszawa, WSiP, 2000.
- Filozofia. Leksykon PWN*. Red. W. PYSZCZEK, W. ŁOGODZKI. Warszawa, PWN, 2000.
- FORMA P.: *Pedagog szkolny w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka*. W: *Współczesne problemy zawodu nauczyciela i pedagoga*. „Studia Pedagogiczne”. T. 19. Red. W. DRÓŻKA, B. MATYJAS. Kielce, Wydawnictwo Uniwersytetu Przyrodniczego, 2010.
- FORMA P.: *Pedagog szkolny w procesie wspomagania edukacji, socjalizacji i wychowania dziecka*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2010, T. 19.
- FRANKFORT-NACHMIAS Ch., NACHMIAS D.: *Metody badawcze w naukach społecznych*. Tłum. E. HORNOWSKA. Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001.
- FROMM E.: *O sztuce miłości*. Tłum. A. BOGDAŃSKI. Warszawa, Wydawnictwo Sagittarius, 1992.
- FUKUYAMA F.: *Wielki wstrząs. Natura ludzka a odbudowa porządku społecznego*. Tłum. H. KOMOROWSKA. Warszawa, Bertelsman Media Sp. z o.o., 2000.
- FURMANEK W.: *Rozwój zawodowy człowieka jako kategoria teorii edukacji*. W: *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*. Red. B. PIETRULEWICZ. Zielona Góra, Centrum Zastosowań Ergonomii, 1998.
- GAJEWSKA G.: *Opiekuńczo-wychowawcze możliwości szkoły*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 2.
- GAŚ Z.: *Wybrane zagadnienia z problematyki wykluczenia społecznego*. Lublin, Stowarzyszenie „Nadzieja”, 2006.
- GIDDENS A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo późnej nowoczesności*. Tłum. A. SZULŻYCKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, 2001.
- GLINKOWSKA B.: *Modelowanie w procesach usprawniania organizacji - uwagi teoretyczno-metodyczne*. „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica” 2010, nr 234.

- GLISZCZYŃSKA X.: *Poczucie własnej skuteczności*. W: EADEM: *Psychologiczny model skuteczności pracy*. Warszawa, PWN, Warszawa 1991.
- GOLEMAN D.: *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Tłum. A. JANKOWSKI. Poznań, Media Rodzina, 1999.
- GORISZOWSKI W.: *Podstawy metodologiczne badań pedagogicznych*. Warszawa, Wydawnictwo TWP, 2006.
- GRUSZKOWSKA M.: *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*. Warszawa, Wydawnictwo AWF, 2003.
- GRZEGORCZYK A.: *Mała propedeutyka filozofii naukowej*. Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX, 1989.
- GRZEGORZEWSKA M.: *Listy do młodego nauczyciela*. Warszawa, Wydawnictwo APS, 1996.
- HERZBERG M.: *Pomaganie dzieciom nielubianym przez rówieśników. Program zajęć w małej grupie uczniów klas IV–V*. Warszawa, Wydawnictwo Edukacyjne Paramedia, 2012.
- HESZEN-NIEJODEK I.: *Konteksty stresu psychologicznego*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2002.
- HESZEN-NIEJODEK I.: *Teorie stresu psychologicznego*. W: *Psychologia*. T. 3. Red. J. STRELAU. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- HESZEN-NIEJODEK I., RATAJCZAK Z.: *Człowiek w sytuacji stresu: problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 1996.
- IZDEBSKA J.: *Wielowymiarowość przestrzeni życia współczesnego dziecka*. „Zagadnienia Społeczne” 2015, nr 2(4).
- JAKUBOWSKA U.: *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” – ujęcie komunikacyjne*. „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 36.
- JANKE A., KAWULA S.: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2004.
- JASKULSKA S., POLESZEK W.: *Wykluczenie rówieśnicze*. W: *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Red. J. PYŻAŁSKI. Łódź, Wydawnictwo the Qstudio, 2015.
- JAWOROWSKA A., BRZEZIŃSKA U.: *Bachumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczników Pracy Rudigera Hassiepa i Michaela Paschena. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2014.
- JAZUKIEWICZ I.: *Autorytet nauczyciela*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 1999.
- JUCZYŃSKI Z.: *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia. Podręcznik*. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, 2012.
- JUNDZIL I.: *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*. Warszawa, WSiP, 1980.
- JUNDZIL I.: *Dziecko – ofiara przemocy*. Warszawa, WSiP, 1993.
- JUNDZIL I.: *Kultura pedagogiczna społeczeństwa*. „Nauczyciel i Wychowanie” 1977, nr 1.
- JUNDZIL I.: *Pedagog szkolny*. W: *Encyklopedia Pedagogiczna*. Red. W. POMYKAŁO. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1993.
- JUSZCZYK S.: *Badania ilościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2005.

