

## AUTOREFERAT

1. **Imię i nazwisko :** Joanna Ewa WIERZEJSKA

### 2. **Dyplomy, stopnie naukowe**

- 2007 Tytuł zawodowy licencjata  
3 – letnie studia licencjackie, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, kierunek: pedagogika, specjalność: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza
- 2007 Dyplom studiów podyplomowych w zakresie kwalifikacji pedagogicznych, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej
- 2009 Tytuł zawodowy magistra pedagogiki  
2 – letnie studia magisterskie na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, kierunek: pedagogika, specjalność: pedagogika opiekuńcza
- 2013 Stopień doktora nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
- Obrona pracy doktorskiej pt. „Funkcjonowanie zawodowe absolwentów studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy a ich zasoby osobiste” napisanej pod kierunkiem dr hab. Ryszarda Bery.  
Recenzenci: prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek, prof. zw. dr hab. Tadeusz Aleksander

### 3. **Informacja o dotychczasowym zatrudnieniu w jednostkach naukowych**

- 2009 - 2012 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; asystent koordynatora projektu „Uniwersytet otwarty na jutro” POKL.
- 2012 - 2013 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie; koordynator projektu „Uniwersytet otwarty na jutro”, POKL.
- 2011 - 2013 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, Zakład Andragogiki  
Stanowisko: asystent
- 2013 - obecnie Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki, Zakład Pedagogiki Pracy i Andragogiki  
Stanowisko: adiunkt

*J. W. Wierzejska*

**4. Wskazanie osiągnięcia wynikającego z art.16 ust. 2 ustawy z dnia 14 marca 2003 r. o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki (Dz.U. nr 65, poz.595 ze zm.)**

**4.1. Tytuł osiągnięcia naukowego**

Moje główne osiągnięcie naukowe stanowi studium nad zawodem pedagoga obejmujące dwie monografie oraz inne publikacje z tego zakresu:

1. **Joanna Wierzejska**, *Poczucie podmiotowości pedagogów szkolnych a ich osobowościowe wyznaczniki pracy*, Lublin 2018, Wydawnictwo UMCS, ss. 323, recenzent wydawniczy: prof. dr hab. Waldemar Furmanek.
2. **Joanna Wierzejska**, *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych*, Lublin 2017, Wydawnictwo UMCS, ss. 289, recenzent: prof. dr hab. Andrzej Radzewicz-Winnicki.

**4.2. Omówienie celu naukowego ww. prac i osiągniętych wyników wraz z omówieniem ich ewentualnego wykorzystania**

Moim zasadniczym osiągnięciem naukowym jest studium nad zawodem pedagoga funkcjonującego w różnych rolach zawodowych. Zainspirowana analizą literatury przedmiotu dostrzegłam, że o ile sam zawód nauczyciela jest przedmiotem wielu badań i analiz naukowych, o tyle zawód pedagoga szkolnego doczekał się głównie opracowań teoretycznych lub metodycznych. Problematyce tej poświęciłam publikację, w której skoncentrowałam swoją uwagę na podmiotowości jako istotnym elemencie efektywnej pracy pedagoga i rozwoju jego podopiecznych.

Problem podmiotowości człowieka znajduje się współcześnie w centrum zainteresowania wielu dyscyplin naukowych m.in. filozofii, psychologii, socjologii czy pedagogiki. Szczególne znaczenie ma on przede wszystkim w zawodach zaufania publicznego, które pełnią doniosłą rolę w życiu społecznym ze względu na charakter realizowanych zadań, bliskie relacje z innymi ludźmi oraz wywieranie wpływu na ich rozwój. Do profesji tych należy zawód pedagoga, który będąc kreatorem własnej osobowości jest też przewodnikiem we wspomaganiu rozwoju swoich podopiecznych. W prowadzonej pracy wychowawczej wprowadza wychowanka w świat wartości, poprzez ich poznawanie, odkrywanie, odczuwanie i wybieranie, uczy społecznie pożądanych postaw i zachowań. Swoim osobistym zachowaniem daje też przykład świadomego podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Dlatego tylko podmiotowo funkcjonując w środowisku pracy może spełniać efektywnie wychowawcze funkcje, podejmować adekwatne do potrzeb decyzje wychowawcze zapewniające harmonijny

*J. Wierzejska*

rozwój podopiecznych. Będzie więc samorealizował się jako pedagog, tylko wówczas, gdy stanie się kreatorem środowiska wychowawczego, inicjatorem działań opiekuńczo-wychowawczych. Jego podmiotowe funkcjonowanie stanowi warunek podmiotowości podopiecznych.

Szczególne więc znaczenia nabiera podmiotowość pedagogów w środowisku szkolnym, w którym funkcjonują oni obok nauczycieli jako istotne ogniwo oddziaływań pedagogiczno-psychologicznych. Ich rola sprowadza się do organizacji i koordynacji działalności szkoły w zakresie opieki i pomocy wychowawczej nad dzieckiem oraz podnoszenia kultury pedagogicznej rodziców. Są więc doradcami, konsultantami, mediatorami, terapeutami, koordynatorami, opiekunami oraz łącznikami między szkołą a zewnętrznymi podmiotami wspomagającymi szkołę w realizacji jej funkcji opiekuńczej i dydaktyczno-wychowawczej.

Biorąc pod uwagę znaczenie podmiotowości dla efektywnej pracy pedagoga jak i rozwoju jego podopiecznych przedmiotem badań uczyniłam poczucie podmiotowości pedagogów szkolnych w ich środowisku pracy. Ze względu na złożoność tego pojęcia opisane ono zostało poprzez poczucie koherencji, poczucie kontroli, poczucie odpowiedzialności i poczucie własnej skuteczności. Problematykę tę rozpatrywano w kontekście wybranych osobowościowych wyznaczników ich funkcjonowania zawodowego. Głównym celem podjętych badań było więc zweryfikowanie zależności pomiędzy poczuciem podmiotowości pedagogów szkolnych a ich orientacją zawodową, zachowaniami zawodowymi, kompetencjami społecznymi i naturą psychologiczną (możliwościami w zakresie kontroli emocjonalnej, odpornością na stres oraz pewnością siebie).

Główny problem badawczy zawarł się w pytaniu: **Czy występują, a jeśli tak to jaki mają charakter zależności między poczuciem podmiotowości badanych pedagogów szkolnych a ich osobowościowymi wyznacznikami pracy?**

Uszczegółowienie tak sformułowanego głównego problemu badawczego znalazło odzwierciedlenie w następujących pytaniach szczegółowych:

1. **Jakie jest poczucie podmiotowości pedagogów szkolnych w ich środowisku pracy?**
2. **Czym charakteryzują się osobowościowe wyznaczniki pracy badanych pedagogów: orientacja zawodowa, zachowania zawodowe, kompetencje społeczne i natura psychologiczna?**
3. **Jaki jest związek między poziomem poczucia podmiotowości badanych i jego deskryptorami: poczuciem koherencji, poczuciem kontroli, poczuciem**

*J. W. ewejsh*

## odpowiedzialności zawodowej i poczuciem własnej skuteczności a ich osobowościowymi wyznacznikami pracy?

W badaniach założyłam, że:

*Występuje istotna zależność między poziomem i wymiarami poczucia podmiotowości pedagogów w środowisku szkolnym, których deskryptorami są: poczucie koherencji, poczucie sprawowania kontroli, poczucie własnej skuteczności i odpowiedzialności a ich osobowościowymi wyznacznikami pracy obejmującymi: orientację i zachowania zawodowe, kompetencje społeczne i naturę psychologiczną. Siła tych związków zależy będzie od natężenia wartości korelowanych zmiennych (por. Gurycka, 1989; Kubiak-Szyborska, 2003; Popławska, 2013; Jaworowska, Brzezińska, 2014).*

W ramach doprecyzowania podjętych rozważań empirycznych postawiłam następujące hipotezy szczegółowe:

- Istnieje istotna zależność między poczuciem podmiotowości pedagogów szkolnych a ich orientacją zawodową. Im wyższa motywacja osiągnąć badanych pedagogów i motywacja posiadania władzy oraz sprawowania przywództwa, tym większe jest ich poczucie podmiotowości w środowisku szkolnym we wszystkich analizowanych wymiarach (por. Widerszal-Bazyl, 1979; Bera, 2003; Piskorz, 2011);

- Istnieje istotna zależność między poczuciem podmiotowości pedagogów szkolnych a ich zachowaniami zawodowymi. Zachowania zawodowe pedagogów szkolnych w istotnym stopniu określają ich poczucie podmiotowości w środowisku szkolnym a zwłaszcza poczucie kontroli i poczucie własnej skuteczności (por. Drwal, 1977; Zakrzewski, 1987; Łukasik, 2013, Jaworowska, Brzezińska, 2014);

- Istnieje istotna zależność między poczuciem podmiotowości pedagogów szkolnych a ich kompetencjami społecznymi. Im wyższe kompetencje społeczne badanych pedagogów szkolnych a zwłaszcza wysokie przekonanie o uzyskiwanych sukcesach w pracy oraz niższy poziom odczuwanego braku skuteczności, zależności od losu i innych ludzi tym wyższe jest ich poczucie podmiotowości w środowisku pracy (por. Matczak, 2007; Matczak, Markowska, 2013; Kanios, 2008; Czechowska-Bieluga i in., 2010; Łukasik, 2013) oraz

- Istnieje istotna zależność między poczuciem podmiotowości pedagogów szkolnych a ich naturą psychologiczną. Im wyższa jest stabilność emocjonalna badanych pedagogów, umiejętność działania pod presją oraz pewność siebie tym wyższe jest ich poczucie podmiotowości w środowisku pracy przejawiające się zwłaszcza poczuciem sprawstwa i skuteczności oraz odpowiedzialności zawodowej (por. P. Oleś, 2003; Bartkowiak, 2009; Gawda, 2011; Heszen, 2013; Jaworowska, Brzezińska, 2014).