- JUSZCZYK S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2013.
- JUSZCZYK S.: *Metodologia badań empirycznych w naukach społecznych*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2001.
- KABAT-SZYMAŚ M.: *Współczesny nauczyciel – propozycje badań*. W: *Etyczny wymiar edukacji nauczycielskiej*. Red. A. RUMIŃSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza Implus, 2004.
- KAMIŃSKI H.: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa, Książka i Wiedza, 1979.
- KARGUŁOWA A.: *Poradnictwo wychowawcze w świetle teorii i praktyki*. Wrocław, Wydawnictwo UWr, 1980.
- KAWULA S.: *Pedagogika społeczna. Dzisiaj i jutro*. Toruń, Wydawnictwa Edukacyjne „Akapit”, 2012.
- KAWULA S.: *Rodzina współczesna: przeobrażenia i przyszłość*. W: *Wychowanie rodzinne w teorii i praktyce. Rozwój pedagogicznej orientacji familiologicznej*. Red. A.W. JANKE. Toruń, Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2008.
- KAWULA S., BRĄGIEL J., JANKE A.: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1997.
- KAZIMIERCZAK M.: *Pedagog szkolny w systemie poradnictwa edukacyjnego i wychowawczego*. W: *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*. Red. K. OSTROWSKA. Warszawa, Wydawnictwo CMPP, 1999.
- KLINKOSZ W., ISKRA J., DAWIDOWICZ M.: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych. Podręcznik*. Gdańsk, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, 2017.
- KLINKOSZ W., ISKRA J., DAWIDOWICZ M.: *Kwestionariusz Kompetencji Interpersonalnych (ICQ-R) D. Buhrmestera, M.T. Wittenberga, H.T. Reisa, W. Furmana*. Gdańsk, Pracownia Testów Psychologicznych i Pedagogicznych, 2017.
- KLUS-STANISKA D.: *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* W: *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*. Red. J. SURZYKIEWICZ, M. KULESZA. Łódź, Wydawnictwo Naukowe UŁ, 2010.
- KOCZNIIEWSKA-ZAGÓRSKA L., NOWACKI T.W., WIATROWSKI Z.: *Słownik pedagogiki pracy*. Wrocław, Zakład Naukowy im. Ossolińskich, 1986.
- KONARZEWSKI K.: *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa, WSiP, 2000.
- KONOPKA H.: *Religia w szkołach Polski Ludowej (1944–1961)*. Białystok, Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, 1995.
- KOPALIŃSKI W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*. Warszawa, Świat Książki, 2000.
- KOSYRZ Z.: *Osobowość wychowawcy*. Warszawa, Pedagogium, 1992.
- KOTLARSKI K.: *Psychologiczne problemy organizacji środowiska współczesnej szkoły*. W: *Pedagogika społeczna i oblicza wychowania czasu przemian*. Red. P. FRĄCKOWIAK. Gniezno, Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Humanistyczno Menedżerska „Milenium”, 2011.
- KOWALCZYK M.: *Determinanty zagrożeń procesu wychowania we współczesnej rodzinie polskiej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004.

- KOWALIK S.: *Problemy uczniów i ich rozwiązywanie przez nauczycieli*. W: IDEM: *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*. Warszawa, PWN, 2011.
- KOWALSKI R.M., LIMBER S.P., AGATSTON P.W.: *Cyberprzemoc wśród dzieci i młodzieży*. Tłum. A. WICHER. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2010.
- KRZESIŃSKA-ŻACH B.: *Pedagogika rodziny*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 2007.
- KUTROWSKA B.: *Zawodowe kompetencje nauczycielskie w perspektywie biograficznej*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2016.
- KWAK A.: *Rodzina: funkcje, typy, przemiany, zagrożenia*. W: T. PILCH, I. LEPALCZYK. *Pedagogia społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa, Wydawnictwo UW, 1993.
- KWAŚNICA R.: *Przygotowanie pojęciowe i próba analizy potrzeb rozwojowych uczestników kształcenia*. Prace Pedagogiczne XCIX. Wrocław, Wydawnictwo UW, 1993.
- KWIATKOWSKA H.: *Pedagogika wobec współczesności. Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- KWIATKOWSKA H.: *Pedeutologia*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- KWIECIŃSKI K.: *Przewodnik czy tłumacz? pedagog w trudnym czasie*. „Amicus” 1998, nr 1.
- KWIECIŃSKI Z.: *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej*. W: *Ku pedagogi pogranicza*. Red. Z. KWIECIŃSKI, L. WITKOWSKI. Toruń, Wydawnictwo UMK, 1990.
- KWIECIŃSKI Z.: *Szkoła a wykluczenie*. W: *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Red. K. MARZEC-HOLKA. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, 2005.
- LEEK J.: *Ewolucja podstaw programowych kształcenia ogólnego w Polsce. Ku zmianie edukacyjnej*. W: *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji*. Red. M. KAMIŃSKA. Płock, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica NOVUM, 2015.
- Leksykon PWN. Pedagogika*. Red. B. ŚLIWERSKI, B. MILERSKI. Warszawa, PWN, 2000.
- LEWANDOWSKA-KIDŃ T., KALINOWSKA-WITEK B.: *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2016.
- LEWIN K.: *Field Theory in Social Science*. Westport, Conn: Greenwood Press, 1975.
- LEWOWICKI T.: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- LEWOWICKI T.: *Szkic do dziejów metodologii pedagogiki*. W: *Metodologia Pedagogiki zorientowanej humanistycznie. Seminarium metodologii pedagogiki*. Red. D. KUBIŃSKI, M. NOWAK. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2006.
- LUBKINA V., MARZANO G.: *Cyberprzemoc*. W: *Zagrożenia cyberprzestrzeni: kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*. Red. J. LIZUT. Tłum. B. GAJEWSKA, I. SOWA. Warszawa, WSP TWP, 2013.
- ŁOBOCKI M.: *ABC wychowania*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1999.
- ŁOBOCKI M.: *Wychowanie moralne w zarysie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.

- ŁOBOCKI M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004.
- ŁOBOCKI M.: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Gdańsk, GWP, 2000.
- ŁOBOCKI M.: *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 1999.
- ŁUKASIK J.M.: *Rodzice w szkole*. „Psychologia w Szkole” 2011, nr 1.
- MARTOWSKA K.: *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*. Warszawa, Wydawnictwo Liberi Libri, 2012.
- MATCZAK A.: *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych. Podręcznik*. Wydanie II uzupełnione. Warszawa, Pracownia Testów Psychologicznych PTP, 2012.
- MATUSZAK A., MATUSZAK Z.: *Określenie próby i jej licznosci w badaniach pedagogicznych*. „General and Professional Education 2011, nr 2.
- MATWIÓW B.: *Budowanie teoretycznej wiedzy pedagogicznej*. W: *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*. Red. S. PAŁKA. Kraków, Wydawnictwo UJ, 1998.
- MATYJAS B.: *Dzieciństwo na wsi. Warunki życia i edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- MATYJAS B.: *Pedagog szkolny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005.
- MATYJAS B.: *Pedagogika społeczna i rodzina – obszary badań*. W: *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. E. MARYNOWICZ-HETKA. Warszawa, PWN, 2007.
- MATYJAS B.: *Rodzina – szkoła – środowisko lokalnej jako synergiczna przestrzeń socjalizacji*. „Horyzonty Wychowania” 2017/16, nr 38.
- MATYJAS B.: *Szkoła jako przestrzeń edukacji i socjalizacji dzieci w środowisku dużego miasta*. „Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” 2018, t. 31.
- MATYJAS B.: *Topos dzieciństwa wielkomiejskiego. Warunki socjalizacyjno-edukacyjne dzieci w wieku przedszkolnym*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2017.
- MATYJAS B.: *Udział pedagoga szkolnego w pracy opiekuńczo-wychowawczej szkoły*. „Opieka-Wychowanie-Terapia” 2002, nr 4.
- MELOSİK Z.: *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*. W: *Edukacja a życie codzienne*. T. 1. Red. A. RODZIEWICZ-WINNICKI. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2002.
- MENDEL M.: *Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STANİSKA, M. SZCZĘPSKA-PUSTKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- MENDEL M.: *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Red. D. KLUS-STANİSKA, M. SZCZĘPSKA-PUSTKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- MENDEL M.: *Rodzice i szkoła*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1998.
- MILERSKI B., ŚLIWERSKI B.: *Pedagogika. Leksykon*. Warszawa, PWN, 2000.
- MOOS R.H., SCHAEFER J.A.: *Coping Resources and Process: Current Concepts and Measures*. In: *Handbook of Stress. Theoretical and Clinical Aspects*. Eds. L. GOLDBERGER, S. BREZNITS. New York, The Free Press, 1993.

- MYSZOR J.: *Tajne dokumenty. Państwo–Kościół 1960–1980*. Londyn, Wydawnictwo Aneks, 1996.
- NIKITOROWICZ J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- NOWAK S.: *Metodologia badań społecznych*. Warszawa, PWN, 2011.
- NOWAK S.: *Metody badań socjologicznych. Wybór tekstów*. Warszawa, PWN, 1965.
- OBUCHOWSKA I.: *Drogi dorastania*. Warszawa, WSiP, 1996.
- OGIŃSKA-BULIK N.: *Zasoby osobiste jako wyznaczniki radzenia sobie ze stresem*. „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica” 2001, nr 5.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, PWN, 2004.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1996.
- OKOŃ W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998.
- OKOŃ W.: *O autorytecie nauczyciela*. „Życie Szkoły” 1971, nr 1.
- OLECHOWSKA A.: *Rodzice w szkole – demaskowanie mitów*. „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2017, T. XXXVI, z. 1.
- OLEŚ M.: *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 1998.
- OLEŚ P.: *Wprowadzenie do psychologii osobowości*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2003.
- ONISZCZENKO W.: *Stres to brzmi groźnie*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1998.
- OSSOWSKI S.: *O osobliwościach nauk społecznych*. Warszawa, PWN, 2019.
- Oświata i Wychowanie w roku szkolnym 2016/2017*. Warszawa, GUS, 2017.
- OZGA W.: *Organizacja szkolnictwa w Polsce*. Warszawa, WSiP, 1960.
- PALKA S.: *Metodologia badań. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk, GWP, 2006.
- PALKA S.: *Teoria pedagogiczna a praktyczne doświadczenie nauczycieli*. Warszawa, WSiP, 1985.
- PANKOWSKA D.: *Droga do wychowania*. „Psychologia w Szkole” 2012, nr 1 (33).
- PĘCHERSKI M., ŚWIĄTEK M.: *Organizacja oświaty w Polsce w latach 1917–1977*. Warszawa, WSiP, 1978.
- PIETER J.: *Poznanie środowiska wychowawczego*. Wrocław–Kraków, Wydawnictwo PAN, 1960.
- PIETER J.: *Zarys metodologii pracy naukowej*. Warszawa, PWN, 1975.
- PIETRUSKA-MADEJ E.: *Kontekst odkrycia-kontekst uzasadnienia*. W: *Filozofia a nauka. Zarys encyklopedyczny*. Red. J. CACKOWSKI, J. KMITA, K. SZANIAWSKI, P.J. SMO CZYŃSKI. Wrocław–Warszawa–Kraków–Gdańsk–Łódź, PAN 1987.
- PILCH T.: *Grupa rówieśnicza jako środowisko wychowawcze*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. I. LEPALCZYK, T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa, 1995.
- PILCH T.: *Środowisko lokalne – struktura, funkcje, przemiany*. W: *Pedagogika społeczna*. Red. T. PILCH, I. LEPALCZYK. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1995, s. 137–175.
- PILCH T., BAUMAN T.: *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.