*J. Wiercińska*

Badaniami objęłam 294 pedagogów szkolnych ze szkół o różnym profilu nauczania zlokalizowanych na terenie województw: lubelskiego, podlaskiego i mazowieckiego.

Badania prowadziłam metodą sondażu diagnostycznego, techniką ankietową. Do badań wykorzystano następujące narzędzia badawcze:

1. **Bochumski Inwentarz Osobowościowych Wyznaczyków Pracy Rudigera Hossiepa i Michaela Paschena (BIP)** Aleksandry Jaworowskiej i Urszuli Brzezińskiej;
2. **Skala Orientacji Życiowej (SOC)** Aarona Antonovskyego
3. **Kwestionariusz „Człowiek w Pracy”** Anny Matczak, Aleksandry Jaworowskiej, Diany Fecenec, Joanny Stańczak, Joanny Bitner;
4. **Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES)** Ralfa Schwarzera, Michaela Jerusalema, Zygryda Juczyńskiego;
5. **Autorski Kwestionariusz Poczucia Odpowiedzialności Zawodowej.**

Dzięki uzyskanym wynikom badań możliwe było dokonanie diagnozy poczucia podmiotowości pedagogów szkolnych. Wyniki te świadczą o tym, że w przeciętnym stopniu funkcjonują oni podmiotowo w swoich środowiskach szkolnych. Dominuje więc przekonanie badanych o umiarkowanych możliwościach nieskrępowanej działalności pozwalającej na kreatywność, projektowanie pracy wychowawczej według własnego rozpoznania potrzeb podopiecznych i ich rodziców, w zakresie wsparcia pedagogicznego oraz wypracowania autorskiej koncepcji pracy z młodzieżą szkolną. Należy podkreślić, że o ile 2/3 pedagogów ma te zróżnicowane możliwości działania, o tyle co siódmy badany pedagog szkolny w pełni czuje się podmiotem swoich działań, posiada duże możliwości rozwijania inicjatywy, ma autonomię i szanse realizacji zadań pedagogicznych na podstawie rzeczywistych potrzeb środowiska szkolnego. Tym samym jest gotowy w większym zakresie niż inni angażować się w swojej pracy i ponosić odpowiedzialność za jej efekty. Jednak są także środowiska szkolne gdzie pedagog szkolny nie ma stworzonych warunków podmiotowego funkcjonowania. Co piąty badany sygnalizuje bowiem, że jedynie może realizować wytyczne przełożonych i obowiązujące przepisy, ma ograniczone pole działania i trudno mu wykazać się inicjatywą i nowatorstwem. W tej sytuacji trudno też o efekty wychowawcze zwłaszcza w sytuacjach trudnych, wymagających niekonwencjonalnych działań. Szczególnie niskie poczucie podmiotowości mają najmłodszy wiekiem pedagodzy szkolni.

Okazuje się, że poczucie podmiotowości pedagogów jest strukturą wewnętrznie zintegrowaną. Najsilniej oddziałuje poczucie koherencji na poczucie kontroli i poczucie odpowiedzialności. Nieznacznie w mniejszym stopniu oddziałuje poczucie koherencji na poczucie własnej skuteczności. Natomiast z zmniejszą siłą poczucie odpowiedzialności i

*J. Wiercińska*

poczucie kontroli oddziałuje na poczucie koherencji. Brak jest relacji jedynie między poczuciem kontroli i poczuciem własnej skuteczności a także występuje ujemny związek między poczuciem kontroli a odpowiedzialnością. Można zatem stwierdzić, że pedagodzy o zewnętrznym poczuciu kontroli charakteryzują się mniejszym poczuciem własnej skuteczności. Należy podkreślić, iż w miarę jak maleje zewnętrzne poczucie kontroli wzrasta poczucie odpowiedzialności w kształtowaniu ogólnego poczucia podmiotowości badanych pedagogów.

Badania wykazały, że badani pedagodzy wykazują w większości umiarkowane przekonanie, że spostrzegana przez nich rzeczywistość w środowisku szkolnym jest zrozumiała i możliwa do uporządkowania a oni dysponują niezbędnymi zasobami by skutecznie rozwiązywać problemy wychowawcze i tym samym ponosić odpowiedzialność na wyniki oraz zmiany w ich szkole. Okazuje się, że o poziomie poczucia koherencji decyduje zwłaszcza poczucie sensowności, wyrażające stronę motywacyjną odnoszącą się do zdarzeń interpretowanych jako wyzwania. Istotnym elementem jest też poczucie zaradności określające stopień postrzegania przez pedagogów dostępnych zasobów jako wystarczających by sprostać wymaganiom jakie stawia środowisko ze względu na charakter problemów wychowawczych. Mniejsze jest u pedagogów poczucie zrozumiałości, co do sygnałów jakie do nich docierają, które są często przypadkowe i trudno wytłumaczalne a dotyczą zjawisk wychowawczych.

Wśród pedagogów dominuje przeciętne poczucie umiejscowienia kontroli. W umiarkowanym więc stopniu są przekonani, że o ich karierze zawodowej decydują okoliczności w jakich funkcjonują zawodowo a nie ich własna aktywność. Dostrzegają własną rolę w tym zakresie i mają świadomość popełnianych błędów. Wśród badanych blisko co siódmy pedagog czuje się „kowalem swojego losu”, wiążąc odnoszone sukcesy nie ze szczęśliwym zbiegiem okoliczności lecz z posiadanymi własnymi zasobami i podejmowanymi działaniami. Inwestowanie w kształcenie i podnoszenie kwalifikacji to najlepsza droga do kariery zawodowej. Mają oni wysokie poczucie skuteczności, małej zależności od innych i losu, sprawują w pełni kontrolę osobistą nad własnym życiem. Zbliżony odsetek pedagogów ocenia, że na rozwój swojej kariery raczej nie mają wpływu. Decydują przełożeni i zrządzenie losu. W swoich działaniach są zależni od innych, w małym stopniu przejawiają poczucie kontroli osobistej i skuteczności działań. Okazuje się, że przeważa zdecydowanie wśród pedagogów umiarkowane dążenie do aprobaty społecznej, które nie zakłóca ich funkcjonowania społecznego i nie zniekształca odbioru własnej osoby.

Pedagodzy szkolni przejawiają na ogół przeciętne poczucie odpowiedzialności zawodowej. W stopniu wysokim poczuciem odpowiedzialności wyróżnia się jedynie co siódmy pedagog. Tym samym są to osoby w zdecydowanej większości w określonym stopniu świadome

*J. Wierniejska*

odpowiedzialności wynikającej z ich zawodu i potrafią zidentyfikować jej źródła, zinternalizowały sobie cechy odpowiedzialnego pedagoga, oraz adekwatnie określają jej przedmiot i są gotowe do ponoszenia odpowiedzialności za własne decyzje i działania w różnych sytuacjach zawodowych. Odpowiedzialność ta jest z jednej strony wyrazem szacunku dla siebie ze względu na zobowiązania zawodowe mające wymiar moralny, prestiżowy i z drugiej strony prawny i dyscyplinarny w przypadku złamania reguł postępowania z podopiecznymi i ich opiekunami. Odpowiedzialny pedagog zdaniem badanych to osoba doskonaląca się zawodowo, wywiązująca ze zobowiązań (dotrzymująca słowa), przestrzegająca norm moralnych i zasad współżycia społecznego w zespole pracy, szanująca prawo, przestrzegająca przepisy w pracy oraz uczciwa i honorowa. Źródłem odpowiedzialności badanych jest w ich ocenie indywidualna wrażliwość sumienia. Wykazują gotowość ponoszenia w pełni odpowiedzialności w sytuacji gdy wymaga tego obowiązujące prawo, gdy odpowiedzialność wynika z norm obyczajowych i zasad moralnych obowiązujących w środowisku pracy.

*Charakteryzując osobowościowe wyznaczniki pracy badanych pedagogów szkolnych* na czoło wybijają się ich wysokie kompetencje społeczne (towarzyskość, wrażliwość społeczna, otwartość na relacje, asertywność i orientacja na zespół). Nieznacznie niższy jest ich poziom orientacji zawodowej (motywacja osiągnięć, motywacja władzy i motywacja przywództwa) i zachowań zawodowych (sumienność, orientacja na działanie i elastyczność). Relatywnie najmniej wydają się być stabilni emocjonalnie, odporni na stres i pewni siebie.

Kompetencje społeczne badanych pedagogów charakteryzują się wysoką towarzyskością obejmującą umiejętności nawiązywania i podtrzymywania nieformalnych kontaktów, wykazaniem się należytytym taktem i szacunkiem wobec innych, inicjowaniem relacji towarzyskich, wzbudzaniem zainteresowania swoją osobą. Wyróżniają się wrażliwością społeczną polegającą na odbieraniu sygnałów płynących od uczniów, ich rodziców czy innych nauczycieli oraz łatwej ich interpretacji i otwartością na relacje w środowisku szkolnym. Z łatwością korzystają z bogatej sieci kontaktów w swojej pracy wychowawczej. Potrafią w zdecydowanej większości znaleźć porozumienie z innymi w nawet najtrudniejszych sprawach. W mniejszym stopniu pedagodzy potrafią być asertywni, posiadać umiejętności wywierania wpływu na innych, lub opierać się cudzym wpływom. Najmniej cechuje ich orientacja na zespół, są raczej indywidualistami w swojej pracy zdani na własną wiedzę, umiejętności i doświadczenie.