- PŁOPA M.: *Stres w izolacji morskiej. Psychospołeczne warunki*. Gdańsk, UG, 1996.
- PŁOPA M.: *Psychologia rodziny. Teoria i badania*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2015.
- PLUKIS A.: *Spoleczno-pedagogiczne funkcje kultury pedagogicznej rodziców*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 1983.
- POPLAWSKA A.: *W drodze ku pełnej podmiotowości. Kompetencje podmiotowe gimnazjalistów*. Białystok, Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2013.
- POPRAWA R.: *Zasoby osobiste w radzeniu sobie ze stresem*. W: *Elementy psychologii zdrowia*. Red. G. DOLIŃSKA-ZYGMUNT. Wrocław, UWr, 1996.
- PORAJ G.: *Pleć nauczycieli*. „Psychologia w Szkole” 2010, nr 1.
- POTULICKA E., RUTKOWIAK J.: *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2010.
- POTYRAŁA B.: *Szkola podstawowa w Polsce 1944–1984*. Warszawa, WSiP, 1987.
- PRUCHA J.: *Pedeutologia*. W: *Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*. T. 2. Red. B. ŚLIWERSKI. Gdańsk, GWP, 2006.
- PRUITT D.B.: *Twój nastolatek*. Tłum. B. JÓZWIAK. Poznań, Dom Wydawniczy Rebis, 2002.
- PRZECLAWSKA A.: *Relacje między ludźmi jako podmiot badań pedagogicznych*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza „Civitas”, 1995.
- PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z.: *Psychologia wychowawcza*. T. 1. Warszawa, PWN, 1994.
- Psychologiczna problematyka wsparcia społecznego i pomocy*. Red. Z. RATAJCZAK. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 1994.
- PYŻAŁSKI J.: *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe, ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2012.
- RADLIŃSKA H.: *Pedagogika społeczna*. Wrocław, Ossolineum, 1961.
- RADZIEWICZ J.: *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*. Warszawa, WSiP, 1983.
- RATAJCZAK Z.: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 1996.
- REBER A.S., REBER E.: *Słownik psychologii*. Tłum. I. KURCZ. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2002.
- Reforma systemu edukacji*. Warszawa, MEN, 1998.
- REYKOWSKI J.: *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*. Warszawa, PWN, 1966.
- REYKOWSKI J.: *Procesy emocjonalne, motywacja, osobowość*. W: *Psychologia Ogólna*. Red. T. TOMASZEWSKI. Warszawa, PWN, 1992.
- ROGAŁA S.: *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*. Warszawa–Wrocław, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1989.
- ROGERS V.: *Cyberprzemoc jak być bezpiecznym w sieci. Ćwiczenia dla dzieci i młodzieży*. Tłum. S. KUCHTA. Warszawa, Wydawnictwo edukacyjne „Fraszka”, 2011.
- ROGOWSKA D.: *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne w czterdziestoleciu 1957–1997*. „Problemy Poradnictwa Psychologiczno-Pedagogicznego” 1998, nr 1 (8).
- ROMANOWSKA M.: *Leksykon zarządzania*. Warszawa, Wydawnictwo Difin, 2004.

- RUBACHA K.: *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- RUSEK H., PIĘNCZAK A., SZCZYRBOWSKI J.: *Dziedzictwo kulturowe jako klucz do tożsamości pogranicza polsko-czeskiego na Śląsku Cieszyńskim. Przedmowa*. Cieszyn–Katowice–Brno, Offsetdruk i media sp. z o.o., 2010.
- SALAŚIŃSKI M., BADZIUKIEWICZ B.: *Vademecum pedagoga szkolnego*. Warszawa, WSiP, 2003.
- SCHAFFER H.R.: *Rozwój społeczny, dzieciństwo, młodość*. Tłum. K. SIKORA. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2006.
- SCHAUFELI W.B., BAKKER A.B.: *Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: a multisample study*. „Journal of Organizational Behavior” 2004, Vol. 25.
- SĘK H.: *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa, PWN, 2004.
- SKALBANIA B.: *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
- SKARŻYŃSKA K.: *Spostrzeganie ludzi*. Warszawa, PWN, 1981.
- Słownik języka polskiego*. T. 1. Red. M. SZYMCAK. Warszawa, Wydawnictwa Naukowe PWN, 1995.
- SMÓŁKA P.: *Kompetencje społeczne – fenomen skutecznego wywierania wpływu na innych oraz mądrego ulegania mu*. W: *Niezależni i ulegli – studia o nonkonformizmie*. Red. R.E. BIERNACKA. Toruń, Oficyna Naukowa Adam Marszałek, 2008.
- SMÓŁKA P.: *Kompetencje społeczne. Metody pomiaru i doskonalenia umiejętności interpersonalnych*. Warszawa, Wydawnictwo Wolters Kluwer, 2016.
- SOSNOWSKI A.: *Wyznaczniki zmiany społecznej. Młodzież – lokalność – transformacja*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe USz, 2002.
- STECH K.: *Kompetencje zawodowe nauczyciela – spojrzenie na problem*. W: *Kompetencje nauczyciela-wychowawcy*. Red. K. FERENZ, E. KOZIOL. Zielona Góra, Wydawnictwo Humanistyczno-Społeczne UZ, 2002.
- STRELAU J.: *Kilka refleksji na temat różnic indywidualnych – z perspektywy psychologa*. „Nauka” 2006, nr 4.
- STRELAU J.: *Osobowość jako zespół cech*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 2. Red. J. STRELAU. Gdańsk, GWP, 2000.
- STRELAU J.: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa, PWN, 1975.
- STRELAU J., JURKOWSKI A., PUTKIEWICZ Z.: *Podstawy psychologii dla nauczycieli*. Warszawa, PWN, 1975.
- STRYKOWSKI W., STRYKOWSKA J., PIELACHOWSKI J.: *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań, Wydawnictwo eMPi2, 2003.
- SZCZEPANIAK P., STRELAU J., WIŚNIEWSKI K.: *Diagnoza stylów rdzenia sobie ze stresem za pomocą polskiej wersji Kwestionariusz CISS Endlera i Parkera*. „Przegląd Psychologiczny Polskiego Towarzystwa Psychologicznego”. T. 39, z. 1–2. Gdańsk, GWP, 1996.
- SZCZEPANIK R.: *Podstawy pracy pedagoga szkolnego*. Polski Uniwersytet Wirtualny, 2009.
- SZCZEPAŃSKI J.: *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa, PWN, 1979.
- SZCZEPAŃSKI J.: *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*. Kielce, Wydawnictwo CDN, 1978.