Okazało się, że czynnikami pobudzającymi ich do osiągnięcia cenionych wartości związanych z pracą opiekuńczo-wychowawczą w środowisku szkolnym jest przede wszystkim

*J. Wienejska*

motywacja osiągnięć, w mniejszym nieco stopniu motywacja władzy. Natomiast najmniejszą siłę oddziaływania ma dążenie do sprawowania przez nich roli lidera w środowisku pracy. Ponad 2/3 pedagogów charakteryzuje się przeciętną motywacją osiągnięć. Natomiast co dziewiąty pedagog w wysokim stopniu podejmuje się nowych wyzwań, w które pragnie zainwestować znaczną energię, zmobilizować posiadany potencjał wiedzy i umiejętności aby odnieść sukces. Są to osoby bardzo ambitne, charakteryzują się wysokimi aspiracjami oraz nie obawiające się ryzyka. Jednak częściej niż co czwarty badany w małym stopniu jest gotowy „rywalizować ze standardami doskonałości”, raczej zadowala się rutynowym działaniem, bez większego angażowania swojego potencjału wiedzy i umiejętności czy też doświadczenia zawodowego. Osoby te pracują na poziomie wymagań jakie się im stawiają przełożeni.

Motywacja władzy wykazuje jeszcze mniejszą siłę sprawdzą działań pedagogicznych. Tu niemal powszechnie wśród pedagogów przeważa przeciętne dążenie do zmiany w systemie zarządzania szkołą. Co szósty respondent w ogóle nie jest tym zainteresowany. Natomiast jedynie nieliczni pragną zmian i gotowi są włączyć się w nurt tych działań oraz dostrzegają u siebie cechy przywódcze. Okazuje się, że wśród badanych pedagogów aż co czwarty nie wykazuje dążenia do sprawowania roli lidera w środowisku szkolnym. Nie widzą się w roli osób mających do tego predyspozycje, by kreować zmiany i wywierać wpływ na innych.

Zachowania zawodowe badanych pedagogów szkolnych stanowiących ich typowe postawy wobec pracy charakteryzują się niemal powszechnie przeciętnym poziomem. Częściej mamy tu do czynienia z wynikami niskimi niż wysokimi. Tylko niewielki odsetek wyróżniają się wysokimi wynikami. Pozytywne zachowania zawodowe pedagogów określa przede wszystkim ich sumienność rozumiana jako przekonanie o możliwości radzenia sobie w różnych sytuacjach, przejawiana obowiązkowość i staranność w pracy. W nieco mniejszym stopniu charakteryzuje ich zachowania zawodowe orientacja na działanie wyrażająca się koncentrowaniem uwagi na obranym celu i gotowością do działania. Co drugi badany nie waha się od razu wprowadzać się w życie podjętych decyzji, tak organizuje sobie czas aby zdążyć zrobić wszystko w terminie, przy zachowaniu kultury pracy umysłowej. W sytuacji trudnej potrafią oni skupić się na występującym problemie i szukać optymalnego rozwiązania. Natomiast gubią się, gdy nie mają wyraźnie określonego celu działania. Najmniejszą rolę w określeniu zachowań zawodowych badanych pedagogów pełni elastyczność, znamionująca otwartość i innowacyjność działania. Powszechnie preferują badani pedagodzy takie zadania, w których w pełni się orientują oraz jakie wynikają z oczekiwań środowiska pracy. Pragną jednoznaczności i stabilności oraz jasnych procedur, które nie ulegają zmianom.

*f. Wójcicka*

Naturę psychologiczną badanych określa przede wszystkim pewność siebie, w mniejszym stopniu stabilność emocjonalna i praca pod presją. Wśród pedagogów zdecydowanie dominuje przeciętne przekonanie na temat własnych zdolności i posiadanych kompetencji oraz zaufanie do własnych sądów i opinii. Co drugi badany pedagog uważa się przy tym za osobę błyskotliwą, jednak nie lubiącą zwracać na siebie uwagi, raczej nie preferującą publicznych wystąpień przed dużymi zbiorowościami. Osoby te wolą pracować w ciszy gabinetu lub w klasie szkolnej z grupą uczniów. Są przy tym na ogół zrównoważone, potrafią kontrolować własne reakcje emocjonalne, starają się nie dopuszczać by ich indywidualne problemy życiowe odbijały się na pracy z dziećmi i młodzieżą szkolną oraz na współpracy z innymi nauczycielami czy rodzicami podopiecznych. Wrażliwe na niepowodzenia, które boleśnie przeżywają ale nie załamują się, starając się stawić czoła nowym wyzwaniom. Co dziesiąty badany pedagog potrafi w wysokim stopniu wykazać opanowanie nawet w bardzo trudnych sytuacjach, nie obawia się nowych zadań a trudne problemy mobilizują go do zwiększenia wysiłku. Jednak generalnie praca pod presją nie stanowi silnej strony funkcjonowania zawodowego pedagogów szkolnych. Głównie w stopniu przeciętnym radzą sobie ze stresem i raczej mało gotowi są do ponoszenia ryzyka. Praca pod presją dezorganizuje ich działanie, stanowi dla nich psychologiczne obciążenie.

*Weryfikując pierwszą hipotezę roboczą* należy stwierdzić, że poziom poczucia podmiotowości badanych pedagogów szkolnych wykazuje istotny związek z ich orientacją zawodową. Ogólne założenia hipotetyczne zostały pozytywnie zweryfikowane. Jednak zachodzi inny niż zakładano układ zależności między korelowanymi zmiennymi. Okazało się, że przeciętnemu poziomowi poczucia podmiotowości badanych towarzyszy przeciętny poziom motywacji osiągnięć oraz niski poziom motywacji władzy i motywacji przywództwa. Stwierdzono istotne zależności między deskryptorami poczucia podmiotowości badanych pedagogów a ich orientacją zawodową. Przeciętnemu poczuciu koherencji odpowiada wysoki poziom motywacji osiągnięć oraz niski motywacji przywództwa. Z kolei przeciętnemu poziomowi umiejscowienia kontroli towarzyszy wysoki poziom motywacji osiągnięć oraz niski poziom motywacji władzy i motywacji przywództwa. Przeciętny poziom odpowiedzialności zawodowej koreluje z wysokim poziomem motywacji osiągnięć, motywacji władzy i motywacji przywództwa. Natomiast przeciętny poziom poczucia własnej skuteczności wykazuje istotny związek z przeciętnym poziomem orientacji zawodowej: motywacją osiągnięć, motywacją władzy i motywacją przywództwa. Należy stwierdzić, że dokonana analiza kanoniczna wykazała liczne związki między zbiorami zmiennych deskryptorów poczucia podmiotowości badanych pedagogów a ich orientacją zawodową. Tym samym można stwierdzić, że zmienne orientacji zawodowej badanych pedagogów: motywacja osiągnięć,

*J. Wiercińska*

motywacja władzy i motywacja przywództwa spełniają istotną rolę stymulatora ogólnego poczucia podmiotowości obadanych pedagogów szkolnych oraz jej deskryptorów: poczucia koherencji, poczucia umiejscowienia kontroli, poczucia odpowiedzialności zawodowej oraz poczucia własnej skuteczności.

**Druga szczegółowa hipoteza robocza** została w swych głównych założeniach pozytywnie zweryfikowana. Okazało się, że o ile ogólne zmienne nie wszystkie ze sobą korelują, o tyle ich zmienne szczegółowe wykazują silne związki. Tak więc stwierdzono istotną zależność między poziomem poczucia podmiotowości badanych pedagogów szkolnych a ich zachowaniami zawodowymi określonymi poprzez sumienność i orientację na działanie. Natomiast brak jest istotnych związków między poczuciem podmiotowości badanych a trzecią zmienną szczegółową zachowań zawodowych- elastycznością.

Ujawniono, że im bardziej badani pedagodzy są zorientowani na działanie, podejmowanie nowych inicjatyw wychowawczych, tym bardziej czują się podmiotem w swoim środowisku pracy, wykazują także wysoki poziom poczucia koherencji i własnej skuteczności. Stwierdzono, że przeciętnemu poziomowi sumienności badanych odpowiada przeciętny poziom ich poczucia podmiotowości. Z kolei osoby, które wyróżniają się sumiennością charakteryzują się wysokim poczuciem kontroli wewnętrznej, uważają, że mają wpływ na to co dzieje się w ich środowisku szkolnym oraz sobie przypisują zarówno sukcesy, jak i ewentualne porażki. Natomiast osoby wykazujące się małą sumiennością uważają, że rezultaty ich pracy są wypadkowa własnej aktywności i sprzyjających okoliczności zawodowych.

Analiza kanoniczna wykazała, że konfiguracja zmiennych szczegółowych pozwoliła wyłonić najczęściej trzy typy zależności między zachowaniami zawodowymi opisanymi poprzez: sumienność, elastyczność i zorientowanie na działanie a poczuciem podmiotowości określonym przez poczucie koherencji, poczucie umiejscowienia kontroli i poczucie odpowiedzialności zawodowej. Rola poszczególnych zmiennych jest zróżnicowana. W kształtowaniu ogólnego poczucia podmiotowości badanych pedagogów szkolnych większą rolę odgrywa ich orientacja na działanie i sumienność niż elastyczność w działaniu.