- SZCZUREK-BORUTA A.: *Lokalne środowisko życia i kształtowanie tożsamości otwartej w perspektywie edukacji międzykulturowej*. „Pedagogika Społeczna” 2016, nr 3 (61).
- SZEMPRUCH J.: *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy systemu edukacji w Polsce*. Rzeszów, Wydawnictwo WSiP, 2000.
- SZEMPRUCH J.: *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2013.
- SZEWCUK K.: *Praca pedagoga w środowisku szkolnym*. W: *Pedagog i pracownik socjalny wobec wyzwań współczesności*. Red. A. BŁASIAK, E. DYBOWSKA, N. PIKUŁA. Kraków, Akademia Ignatianum, Wydawnictwo WAM, 2012.
- SZEWCUK W.: *Encyklopedia psychologii*. Warszawa, Fundacja Innowacja, 1998.
- SZEWCUK W.: *Słownik psychologiczny*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 1985.
- SZTEJNBERG A., JASIŃSKI T.L.: *Typy osobowości zawodowych Hollanda dominujące wśród studentów kierunków pedagogika i wychowanie fizyczne*. „Humanizacja Pracy” 2014, nr 3 (277).
- SZURKOWSKA J., MAZUR I.: *Wokół roli i zadań pedagoga szkolnego*. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2013.
- SZYMAŃSKI M.J., WALASEK-JAROSZ B., ZBRÓG Z.: *Zrozumieć szkołę dla (jej) zmiany*. W: *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*. Red. EIDEM. Warszawa, Wydawnictwo APS, 2016.
- ŚLIWERSKI B.: *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk, GWP, 2010.
- ŚLIWERSKI B.: *O fenomenie i problemach popularności pedagogiki jako upragnionego kierunku studiów*. W: *Pytanie o szkołę wyższą. W trosce o człowieczeństwo*. Red. B.D. GOŁĘBNIK. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2008.
- ŚLIWERSKI B.: *Szkola na wirażu spraw politycznych*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2009.
- ŚLUSARCZYK M.: *Spory o edukację wczoraj i dziś. Społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych – porównanie Polski i Niemiec*. Kraków, Wydawnictwo KA, 2010.
- ŚNIATAŁA H.: *Oczekiwania uczniów wobec pedagoga*. „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2010, nr 4.
- THEISS W.: *Mała ojczyzna: perspektywa edukacyjno-utilitytarna*. W: IDEM: *Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- TISCHNER J.: *Świat ludzkiej nadziei: wybór szkiców filozoficznych 1966–1975*. Kraków, Wydawnictwo Znak, 2002.
- TOMASZEWSKI F.: *Wstęp do psychologii*. Warszawa, PWN, 1963.
- TUCHOLSKA K.: *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*. Lublin, Towarzystwo Naukowe KUL, 2007.
- TYSZKA Z.: *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, 2003.
- TYSZKOWA M.: *Problemy psychicznej odporności dzieci i młodzieży*. Warszawa, Nasza Księgarnia, 1972.
- TYSZKOWA M.: *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa, PWN, 1986.

- URBANIAK-ZAJĄC D.: *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badania rekonstrukcyjne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 2016.
- URBANIAK-ZAJĄC D., PIEKARSKI J.: *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych. Studia i materiały*. Łódź, Wydawnictwo UŁ, 2001.
- WIATROWSKI Z.: *Podstawy pedagogiki pracy*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW, 2005.
- WIERZEJSKA J.: *Poczucie podmiotowości pedagogów szkolnych a ich osobowościowe wyznaczniki pracy*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2018.
- WIERZEJSKA J., KARPENKO O.: *Wizja młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 2015.
- WINIARSKI M.: *W kręgu Pedagogiki społecznej. Studia – szkice – refleksje*. Łódź–Warszawa, Społeczna Akademia Nauk, 2017.
- WINIARSKI M.: *Szkola środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*. „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57).
- WOJCIECHOWSKA-CHARLAK B.: *Między praktyką a teorią wychowania*. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1997.
- WOJTASIK Ł., BARLIŃSKA J.: *Powiedz stop cyberprzemocy – scenariusze zajęć edukacyjnych. Podręcznik dla nauczycieli szkół gimnazjalnych*. Warszawa, Fundacja „Dzieci Niczyje”, 2008.
- Wokół roli i zadań pedagoga i psychologa w szkole*. Red. J. SZCZURKOWSKA, A. MAZUR. Kielce, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, 2013.
- WOLSKA T.: *Charakterystyka zinstytucjonalizowanych form realizacji procesu wychowawczego*. W: *Psychologia wychowawcza stosowana. Wybrane zagadnienia*. Red. Z. GAŚ. Lublin, Wydawnictwo UMCS, 1995.
- WOLSKA-DŁUGOSZ M., FORMA P.: *Rola pedagoga szkolnego w procesie wychowania dziecka*. „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2008/2009, nr 3.
- WOŁOZYŃ S.: *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*. Warszawa, PWN, 1964.
- WROCYŃSKI R.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa, PWN, 1974.
- WRZEŚNIEWSKI K.: *Style i strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru*. W: *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Red. I. HESZEN-
-NIEJODEK, Z. RATAJCZAK. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2000.
- WRZEŚNIEWSKI K., WŁODARCZYK D.: *Choroba niedokrwienna serca*. Gdańsk, GWP, 2004.
- Wsparcie społeczne w różnych układach ludzkiego życia*. Red. E. KANTOWICZ. Olsztyn, Studium Kształcenia Ustawicznego „Glob”, 1997.
- WYSOCKA E.: *Doświadczenie życia w młodości – problemy, kryzysy i strategie ich rozwiązania. Próba opisu strukturalno-funkcjonalnego modelu życia preferowanego przez młodzież z perspektywy pedagogiki społecznej*. Katowice, Wydawnictwo UŚ, 2009.
- ZACZYŃSKI W.: *Praca badawcza nauczyciela*. Warszawa, WSiP, 1995.
- ZNANIECKI F.: *Socjologia wychowania*. T. 1. Warszawa, PWN, 2001.
- ŻEGNALEK K., GUTOWSKA-WYRZYKOWSKA E.: *Kształcenie Nauczycieli w nowej rzeczywistości edukacyjnej – oczekiwania i realia*. W: *Edukacja jutra od uniwersytetu do starości. Aspekty edukacji osób dorosłych*. Red. K. DENEK, A. KAMIŃSKA, P. OLEŚNIEWICZ. Sosnowiec, Oficyna Wydawnicza Humanitas, 2014.