**Trzecia hipoteza robocza** znalazła pełne potwierdzenie w analizowanym materiale empirycznym. Tu również odnotowano nieco inną konfigurację między zmiennymi szczegółowymi, niż przyjęto to w założeniu. Ustalono, że ogólny poziom poczucia podmiotowości badanych pedagogów różnicują wszystkie zmienne szczegółowe opisujące ich kompetencje społeczne: wrażliwość społeczna, otwartość na relacje, towarzyskość, orientacja na zespół i asertywność. Pedagodzy szkolni wyróżniający się wysoka asertywnością częściej od innych wykazują wysokie poczucie podmiotowości. Z kolei pedagodzy charakteryzujący się

J. Wiencisko

przeciętnym poziomem wrażliwości społecznej, przeciętną otwartością na relacje i towarzyskością oraz mało asertywni ale silnie zorientowani na zespół przejawiają na ogół przeciętne poczucie podmiotowości. Ich przeciętnemu poczuciu koherencji towarzyszy też przeciętna wrażliwość społeczna, przeciętna otwartość na relacje i towarzyskość oraz wysoka orientacja na zespół. Pedagodzy, którzy charakteryzują się niską wrażliwością społeczną i towarzyskością wykazują także małe poczucie koherencji. Wyniki badań wskazują, że osoby bardzo wrażliwe społecznie, otwarte na relacje z innymi oraz asertywne wykazują wysoką kontrolę wewnętrzną. Przeciętnemu poziomowi poczucia umiejscowienia kontroli odpowiada przeciętny poziom wrażliwości społecznej i asertywności, mała otwartość na relacje oraz niski poziom towarzyskości. Ustalono również, że przeciętne poczucie własnej skuteczności koreluje jedynie z przeciętną otwartością na relacje i orientacją na zespół. Natomiast przeciętnemu poziomowi odpowiedzialności zawodowej odpowiada wysoka orientacja na zespół, przeciętna wrażliwość społeczna i towarzyskość oraz mała otwartość na relacje. Okazuje się także, że osoby mało towarzyskie nie są skłonne do ponoszenia odpowiedzialności zawodowej.

Analiza kanoniczna pozwoliła ujawnić liczne typy zależności między analizowanymi zmiennymi poczucia podmiotowości badanych pedagogów szkolnych a ich kompetencjami społecznymi. Struktura tych zmiennych wskazuje na silne oraz wielowymiarowe zależności. Tym samym można skonstatować, że ukształtowane kompetencje społeczne badanych pedagogów w istotnym stopniu określają ich poczucie podmiotowości w środowisku szkolnym.

*Ostatnia z postawionych hipotez roboczych* zakładająca istotne zależności między poczuciem podmiotowości badanych pedagogów szkolnych a ich naturą psychologiczną została także potwierdzona. Jednak struktura zależności jest nieco inna niż przyjęte założenie hipotetyczne. Okazało się, że ogólny poziom poczucia podmiotowości badanych pedagogów różnicują wszystkie zmienne określające ich naturę psychologiczną. Dominujący wśród pedagogów przeciętny poziom ich poczucia podmiotowości związany jest w sposób istotny z ich przeciętną pewnością siebie, niską odpornością na pracę pod presją i małą stabilnością emocjonalną. Natomiast pedagodzy wyróżniający się pewnością siebie i odpornością na stres i obciążenie pracą charakteryzują się wysokim poczuciem podmiotowości. Badania wykazały, że przeciętnemu poczuciu koherencji odpowiada przeciętny poziom pewności siebie badanych pedagogów oraz niska stabilność emocjonalna i odporność na pracę pod presją. W przypadku poczucia umiejscowienia kontroli stwierdzono, że przeciętnemu ich poziomowi towarzyszy przeciętny poziom stabilności emocjonalnej i pracy pod presją oraz mała pewność siebie. Pedagodzy, którzy charakteryzują się dużymi możliwościami pracy w warunkach obciążenia

*J. Wierębska*

psychicznego i pewnością siebie wyróżniają się wysoka kontrolą wewnętrzną. Jeśli chodzi o kolejne zależności to stwierdzić należy, że pedagodzy szkolni, którzy potrafią pracować pod dużym obciążeniem, wykazując przeciętną stabilność emocjonalną i pewność siebie w stopniu przeciętnym przejawiają poczucie odpowiedzialności zawodowej. Natomiast przeciętnemu poziomowi stabilności emocjonalnej pedagogów i pewności siebie oraz niskiej zdolności pracy pod presją odpowiada przeciętne poczucie własnej skuteczności.

Analiz kanoniczna wykazała wielowymiarowe konfiguracje analizowanych zmiennych szczegółowych, jednak nieco słabiej ze sobą związanych. Tym nie mniej dostrzega się istotną rolę kompetencji emocjonalnych w funkcjonowaniu zawodowym pedagogów, ich odporności na stres i radzeniu sobie z problemami oraz pewności siebie stanowiącej przekonanie o posiadaniu mocnych stronach w kształtowaniu poczucia podmiotowości w środowisku pracy.

*Na podstawie diagnozy zmiennej zależnej – poczucia podmiotowości pedagogów szkolnych i zmiennych niezależnych stanowiących osobowościowe wyznaczniki pracy dokonano więc analizy charakteru zależności między nimi i tym samym rozwiązano główny problem badawczy oraz zweryfikowano ogólną hipotezę roboczą.*

Konfiguracja zależności między zmiennymi wskazuje na ich złożoność i wielowymiarowość co świadczyć może o dynamicznym ich charakterze ze względu na uwarunkowania nie tylko osobowościowe ale i środowiskowe określające realne możliwości podmiotowego funkcjonowania badanych pedagogów szkolnych. Na podstawie przedstawionych wyników można stwierdzić, że występują duże rezerwy w zakresie podmiotowego funkcjonowania pedagogów w środowisku szkolnym. Poczucie podmiotowości pedagogów jak się okazuje ma liczne osobowościowe uwarunkowania. O ile kształtowaniu wysokiemu poziomowi poczuciu podmiotowości pedagogów wydatnie sprzyjają ich wysokie kompetencje społeczne, o tyle mniejszą rolę odgrywają takie czynniki jak: orientacja zawodowa, zachowania zawodowe czy natura psychologiczna. Projekt niniejszych badań posiadał określone ograniczenia i nie obejmował czynników związanych z sytuacją zawodową badanych (relacjami społecznymi z przełożonymi, współpracownikami, uczniami i ich rodzicami, atmosferą pracy, możliwości ich rozwoju zawodowego, organizacją pracy czy materialnymi warunkami pracy). Ponadto przyjęta operacyjna definicja poczucia podmiotowości i jej deskryptory nie były dotychczas przedmiotem badań i analiz. Badania przeprowadzone w paradygmacie ilościowym pozwalają na duży obiektywizm, jednak ograniczają w pewnym zakresie obszar penetracji badawczych. Istotnym ich dopełnieniem mogą w przyszłości stać się badania jakościowe. Tym nie mniej uzyskane wyniki pozwoliły nakreślić swoisty portret podmiotowego funkcjonowania pedagoga szkolnego, który w stopniu najczęściej przeciętnym

*J. Wiercińska*

potrafi postrzeżyć rzeczywistość wychowawczą w swojej szkole, traktować ją jako zrozumiałą i możliwą do uporządkowania, zawierająca zasoby do wykorzystania przez niego w pracy pedagogicznej, świadcząca o możliwości kreowania pozytywnych zmian, wpływaniu na sytuację oraz przejmowania odpowiedzialności za wyniki działań wychowawczych i osiągnięciu zamierzonych celów. Aby zwiększyć możliwości podmiotowego funkcjonowania pedagogów szkolnych celowym wydają się zmiany zwłaszcza w zakresie ich kształcenia i doskonalenia zawodowego.

W związku z powyższymi ustaleniami można wysunąć wnioski, iż wydaje się zasadnym znaczna modyfikacja kształcenia przyszłych pedagogów, tak aby już w trakcie studiów uzyskiwali status podmiotowy, poprzez wzrost ich poczucia odrębności, głównie w sferze psychologicznej, kształtowanie samoświadomości związanej z dokonywaniem wyborów według kryteriów znaczeń osobistych w procesie dydaktyczno-wychowawczym realizowanym na uczelni oraz w czasie praktyk zawodowych. Jednocześnie poznawanie swych możliwości oraz ograniczeń wynikających z posiadanych zasobów osobistych jak i warunków funkcjonowania społecznego oraz uwzględniania potrzeb innych ludzi. Prowadzić powinno to do kształtowania ich dojrzałości podmiotowej, tak aby potrafili realizować własną wizję rozwoju zawodowego, stawać się kreatorem własnej osobowości i rzeczywistości wychowawczej w środowisku pracy (por. Lewowicki, 1990; Ferenc, 1996; Denek, 2004; Popławska, 2013). W toku studiów w większym zakresie nauczyciele akademicy muszą tworzyć warunki do podmiotowego funkcjonowania młodzieży akademickiej. Adekwatnie określać cele i treści edukacji uwzględniając potrzeby studentów, tak dobierać metody, środki i formy organizacyjne aby tworzyć warunki ich podmiotowej aktywności oraz kształtować wzajemne relacje zapewniające partnerstwo. Większą uwagę należałoby skupić się na rozwijaniu w toku studiów kompetencji emocjonalnych studentów, uczenia przyszłych pedagogów panowania nad emocjami zwłaszcza w sytuacjach trudnych i psychologicznie obciążających, wiążących się z ryzykiem i ponoszoną odpowiedzialnością zawodową. Służyć temu powinny między innymi zajęcia warsztatowe (por. Wosik-Kawała, 2013) i treningi asertywności, w których uczestnik treningu jest współtwórcą zmian, w związku z czym powodzenie w ramach tych zajęć zależy w znacznym stopniu od własnej motywacji i przejawianej aktywności (por. Zubrzycka-Maciąg, Kirenko, 2015). Sądzić należy, że bardziej efektywnie powinny też być wykorzystane praktyki zawodowe zwłaszcza w placówkach edukacyjnych co pozwoli na skonfrontowanie własnych zasobów osobistych z wymaganiami przyszłej pracy zawodowej. Łatwiej zatem będzie określić indywidualne mocne i słabe strony przyszłych pedagogów oraz ich dalsze potrzeby edukacyjne.

*J. W. Wójcik*

Badania wykazały, że w środowisku szkolnym niezbędne jest stworzenie mechanizmów zapewniających z jednej strony sprawny system motywacyjny, sprzyjający wyzwaniu inicjatywy i nowatorskich działań osób pełniących role pedagogów szkolnych, kreowaniu ich postaw przywódczych w środowisku pracy, i z drugiej strony doskonaleniu profesjonalnemu poprzez różne formy kształcenia i szkolenia obejmującego problematykę z zakresu radzenia sobie z własnymi emocjami i ze stresem, wspieraniu uczniów w rozwoju emocjonalnym i społecznym, podejmowania działań interwencyjnych i mediacyjnych, stosowania negocjacyjnego stylu pracy pedagogicznej z uczniami, ich rodzicami oraz innymi nauczycielami, rozpoznawania zagrożeń wśród młodzieży szkolnej, tworzenia autorskich programów działań profilaktyczno-wychowawczych oraz z zakresu terapii pedagogicznej i socjoterapii (por. Lewandowska-Kidoń, Kalinowska-Witek, 2016).

Jak się wydaje przedstawione sugestie nie wyczerpują możliwości zwiększenia poczucia podmiotowości pedagogów szkolnych, zwłaszcza, że w niniejszym badaniu zgodnie z przyjętą koncepcją analizowano jedynie uwarunkowania osobowościowe, nie uwzględniano czynników środowiskowych. Dlatego dalsze poszukiwania badawcze powinny zmierzać do uwzględnienia tych czynników oraz spojrzenia na tę problematykę z innej perspektywy badawczej uwzględniającej paradygmat badań jakościowych.

Studium nad zawodem pedagoga obejmuje również monografię pt. *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych. Studium empiryczne, Lublin, Wyd. UMCS, ss. 289.*

Zainspirowana analizą literatury, własnymi obserwacjami oraz realizacją osobistych zainteresowań zwróciłam uwagę na fakt, iż w zawodach związanych z pomocą społeczną zatrudnieni są absolwenci różnych kierunków studiów humanistycznych i społecznych. Wśród nich znajdują się również pedagodzy i pedagodzy specjaliści, którzy w procesie edukacji akademickiej uzyskują przygotowywanie do pełnienia tych zadań nie tylko w zakresie merytorycznym i metodycznym, ale także edukacji aksjologicznej. Funkcjonując w obszarze pomocy społecznej pełnią wiele różnych ról: pomocników, którzy organizują pomoc potrzebującym, ratowników, doradców, informatorów udzielających wskazówek, pośredników, animatorów i reformatorów, planistów i diagnostów, koordynatorów działań, osób przekazujących swoje doświadczenie życiowe i zawodowe (Kanios, 2014). Efekty ich pracy zależą w istotnym stopniu od tego jak reagują na problemy i sytuacje trudne, jak znoszą obciążenie, jakie są ich zasoby osobiste dotyczące zwłaszcza oczekiwań i wartości związanych z wykonywaną pracą, motywacji osiągnąć zawodowych, umiejętności radzenia sobie ze

J. Wiarejska

stresem oraz w jakim stopniu nastąpiło emocjonalne wyczerpanie, depersonalizacja czy na skutek obciążenia pracą nastąpiło obniżenie ich osobistego zaangażowania.

Praca osób funkcjonujących w zawodach pomocowych wiąże się nie tylko z określonym wysiłkiem psychicznym i funkcjonowaniem w sytuacjach trudnych, ale jest też bardzo obciążająca pod względem prawnym i moralnym, ponieważ ponosi się odpowiedzialność za swoje decyzje i własne działanie oraz za podopiecznego. Często zachodzi konieczność przejęcia pełnej odpowiedzialności za jego los i życiowe wybory. Świadomość tej odpowiedzialności, ponoszony wysiłek, niekiedy poczucie bezsilności, niepowodzenia i brak sukcesu stanowią źródło stresu, napięć, obciążenia psychicznego prowadzącego do wypalenia zawodowego i w konsekwencji do dezadaptacji zawodowej. Problematyce tej poświęca się wiele miejsca w prowadzonych badaniach empirycznych, wskazując, że profesja pracownika socjalnego należy do jednego z najbardziej stresujących zawodów (por. Marzec-Holka [red.] 2003; Trawkowska 2006; Ogińska-Bulik 2006; Szmagałski 2008; Tucholska 2009; Kościelak 2011; Zbyrad 2009, 2014; Czechowska-Bieluga 2013; Czarnecki 2013; Tarka 2015b; Bekier 2015).

Zachodzące w naszym kraju dynamiczne zmiany społeczne powodują złożone problemy życiowe, rodzą potrzebę stałego monitorowania zjawisk społecznych oraz organizowania adekwatnych działań pomocowych osobom i grupom społecznym szczególnie potrzebującym. Należy podkreślić, że w naszym społeczeństwie nastąpiło duże rozwarstwienie społeczne, a znaczna jego część doświadcza wykluczenia społecznego i marginalizacji spowodowanych bezrobociem, ubóstwem, bezdomnością, brakiem udziału w życiu społecznym i kulturalnym (por. Radziejewicz-Winnicki 2005; Pytka i in. 2014; Pospiszyl 2017). Tym obciążeniom mogą sprostać jedynie profesjonaliści, którzy sami realizują swoje oczekiwania zawodowe, są odpowiednio zmotywowani i stawiają sobie ambitne cele, potrafią radzić sobie ze stresem i efektywnie funkcjonować w sytuacjach trudnych, są odporni na wypalenie zawodowe.

Kierując się tymi przesłankami, przedmiotem badań uczyniłam poczucie obciążenia pracą pedagogów zatrudnionych w zawodach pomocowych i rozpatrywałam je w kontekście wybranych uwarunkowań psychospołecznych. Głównym celem podjętych badań było określenie zależności między poczuciem obciążenia pracą pedagogów zatrudnionych w pomocy społecznej a ich oczekiwaniami zawodowymi, motywacją osiągnięć zawodowych, stylami radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym. Została również podjęta próba identyfikacji różnic w zakresie poczucia obciążenia pracą pedagogów ze względu na płeć, staż

J. Wiercińska

zawodowy, wiek, wykształcenie i miejsce pracy (miasto, wieś) oraz pełnioną rolę (pracownik, przełożony).

Główny problem badawczy został wyrażony w postaci następującego pytania: **czy występuje, a jeśli tak, to jaki ma charakter, zależność między poczuciem obciążenia pracą badanych pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych a ich oczekiwaniami zawodowymi, motywacją osiągnięć, stylami radzenia sobie ze stresem i wypaleniem zawodowym?**

Aby rozwiązać powyższy problem badawczy, dążyłam do uzyskania odpowiedzi na następujące pytania (problemy) szczegółowe:

1. **Jakie jest poczucie obciążenia pracą badanych pedagogów zatrudnionych w zawodach pomocowych?**
2. **Czym charakteryzują się wybrane korelaty poczucia obciążenia pracą badanych pedagogów (oczekiwania zawodowe, motywacja osiągnięć zawodowych, radzenie sobie ze stresem oraz wypalenie zawodowe)?**
3. **Jaka jest zależność między poczuciem obciążenia pracą badanych pedagogów a ich wybranymi korelatami psychospołecznymi?**

W badaniach postawiłam następującą ogólną hipotezę roboczą:

**Występuje istotna zależność między poczuciem obciążenia wykonywaną pracą badanych pedagogów obejmującym: dominujące problemy w pracy i odczuwany stres a ich oczekiwaniami zawodowymi, motywacją osiągnięć zawodowych, stylami działania w sytuacjach stresowych i ich wypaleniem zawodowym. Siła tych związków będzie zróżnicowana w zależności od stopnia natężenia wartości korelowanych zmiennych (Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Czechowska-Bieluga, 2013; Zubrzycka-Maciąg, 2013; Zbyrad, 2014).**

Ponadto przyjąłam szczegółowe założenia hipotetyczne:

- Problemy występujące w pracy pedagogów i odczuwany przez nich stres zawodowy w istotny sposób różnicują zarówno poziom oczekiwań zawodowych, jak i ich rodzaje (por. Poplucz 1977; Bera 2003, 2008; Nowosad 2016; Misiak 2016);
- Dominujące w pracy pedagogów problemy zawodowe i odczuwany przez nich stres silnie są skorelowane zarówno z poziomem motywacji osiągnięć zawodowych, jak i czynnikami

*J. Wiareńska*

stanowiącymi jej egzemplifikację (Widerszal-Bazyl 1979; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Dziurawiec 2016);

- Dominujące w pracy pedagogów problemy zawodowe i odczuwany przez nich stres wykazują istotny związek ze stylami radzenia sobie z problemami. Najczęściej w sytuacjach trudnych badani pedagodzy preferują styl skoncentrowany na zadaniu (por. Strelau i in. 2005; Heszen, Sęk 2007; Zubrzycka-Maciąg, Kirenko 2015);

- Im wyższy poziom wypalenia zawodowego badanych pedagogów, tym częściej różne aspekty pracy stanowią dla nich uciążliwe problemy i są mniej odporni na stres zawodowy (Maslach 2000; Szmagański 2008; Zbyrad 2009; Tarka 2015b).

Badania sondażowe przeprowadzono na Lubelszczyźnie w 2016 roku w 116 różnych instytucjach pomocy społecznej (GOPS, MOPS, PCPR, DPS, CAŚ, ROPS) wśród 221 merytorycznych pracowników zatrudnionych na pełnych etatach. Zastosowano celowy, proporcjonalny dobór próby. Głównym kryterium doboru do badań w ramach sondażu diagnostycznego było ukończenie studiów pedagogicznych przez pracowników o specjalności praca socjalna lub w ramach tych studiów ukończenie kierunku pracownik socjalny.