- ZIEMSKA M.: *Postawy rodzicielskie*. Warszawa, Wiedza Powszechna, 2009.
- ŻURAWIK A.: *Pedagog szkolny przyjaciel czy „straszak”?* „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2011, nr 8.

Archiwalia, akty prawne

- Archiwum Akt Nowych w Warszawie, zespół Krajowy Komitet Społecznego Funduszu Budowy Szkół w Warszawie, sygn. 1170, mikrofilm S-40.
- Archiwum Państwowe w Katowicach, zespół Towarzystwo Przyjaciół Dzieci Zarząd Okręgu w Katowicach, nr 309.
- Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., Dz.U. z 1997 r., Nr 56, poz. 357.
- Ustawa Karta Nauczyciela z dnia 26 stycznia 1982 r., Dz.U. z 2018 r. poz. 967 i 2245.
- Ustawa o rozwoju oświaty i wychowania z 15 z dnia lipca 1961 r., Dz.U. z 1961 r., nr 32, poz. 160.
- Ustawa Prawo oświatowe z dnia 14 grudnia 2016 r., Dz.U. z 2017 r., poz. 59.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 stycznia 2001 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. MEN 2001, Nr 13, Poz. 110.
- Rozporządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z 15 września 1982 r., Dz.U. z 1982 r., nr 29, poz. 207.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 stycznia 2001 r. o pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2001 r., Nr 13, poz. 110.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2003 r., Nr 11 poz. 114.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2010, poz. 532.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2010, Nr 228, 1487.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 2013 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2013, Nr 228, poz. 1487.
- Rozporządzenie MEN z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2017 r., poz. 356.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz.U. z 2017 r., poz. 159.

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 1 lutego 1973 r. w sprawie organizacji kształcenia i wychowania w roku szkolnym 1973/1974 (załącznik do Zarządzenia Ministra Oświaty i Wychowania z dnia 1 lutego 1973 r.).

Zarządzenie MO i W w sprawie pracy nauczyciela-pedagoga szkolnego z dnia 7 listopada 1975 r. Dz.Urz. MO i W z 1975 r., Nr 45, poz. 7.

Zarządzenie Ministra Oświaty i Wychowania w sprawie zakresu obowiązków pedagoga szkolnego, wymiaru jego pracy i dokumentacji, Dz.Urz. MO i W 1982, Nr 29.

Zarządzenie Nr 15 Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad udzielania uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej, Dz.Urz. MEN 1993, Nr 6, Poz. 19.

Strony internetowe

<https://pl.wikipedia.org/wiki/Model>, dostęp: 6.08.2019 r.

Słownik Języka Polskiego PWN, <https://sjp.pl/model> [data dostępu: 2.07.2019].

Słownik Języka Polskiego PWN, <http://sjp.pwn.pl/sjp/czynnik;2450898.html> [data dostępu: 2.07.2019].

www.pedagog szkolny.pl [data dostępu: 17.11.2019].

Spis tabel

Tabela 1.	Zestawienie aktów normatywnych i określonych w nich zadań pedagoga szkolnego	29
Tabela 2.	Typy odrzucenia i jego cechy	68
Tabela 3.	Zestawienie definicji cyberbullyingu	71
Tabela 4.	Plan organizacji i przebiegu badań	120
Tabela 5.	Płeć badanych pedagogów szkolnych	121
Tabela 6.	Wiek badanych pedagogów szkolnych	122
Tabela 7.	Staż pracy badanych pedagogów	123
Tabela 8.	Wymiar czasu pracy	123
Tabela 9.	Zatrudnienie pedagogów w szkole	123
Tabela 10.	Stopień awansu zawodowego badanych pedagogów	124
Tabela 11.	Wykształcenie badanych pedagogów	124
Tabela 12.	Podział badanych pedagogów ze względu na położenie terytorialne szkoły, w której są zatrudnieni	126
Tabela 13.	Podział badanych pedagogów ze względu na liczbę uczniów w szkole, w której są zatrudnieni	126
Tabela 14.	Posiadanie przez pedagogów samodzielnego gabinetu	128
Tabela 15.	Ocena standardu gabinetu przez pedagogów	128
Tabela 16.	Braki w wyposażeniu gabinetu wskazane przez pedagogów	129
Tabela 17.	Posiadanie zakresu czynności przez badanych pedagogów	129
Tabela 18.	Rodzaj i częstość zadań realizowanych w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	130
Tabela 19.	Rodzaj i częstość zadań realizowanych poza wymienionymi w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	133
Tabela 20.	Ocena przez pedagogów przydatności wiedzy z zakresu pedagogiki i psychologii do realizacji wykonywanych zadań	135
Tabela 21.	Ocena ważności czynników decydujących o doborze zadań przez badanych pedagogów	135
Tabela 22.	Ocena przez pedagogów stopnia realizacji zadań w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej	136
Tabela 23.	Formy pomocy pedagogicznej wykorzystywane w pracy z uczniami oraz częstotliwość ich wykonywania	138

Tabela 24. Formy pomocy pedagogicznej wykorzystywane w pracy z rodzicami	139
Tabela 25. Formy pomocy pedagogicznej wykorzystywane w pracy z nauczycielami i wychowawcami	140
Tabela 26. Ocena przez pedagogów własnych kompetencji zawodowych	142
Tabela 27. Ocena własnej skuteczności	143
Tabela 28. Ocena poziomu identyfikacji z zawodem	143
Tabela 29. Aspiracje zawodowe badanych pedagogów szkolnych	144
Tabela 30. Czynniki wskazane przez pedagogów jako motywujące ich do pracy	145
Tabela 31. Czynniki wskazane przez pedagogów jako utrudniające wykonywanie obowiązków zawodowych	146
Tabela 32. Proponowane przez pedagogów zmiany prawne	147
Tabela 33. Proponowane przez pedagogów zmiany organizacji pracy placówki	147
Tabela 34. Proponowane przez badanych zmiany organizacji pracy pedagogicznej	147
Tabela 35. Cechy środowiska lokalnego wskazane przez pedagogów jako istotne w doborze wykonywanych zadań	152
Tabela 36. Podział rodzin ze względu na kompletność członków rodziny	155
Tabela 37. Podział rodzin ze względu na liczbę dzieci	155
Tabela 38. Podział rodzin ze względu na jakość wypełniania funkcji rodzicielskich	155
Tabela 39. Problemy diagnozowane w środowisku rodzinnym	156
Tabela 40. Dokonana przez pedagogów ocena stopnia ważności zadań edukacyjnych realizowanych przez szkołę	159
Tabela 41. Problemy diagnozowane w środowisku szkolnym	160
Tabela 42. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – cechy osobiste	164
Tabela 43. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – cechy interpretacyjno-komunikacyjne	165
Tabela 44. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – współdziałanie	166
Tabela 45. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – umiejętności kreatywno-krytyczne	167
Tabela 46. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – pragmatyzm	168
Tabela 47. Przeliczenie wyników dla preferencji artystycznej i społecznej	170
Tabela 48. Wyniki w zakresie preferencji artystycznej i społecznej u badanych pedagogów	170
Tabela 49. Przeliczenie wyników dla skali preferencji badawczej, przedsiębiorczej, realistycznej i konwencjonalnej	171
Tabela 50. Wyniki w zakresie preferencji badawczej, przedsiębiorczej, realistycznej i konwencjonalnej pedagogów	171
Tabela 51. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Inicjowanie relacji (IR)	174
Tabela 52. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali IR, ujęte w przedziałach tenowych	174

Tabela 53. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Asertywne oddziaływanie (AO)	176
Tabela 54. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali AO, ujęte w przedziałach tenowych	176
Tabela 55. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Ujawnienie siebie (US)	178
Tabela 56. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali US, ujęte w przedziałach tenowych	178
Tabela 57. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Emocjonalne wspieranie (EW)	180
Tabela 58. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali EW, ujęte w przedziałach tenowych	180
Tabela 59. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali Rozwiązywanie konfliktów (RK)	182
Tabela 60. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie skali RK, ujęte w przedziałach tenowych	183
Tabela 61. Wyniki uzyskane przez pedagogów za pomocą Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności	185
Tabela 62. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w skali GSES	185
Tabela 63. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na zadaniu, przedział wieku od 25 do 54 lat	188
Tabela 64. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSZ, przedział wieku od 25 do 54 lat	188
Tabela 65. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na zadaniu, przedział wieku od 55 do 79 lat	188
Tabela 66. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSZ, przedział wieku od 55 do 79 lat	188
Tabela 67. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na emocjach, przedział wieku od 25 do 54 lat	190
Tabela 68. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSE, przedział wieku od 25 do 54 lat	190
Tabela 69. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na emocjach, przedział wieku od 55 do 79 lat	191
Tabela 70. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSE, przedział wieku od 55 do 79 lat	191
Tabela 71. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na unikaniu, przedział wieku od 25 do 54 lat	193
Tabela 72. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU, przedział wieku od 25 do 54 lat	193
Tabela 73. Wyniki uzyskane przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na unikaniu, przedział wieku od 55 do 79 lat	193
Tabela 74. Poziom wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU, przedział wieku od 55 do 79 lat	194

Spis wykresów

Wykres	1. Metody i techniki badawcze	115
Wykres	2. Analiza statystyczna wieku badanych pedagogów	122
Wykres	3. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – cechy osobiste	165
Wykres	4. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – cechy interpretacyjno-komunikacyjne	166
Wykres	5. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – współdziałanie	167
Wykres	6. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – umiejętności kreatywno-krytyczne	168
Wykres	7. Ocena przez pedagogów kompetencji pedagogicznych – pragmatyzm	169
Wykres	8. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Inicjowanie relacji (IR)	175
Wykres	9. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Asertywne oddziaływanie (AO)	177
Wykres	10. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Ujawnienie siebie (US)	179
Wykres	11. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Emocjonalne wspieranie (EW)	181
Wykres	12. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie skali Rozwiązywanie konfliktów (RK)	182
Wykres	13. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów za pomocą Skali Uogólnionej Własnej Skuteczności	185
Wykres	14. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na zadaniu (ogół badanych)	189
Wykres	15. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu skoncentrowanego na emocjach (ogół badanych)	191
Wykres	16. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU ACZ (ogół badanych)	195
Wykres	17. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU PKT (ogół badanych)	195
Wykres	18. Rozkład wyników uzyskanych przez pedagogów w zakresie wykorzystania stylu SSU INNE (ogół badanych).	196

Summary

The monograph is an attempt at a theoretical and empirical approach to the work of a school pedagogue in the context of the school's transformations as an institution, changes within the educational environment (family, school, local) and the requirements for the pedagogue as a professional and a person.