Podjęte badania miały charakter diagnostyczno-eksploracyjny, dlatego jako podstawową metodę badawczą zastosowano sondaż diagnostyczny realizowany techniką ankietową oraz techniką wywiadów (rozmów) nieskategoryzowanych. Sondaż diagnostyczny przeprowadzono za pomocą niniejszych technik i narzędzi badawczych:

- **Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny pracy (KSOP)** autorstwa B. Dudka, M. Waszkowskiej, D. Merez i W. Hanke;
- **Skala do Badania Oczekiwań Zawodowych** J. Poplucza;
- **Kwestionariusz do Badania Motywacji Osiągnięć** w opracowaniu M. Widerszal-Bazyl;
- **Kwestionariusz radzenia Sobie w Sytuacjach Stresowych** N.S. Endlera i J.D. Parkera w polskiej adaptacji J. Strelaua i in.;
- **Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego** C. Maslach w adaptacji T. Pasikowskiego;
- **Wywiad Nieskategoryzowany.**

Przyjęte założenia hipotetyczne, mówiące o zależności poczucia obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych od takich czynników, jak oczekiwania zawodowe i stan ich realizacji w sytuacji pracy, motywacja osiągnięć zawodowych, preferowane style

*J. Wierojęce*

radzenia sobie w sytuacjach stresowych czy wypalenie zawodowe, zostały zweryfikowane pozytywnie. Uzyskano tym samym potwierdzenie ogólnej hipotezy roboczej.

Mimo że struktura tych zależności i siła związków wskazuje na ich swoistość, trudno je odnieść w wielu miejscach do dotychczasowych badań, ponieważ analizowana problematyka i konfiguracja zmiennych na ogół nie doczekała się empirycznej egzemplifikacji. Wartość prezentowanej eksploracji polega m.in. na tym, że uzyskane dane pozwalają nie tylko na wyciągnięcie wniosków dotyczących badanych zmiennych i zakładanych zależności między nimi, ale także dają podstawę do wnioskowania natury bardziej ogólnej, dotyczącego środowiska pracy w działalności pomocowej oraz pozwalają na konkluzje dotyczące procesu edukacji zawodowej pedagogów. Charakter badań sondażowych nie przesądza o ich bezsporności, lecz oparcie koncepcji na zweryfikowanych we wcześniejszych badaniach podstawach teoretycznych oraz zastosowane narzędzia badawcze o dużych walorach psychometrycznych dają określoną rękomię ich trafności i rzetelności.

W badaniach stwierdzono, że największym problemem w pracy pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych w wybranych ośrodkach pomocy społecznej jest możliwość bardzo łatwego popełnienia błędu, za które grożą surowe sankcje. Ponadto jest to odpowiedzialność prawna, konieczność godzenia wielu sprzecznych interesów i oczekiwań przełożonych, współpracowników i klientów czy praca w ciągłym deficycie czasu. Często też brakuje materiałów i środków finansowych, pracownicy nie w pełni mają możliwość wykorzystania posiadanego potencjału wiedzy, zdolności i umiejętności. Dokuczają im w relacjach z przełożonymi brak rzetelnej informacji o różnych aspektach pracy zawodowej.

Wykonywana praca jest dla badanych pedagogów najczęściej źródłem silnie odczuwanego stresu. Aż 2/3 badanych odczuwało silny stres zawodowy. Przykrych doznań emocjonalnych doświadczali zwłaszcza młodzi pracownicy i osoby pełniące funkcje kierownicze. Źródłem stresu było przede wszystkim poczucie psychicznego obciążenia pracą, na które składa się konieczność pracy w godzinach nadliczbowych, co nie pozwala na regenerację sił psychofizycznych, a także nadmiar zadań i ich złożoność, trudność rozgraniczenia pracy zawodowej i życia rodzinnego, co staje się zarzewiem konfliktów rodzinnych. Sytuację tę potęgowała niepewność wynikająca z organizacji pracy, zwłaszcza funkcjonowanie w chaotycznych warunkach związanych ze złym podziałem zadań, brakiem systematyczności i przemyślanej strategii pracy w zespole. Towarzyszył temu narzucony rytm pracy, a stałe obowiązki nie były dość wyraźnie określone. Część pracowników bulwersowała także konieczność godzenia wielu sprzecznych interesów. Praca ta niesie ze sobą dużą odpowiedzialność za siebie, klienta i wyniki podejmowanych działań. W sytuacjach trudnych,

f. Wiarejska

złożonych, pedagodzy nie mogli liczyć na pomoc innych osób: ani współpracowników, ani przełożonych. Zadania określają przełożeni, jednak pracownicy nie otrzymują informacji zwrotnej, jak jest ta praca oceniana. Dodatkowo stres potęgował brak nagród w pracy, nie tylko w wymiarze materialnym, ale i moralnym, co stanowiłoby rekompensatę za ponoszony wysiłek i obciążenie zadaniami. Nie było zatem jasnego systemu oceny wysiłku i uzyskiwanych rezultatów, brakowało transparentności. Pedagodzy mieli poczucie, że są traktowani przedmiotowo, a ich praca nie spotyka się z należnym szacunkiem zarówno przełożonych, jak i środowiska społecznego. Było to szczególnie irytujące dla najmłodszych, absolwentów studiów licencjackich, którzy z wykonywaną pracą wiązali duże oczekiwania materialne. Praca niesprawiedliwie oceniana w odczuciu blisko 3/4 respondentów traci sens, a zwłaszcza dodatkowy wysiłek, który trzeba włożyć w wykonanie zadań.

Wyniki badań wskazują, że poczucie obciążenia pracą badanych pedagogów (występujące problemy w pracy i stres zawodowy) koreluje z ich oczekiwaniami zawodowymi. Pedagodzy zatrudnieni w zawodach pomocowych wiązali z pracą na ogół umiarkowane oczekiwania, znacznie odbiegające poziomem od innych grup zawodowych (por. Bera 2003, 2008; Piskorz 2011; Taradejna 2013; Wierzejska, Karpenko 2015; Nowosad 2016). Oczekiwania te dotyczyły przede wszystkim godziwej zapłaty za ciężką, odpowiedzialną pracę, premie i nagrody oraz inne świadczenia rzeczowe możliwe do uzyskania w pracy. Towarzyszyło temu dążenie do stabilizacji zawodowej, związanej z pewnością zatrudnienia, oraz chęć służby społecznej na rzecz innych osób. Pragnęli więc budować pozytywne relacje zarówno ze współpracownikami, przełożonymi, jak i klientami, okazując im życzliwość i służąc pomocą. Cenili sobie na ogół wysokie standardy moralne w swojej pracy. Jednak przejawianie postawy twórczej, kreatywnej, nie było ich mocną stroną. Pozbawieni byli również złudzeń co do prestiżu społecznego wykonywanej pracy, stąd ich ograniczone oczekiwania w tym zakresie. Swoje oczekiwania realizowali głównie przez dobrą pracę oraz doskonalenie profesjonalne i uczestnictwo w różnych formach rozwijania kompetencji zawodowych (wiedzy, umiejętności, wzbogacania doświadczenia). Tylko pojedyncze osoby chcieli je realizować przez upominanie się u przełożonych czy przez układy i znajomości. Do najczęstszych przeszkód występujących na drodze realizacji oczekiwań zawodowych badanych pedagogów należały przyczyny organizacyjne w środowisku pracy, związane z niewłaściwym podziałem zadań oraz złą współpracą w zespole. Trzeba podkreślić, iż w przypadku spełnienia oczekiwań związanych z pracą co drugi badany konsekwentnie działał nadal w obranym kierunku, a co trzeci znacznie modyfikował strategię swojego działania, obierając inne priorytety. Pozostali zadawali sobie stanem osiągniętym i ograniczali aktywność. Natomiast gdy

J. Wierzejska

nie spełniły się oczekiwania badanych, wówczas co drugi z dużą determinacją starał się nadal je realizować, znaczna część wybierała inną drogę działania, a tylko co dziesiąty rezygnował z tych oczekiwań i wartości zawodowych.

Okazało się, że osoby mające małe oczekiwania prestiżowe częściej od innych pedagogów odczuwały stres zawodowy, którego źródłem było poczucie psychicznego obciążenia pracą, brak nagród w pracy, poczucie niepewności wywołane pracą, poczucie zagrożenia, uciążliwości fizyczne i brak wsparcia. Natomiast gwałtowny spadek oczekiwań moralnych w środowisku pracy czy też oczekiwań stabilizacyjnych powodował silny stres wynikający z poczucia psychicznego obciążenia pracą, braku nagród, uciążliwości fizycznych i braku wsparcia. Oczekiwania stabilizacyjne wyraźnie osłabiał stres organizacyjny.

Kolejne dane świadczą o tym, że problemy zawodowe, jakie najczęściej występują w działalności pomocowej pedagogów i stres zawodowy określający ich poczucie obciążenia wykonywaną pracą, wykazują istotny związek z ich motywacją osiągnięć zawodowych. Okazuje się, że badani pedagodzy są grupą zawodową, która nie przejawia zbyt wysokiej motywacji do „rywalizacji ze standardami doskonałości”. Zdecydowanie dominuje w niej przeciętny poziom motywacji osiągnięć i nasilenia potrzeby dążenia do doskonałości. Podobne wyniki uzyskano w innych badaniach przeprowadzonych wśród nauczycieli i pedagogów pełniących różne role zawodowe w systemie działań edukacyjnych lub pomocowych (Chodkowski 2011; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2013; Klimkowska 2013; Wierzejska 2014; Kopacz 2016). Jak wynika z tych badań, jedynie co dziesiąty badany zatrudniony w zawodach pomocowych pragnie podejmować działania zmierzające do osiągnięcia sukcesu, który daje pełnię satysfakcji zawodowej. Należy podkreślić, że tylko pojedyncze osoby przejawiają niski poziom motywacji osiągnięć zawodowych, raczej nie widząc się w rolach zawodowych w obszarze pomocy społecznej. Tym samym nie przejawiają one większego zainteresowania wykonywaną pracą.

Motywację osiągnięć zawodowych pedagogów w zawodach pomocowych określają przede wszystkim takie wskaźniki, jak planowanie przyszłości (uwzględniające perspektywy czasowe) oraz dążenie do uznania społecznego. Okazało się, że co drugi badany preferował w działaniu cele średnio dystansowe, a znaczna część badanych odczuwała niezaspokojoną potrzebę bycia cenionym w pracy, ponieważ wykonują na ogół zadania trudne lub nawet bardzo trudne. Niskie było wśród pedagogów nasilenie takiego wskaźnika motywacji osiągnięć, jak: spostrzeganie wartości czasu, dążenie do przezwyciężenia porażek, samo zaufanie czy akceptacja odraczania gratyfikacji. Pedagodzy nie ieli przy tym zbyt wygórowanych aspiracji, w małym stopniu potrafili koncentrować się na wykonywanych zadaniach, preferowali

J. Wierzejska

współpracę bardziej z osobami sympatycznymi niż legitymującymi się wysokimi kompetencjami, stawiającymi sobie „wysoko poprzeczkę” w pracy. W pracy byli na ogół konformistami, lubili współpracować z kimś, kto podobnie podchodzi do zagadnień zawodowych. Generalnie byli mało wytrwali w działaniu, wykazywali małą determinację i poświęcenie w osiągnięciu postawionego im celu i zrealizowaniu powierzonego zadania. Należy zauważyć, iż jest to poważna słabość w zawodzie, w którym ta cecha często decyduje o jakości pracy z podopiecznym.

Pedagodzy posiadający małe umiejętności planowania przyszłości, charakteryzujący się niskim poziomem spostrzegania wartości czasu, małą wytrzymałością w działaniu, brakiem konformizmu, małą zdolnością koncentracji na zadaniu czy dążeniem do uznania społecznego, częściej od innych doświadczali rozczarowań i przykrych przeżyć w pracy, byli mniej odporni na obciążenie związane z pełnioną rolą zawodową. Z kolei osoby niewykazujące wytrzymałości w działaniu odczuwały najczęściej stres spowodowany poczuciem psychicznego obciążenia pracą, brakiem nagród, poczuciem niepewności wywołanym organizacją pracy i zagrożeniem oraz odczuwanymi uciążliwościami fizycznymi. Okazało się, że im silniejszy stres powodują u pedagogów takie czynniki, jak: poczucie psychicznego obciążenia pracą, brak nagród, kontakty społeczne, brak wsparcia oraz ponoszona odpowiedzialność, tym w mniejszym stopniu mieli oni zdolność spostrzegania wartości czasu, odczuwali dyssatisfakcję z powodu nieefektywnego wykorzystania czasu pracy i jego deficytu, nie potrafili koncentrować się na zadaniu oraz w środowisku pracy byli najczęściej nonkonformistami. Brak uznania społecznego był dla nich bardzo przykry i stanowił źródło negatywnych emocji.

Korelacja poczucia obciążenia pracą badanych pedagogów ze stylami radzenia sobie ze stresem wskazuje na istotne zależności między tymi zmiennymi. O występujących związkach i zależnościach w tym zakresie świadczą również dotychczasowe badania (por. m.in. Bieluga-Czechowska 2013; Konaszewska 2014; Wierzejska 2014; Tarka 2015b). Jak wynika z przeprowadzonych analiz, pedagodzy funkcjonujący w zawodach pomocowych w sytuacjach trudnych najczęściej koncentrowali się na zadaniu oraz wykazywali tendencję do podejmowania wysiłków mających na celu rozwiązanie problemu przez poznawcze przekształcenie sytuacji (por. Strelau i in. 2005). Przy czym co trzecia osoba objęta badaniem wyróżniała się wysokim wynikiem określającym gotowość do takich zachowań, a 3/4 badanych deklarowało, że w sytuacji trudnej bardzo często lub często koncentrują się jedynie na problemie i rozważają, jak go rozwiązać, uwzględniając obowiązujące przepisy i dobro klienta. Ta trudna sytuacja wyzwalała w nich na ogół energię i zmuszała do analizy sytuacji oraz racjonalnego planowania działań. Dla co drugiego pedagoga sytuacja taka wiązała się z silnie

*J. Wierzejska*

przeżywanym stresem, jednak zmuszała do ambicjonalnego działania i udowodnienia własnych kompetencji. Z kolei pedagodzy, którzy znajdowali się w sytuacji trudnej, wykazujący tendencję do wystrzegania się myślenia o problemie, ratujący się ucieczką i poszukiwaniem czynności zastępczych, stanowili zdecydowaną mniejszość. Podobnie jak osoby w sytuacjach trudnych koncentrujące się jedynie na sobie, własnych przeżyciach, odczuwające złość, napięcie emocjonalne. Te ich doznania często powodowały zwiększenie stresu i ogólne przygnębienie, odbijając się negatywnie na ich działaniach i możliwości pomocy klientowi.

Poczucie obciążenia pracą odczuwane przez pedagogów wykazuje istotny związek z ich stylem radzenia sobie z problemami skoncentrowanymi na emocjach i unikaniu wyrażającym się poszukiwaniem kontaktów towarzyskich. Pedagodzy, którzy w sytuacjach trudnych odczuwali silny stres i reagowali na niego emocjonalnie, w wysokim stopniu obwiniali siebie za zaistniałą sytuację, odczuwali złość, myśleli życzeniowo. W największym stopniu stresowały ich następujące czynniki: poczucie psychicznego obciążenia pracą, brak nagród w pracy, poczucie zagrożenia, brak kontroli, brak wsparcia i odpowiedzialność. Osoby zestresowane na ogół nie poszukiwały kontaktów towarzyskich, lecz same przeżywały sytuacje budzące ich negatywne emocje lub angażowały się w wykonywanie czynności zastępczych. Natomiast stres wywołany poczuciem niepewności wynikającej z organizacji pracy najczęściej skłaniał pedagogów do skoncentrowania się na problemie i jego konsekwentnym rozwiązaniu.

W kolejnych analizach dokonano diagnozy wypalenia zawodowego pedagogów i pozytywnie zweryfikowano zależności między poczuciem obciążenia pracą a ich wypaleniem zawodowym obejmującym wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację i osobiste zaangażowanie. We wcześniej prowadzonych badaniach najczęściej rozpatrywano wypalenie zawodowe w kontekście odczuwanego stresu lub stylów radzenia sobie w sytuacjach trudnych (por. m.in. Ogińska-Bulik 2006; Szmagański 2008; Bielecki 2008; Zbyrad 2009; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Mańkowska 2014a, 2014b; Tarka 2015b). W niniejszych badaniach podjęto próbę analizy tej problematyki z odwrotnej perspektywy – występujące problemy zawodowe i odczuwany stres rozpatrywano w kontekście wypalenia zawodowego badanych osób.

Ustalono, że wysoki stopień wypalenia jest udziałem co szóstego pedagoga funkcjonującego w zawodach pomocowych. Pojawiał się u nich często pesymizm, byli drażliwi, czuli się wyeksploatowani, brakowało im energii, chęci spotkania z ludźmi, którym należy pomagać. Odczuwali też różne dolegliwości, takie jak bezsenność, chroniczne zmęczenie i zniechęcenie. Wykazywali przy tym brak wiary we własne kompetencje i możliwość efektywnej pomocy klientom, często odczuwali bezsens wykonywanej pracy i

J. Wierębska

rezygnowali z różnych form aktywności. Ponadto wypalenie często dawało znać o sobie w uprzedmiotowieniu klienta, wyraźnym pogorszeniu relacji i ucieczki, gdy artykułował on swój problem. Jednak wypalenie zawodowe w tej grupie osób utrzymywało się na ogół na przeciętnym poziomie. Oznak wypalenia zawodowego nie doświadczał co ósmy pedagog objęty badaniem. Tym samym jego poziom był niższy wśród badanych pedagogów niż wśród wcześniej badanych pracowników socjalnych (por. m.in. Zbyrad 2009, 2014; Czechowska-Bieluga 2013; Tarka 2015b).

Wysoki poziom depersonalizacji wykazywał jedynie co piąty pedagog. Przejawiał się on najczęściej negatywnym, a czasem cynicznym stosunkiem do klienta, dystansowaniem się do jego problemów. Ten stan rzeczy może wynikać z obciążenia zadaniami, co powoduje spłykanie relacji i formalne podchodzenie do problemów oraz potrzeb klientów. Natomiast, jak wskazują uzyskane dane, wyczerpanie emocjonalne było udziałem tylko co ósmego pedagoga. Mimo tych obciążeń co szósty pedagog charakteryzował się wysokim zaangażowaniem zawodowym i z dużą troską zajmował się problemami osób, z którymi pozostawał w kontakcie zawodowym.

Pedagodzy wypaleni zawodowo częściej od pozostałych pracowników odczuwali skutki obciążenia w pracy spowodowane stresem. Do czynników szczególnie ich stresujących należy zaliczyć: poczucie psychicznego obciążenia pracą, brak nagród, poczucie niepewności wywołane organizacją pracy, poczucie zagrożenia, brak kontroli i wsparcia oraz odpowiedzialność. Okazuje się, że im wyższe emocjonalne wyczerpanie pedagogów, tym wyższy u nich stres zawodowy. Pedagodzy, którzy wykazywali duże zaangażowanie, częściej od innych osób odczuwali silny stres spowodowany brakiem wsparcia, mimo że tylko w stopniu przeciętnym odczuwali zagrożenie bądź dyssatisfakcję z kontaktów społecznych. Natomiast te osoby, które charakteryzowały się wysokim poziomem depersonalizacji, silnie stresowało poczucie niepewności wywołane organizacją pracy i brakiem nagród w pracy.

Przeprowadzone badania pozwalają także na sformułowanie wniosków bardziej ogólnych, dotyczących środowiska pracy badanych pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych oraz edukacji kandydatów do pracy w sferze usług społecznych.