The work consists of eight chapters. The first chapter presents the institutional and legal dimension of the work of a school pedagogue. It describes the directions of educational changes in Poland from the end of World War II to contemporary times, in order to show continuity and change as processes accompanying the appointment of a school pedagogue. The role and tasks of the school pedagogue and their relation to the changing directives of the educational law are analysed. The chapter ends with a review of research on the profession of the school pedagogue. The second chapter covers the environmental determinants of the work of a school pedagogue. The family environment is presented as a place of life and upbringing of the young generation. The directions of transformation of the contemporary family, its threats and the importance of cooperation between the family and school are described. The contemporary school environment is presented in the institutional and social dimension, pointing to negative phenomena which the pedagogue recognizes and deals with. The role of the peer environment for the development of the young generation has been emphasised, and attention has been paid to the risks (especially peer exclusion and cyber-bullying) that may arise in the peer relationship. Working with a peer group is another important area of work for a school pedagogue. Family, school, and peer environment function in a specific local environment. The quality of this environment, the social control mechanisms that are applied in it, the number and type of institutions supporting the family and school are of great importance for the development of the young generation and they significantly determine the work of the school pedagogue. The third chapter covers the definition of the personal resources of the school teacher. Their description refers to different theoretical approaches in order to distinguish more important personality traits, which are treated as individual determinants of the school pedagogue's work. Pedagogical competence is characterized, including interpersonal skills. The involvement in professional activities and the sense of effectiveness of the teacher's own actions are described. The pedagogue is expected to be able to cope with difficult situations, which generates tension. Therefore, this feature of personality resources has been analysed in detail in the final part of the chapter. Chapter Four presents the concept of own research. It describes general methodological assumptions and adopts a quantitative-qualitative research strategy. It indicates the subject of the research, i.e. institutional, environmental and individual determinants of the work of a school pedagogue. The procedure of diagnostic and descriptive tests used to collect empirical material is presented. Research problems have been formulated – main and detailed. The methods used in the research – diagnostic survey and estimation method – are characterized. Also, the selection of the research sample and the research area is described. The following chapters (fifth, sixth and seventh) contain an analysis of the research results. The presentation of the obtained

data starts with a description of the research sample and data coming from the diagnosis of the field of planning and organisation of pedagogical work. For this purpose, the statements of the pedagogues on working conditions, professional duties, forms of pedagogical assistance applied to pupils, parents and teachers, perception of their competences, aspirations and perspectives are reviewed. The classification of changes proposed by the pedagogues has been made in order to improve the quality of the work. In the sixth chapter, the opinions of the pedagogues on the educational environment in which the pupils function and which to a significant extent determines the directions of the pedagogical assistance have been collected. Chapter Seven presents the results of the diagnosis of selected personality traits of the pedagogues under examination. Five areas of personality have been analysed: assessment of one's own pedagogical competence, assessment of one's own professional preferences, interpersonal skills, own effectiveness, and strategies of dealing with stress. The final chapter is an attempt to model the activities of a school pedagogue. It reviews different concepts of the pedagogue's work and, on the basis of the research results, presents own model of his/her work.

The present publication is part of the tradition of research into the profession of school pedagogue. It is an attempt to empirically present the contemporary pedagogue in the context of the changing school, environmental conditions and his/her personal resources. The problems undertaken in the work are of great social importance, because a school pedagogue is a person prepared to act towards various categories of people, including those at risk of exclusion or socially inadequate. He or she is a professional providing psychological and pedagogical assistance, supporting educational activities of teachers and parents, organising and implementing various forms of assistance for students, undertaking interventions in the most difficult matters. The profession of a pedagogue is perceived competently, it is extremely important to know the scope of his or her duties, the environment in which and for which he or she works, as well as individual predispositions conditioning a particular style of work.

The monograph deals with the problems which are important for professionals in the field of school counselling and educational pedagogy. It is also addressed to people responsible for shaping school reality, organisers of education for children and young people in the local and school environment, and teachers and educators directly involved in psychological and pedagogical assistance. This position can also be a source of reflection for students of pedagogical faculties.

Redaktor inicjujący
Paulina Janota

Redaktor
Joanna Szewczyk

Projekt okładki (wykorzystano zdjęcie ze strony pixabay.com)
Tomasz Tomczuk

Redakcja techniczna
Małgorzata Pleśniar

Korekta
Marzena Marczyk

Łamanie
Marek Zagniński

Nota copyrightowa obowiązująca do 31.12.2021:
Copyright © 2020 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

Sprzymyamy otwartej nauce. Od 1.01.2022
publikacja dostępna na licencji
Creative Commons
Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach
4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Wersja elektroniczna monografii zostanie opublikowana w formule wolnego dostępu
w Repozytorium Uniwersytetu Śląskiego www.rebus.us.edu.pl.

 <https://orcid.org/0000-0001-7548-858X>

<https://doi.org/10.31261/PN.3967>

Bobik, Bogumiła
Instytucjonalne, środowiskowe i indywidualne
uwarunkowania funkcjonowania pedagoga
szkolnego / Bogumiła Bobik. - Katowice :
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2020

ISBN 978-83-226-3933-7
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3934-4
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawnictwo@us.edu.pl

Druk i oprawa:
Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7–9
71-063 Szczecin

Wydanie I. Liczba arkuszy drukarskich: 15,25. Liczba arkuszy wydawniczych: 17,0. Publikację wydrukowano na papierze offset
90 g. PN 3967. Cena 64,90 zł (w tym VAT).

Cena 64,90 zł (w tym VAT)

ISBN 978-83-226-3933-7



9 788322 639337

Więcej o książce