1. Wyniki badań dowodzą, że poczucie obciążenia pracą badanych osób w istotnym stopniu zależy od ich sytuacji zawodowej, szczególnie związanej z organizacją pracy. Wskazano na liczne słabości w zakresie organizacji pracy i kierowania, a zwłaszcza w podziale zadań, niedostosowaniu ich pod względem stopnia trudności do indywidualnych możliwości pracownika, nieefektywnym wykorzystaniu czasu pracy, działaniu mało uporządkowanym i

*J. Wiarejska*

systematycznym, a raczej „kampanijnym”, powodującym duże napięcia nerwowe i stanowiącym zarzewie konfliktów między pracownikami. Stan ten potęguje zły przepływ informacji, zwłaszcza zwrotnej, do pracowników na temat efektów ich pracy. Ten brak transparentności zniechęca do wysiłku, nie pozwala także na korektę działania. Występują zatem duże potrzeby w zakresie doskonalenia kadry menadżerskiej i kierowniczej w zarządzaniu zespołami ludzkimi, tak w wymiarze szkoleniowym, jak i kontrolnym.

2. Ważnym aspektem motywowania pracowników jest funkcjonujący system nagradzania za efekty pracy. Z jednej strony chodzi tu o sprawiedliwą ocenę wysiłku, transparentność tej oceny, a z drugiej o szeroki wachlarz środków motywujących, stanowiących nagrody cenione przez pracowników. Przy czym, jak wynika z wywiadów przeprowadzonych z badanymi osobami, liczą się dla nich nie tylko gratyfikacje finansowe, ale też nagrody moralne, często dobre słowo, zauważenie rzetelnej pracy i jej rezultatów.

3. Diametralnej zmianie powinna ulec kwestia współpracy w zespołach pracowniczych. Jak wykazały badania, korzystna jest obecnie sytuacja braku konfliktów otwartych, niezdrowej rywalizacji, złej atmosfery pracy. Jednak jest to dopiero podstawowy krok do bliskiej współpracy i udzielania wsparcia społecznego w rozwiązywaniu złożonych problemów społecznych w pracy z klientem. W proces ten w większym zakresie powinni się włączyć bezpośredni przełożeni, tworząc zespoły, w których powstanie stała nić bliskiej współpracy i wsparcia nie tylko merytorycznego i informacyjnego, ale też emocjonalnego, wartościującego i duchowego, zwłaszcza w sytuacjach trudnych, psychologicznie kosztownych.

4. Szczególnego rozwoju kompetencji zawodowych pracowników w sferze pomocy społecznej wymagają ich umiejętności społeczne i prawne. Odnosi się to do potrzeby większej otwartości na sprawy klientów, ale również umiejętności asertywnych zachowań w sytuacjach relacji z klientami „zbyt łączywymi”, roszczeniowymi i agresywnymi oraz pogłębienia znajomości różnych aspektów prawnych działalności pomocowej, co znacznie może zniwelować poczucie zagrożenia i obawy poniesienia konsekwencji prawnych i materialnych w sytuacji popełnienia błędu, szczególnie w zakresie przekroczenia kompetencji i podjęcia nieadekwatnej decyzji dotyczącej diagnozy sytuacji jednostki lub rodziny albo przyznania nienależnych świadczeń socjalnych. Problematyka ta powinna stanowić częściej przedmiot superwizji podejmowanej w pracy socjalnej.

Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań, istotne zmiany powinny także nastąpić w zakresie przygotowania pedagogów podejmujących w przyszłości zatrudnienie w zawodach pomocowych. Dotyczy to głównie zredefiniowania celów edukacji i takiego przygotowania absolwentów, aby następowała udana ich tranzycja na rynek pracy.

*J. Wierciński*

1. Przede wszystkim chodzi o przygotowanie profesjonalne, obejmujące wiedzę specjalistyczną, określoną standardami kształcenia, jakością edukacji mierzoną kompetencjami metodycznymi i właściwym stosowaniem procedur w praktyce pomocowej, właściwą budowę relacji z klientem na kanwie jego potrzeb i oczekiwań, a także możliwości instytucjonalnych. Nieodłącznym elementem tego przygotowania musi być edukacja aksjologiczna, znacznie wzbogacona, oraz kształtowanie wysokich standardów etyki zawodowej (por. Kantowicz 2015, 2016; Michalska 2016).

2. W kształceniu pedagogicznym zasadne wydaje się też większe upracticznienie edukacji przez lepiej organizowane praktyki zawodowe i bliższą współpracę ich opiekuna z pracownikami placówek, w których studenci odbywają praktyki zawodowe. Ponadto istotne jest wzmocnienie zasobów osobistych studentów, niezbędnych w bezpośredniej pracy z klientem. Służyć temu mogą m.in. zajęcia praktyczne w czasie ćwiczeń prowadzonych na uczelni.

3. W procesie kształcenia powinny zostać urealnione oczekiwania zawodowe przyszłych pedagogów tak, aby odpowiadały faktycznej sytuacji w sferze pomocy społecznej, by ukazywano jej służebny charakter, aksjologiczny wymiar służby innym ludziom, złożoność tej pracy i jej uwarunkowania, a także by możliwości własnego rozwoju profesjonalnego nie były przyczyną rozczarowań i dyssatisfakcji zawodowej. Szczególnie należy kształtować poziom oczekiwań materialnych, społecznych, moralnych i prestiżowych.

4. Wskazane jest wzmocnienie odporności psychicznej młodzieży przygotowującej się do pracy w zawodach pomocowych, która zmniejszy podatność na wyczerpanie emocjonalne, zwiększy ich motywację osiągnięć zawodowych i kreatywnych postaw jako warunku indywidualnego rozwoju i czerpania satysfakcji z pracy. Jednocześnie ważne jest uczenie radzenia sobie z problemami w sytuacjach trudnych. Powinny temu służyć zajęcia specjalistyczne prowadzone w toku studiów, treningi asertywności czy warsztaty metodyczne. Adekwatną formą są zwłaszcza warsztaty antystresowe, wykorzystujące techniki stosowane w terapii poznawczej, terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach oraz terapii behawioralnej (por. Zubrzycka-Maciąg 2013).

Biorąc pod uwagę znaczenie we współczesnym społeczeństwie działań pomocowych, złożoność tej problematyki i dynamikę procesów społecznych, zasadne wydaje się kontynuowanie badań i analiz tej problematyki w ramach różnych dyscyplin naukowych, a zwłaszcza pedagogiki społecznej, pedagogiki pracy, psychologii, socjologii czy polityki społecznej. Różnorodność podejść badawczych może zapewnić pełniejsze rozpoznanie tego ważnego obszaru życia społecznego i podejmowanie bardziej adekwatnych decyzji

*J. Witwicki*

dotyczących przygotowania zawodowego specjalistów do zawodów pomocowych oraz polityki społecznej.

## **5. Omówienie pozostałych osiągnięć naukowo-badawczych**

Moje zainteresowania i aktywność badawcza lokuje się w obszarze pedagogiki pracy i andragogiki. Podejmowaną problematykę badawczą można sprowadzić do trzech głównych obszarów:

1. Przygotowanie zawodowe oraz funkcjonowanie w pracy pedagogów pełniących różne role zawodowe.
2. Kształcenie akademicki oraz funkcjonowanie absolwentów na rynku pracy.
3. Praca w zawodach trudnych i niebezpiecznych.

### **5.1. Przygotowanie zawodowe oraz funkcjonowanie w pracy pedagogów pełniących różne role zawodowe**

Zainspirowana badaniami prowadzonymi w ramach przygotowywania dysertacji doktorskiej nad funkcjonowaniem absolwentów studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy rozpatrywanym w kontekście ich zasobów osobistych, swoje dalsze wysiłki badawcze skupiłam na pogłębieniu tej problematyki, której przedmiotem uczyniłam przygotowanie zawodowe i funkcjonowanie w pracy pedagogów pełniących różne role zawodowe. Ukoronowaniem pierwszych badań była praca doktorskiej wyróżniona przez Radę Wydziału Pedagogiki i Psychologii UMCS oraz opublikowana na jej podstawie monografia pt. *„Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*, Lublin 2014, Wyd. UMCS, ss. 238, recenzent wydawniczy: prof. dr hab. Kazimierz Denek. W ramach dalszych badań obok omówionych już dwóch monografii stanowiących główne moje osiągnięcie naukowe znajduje się monografia współautorska opracowana na podstawie wyników badań porównawczych młodzieży akademickiej polskiej i ukraińskiej przygotowującej się do pracy w zawodzie pedagoga. Praca ta powstała w ramach międzynarodowego projektu badawczego realizowanego między Wydziałem Pedagogiki i Psychologii UMCS a Państwowym Uniwersytetem Pedagogicznym im. I. Franki w Drohobyczu, którego byłam kierownikiem. Mój udział w opracowaniu monografii stanowiącej wynik tego projektu badawczego wynosi 76%. Oprócz tych publikacji, w nurcie badań nad zawodem pedagoga mieści się także 2 prace zbiorowe w których jestem współredaktorem i 10 artykułów (w tym 2 współautorskie)

*J. Wierniejko*

opublikowanych w czasopiśmie i pracach pod redakcją naukową oraz wygłoszone referaty na konferencjach naukowych krajowych i międzynarodowych.

Monografia współautorska z doc. dr Orestą Karpenko z Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. I. Franki w Drohobyczu pt. *Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne. Analiza porównawcza*, Kraków 2016, Oficyna Wydawnicza Impuls, ss.264, recenzenci: prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, prof. dr hab. Nella Nuczkalo (Narodowa Akademia Ukrainy).

Projektując badania wśród przyszłych pedagogów polskich i ukraińskich wyszliśmy z założenia, że młodzi ludzie podejmując decyzję o studiach, nie zawsze mają w pełni ukształtowaną wizję swojej kariery i rozwoju zawodowego oraz wiąże z nią różne oczekiwania, które trudno później zrealizować. Mogą one dotyczyć aspektów twórczych stanowiących podstawę rozwoju indywidualnego, kwestii materialnych, społecznych, moralnych, prestiżowych czy stabilizacyjnych. Wizja ich kariery ściśle związana jest w planami życiowymi i zawodowymi. W istotny sposób jest też determinowana przez czynniki subiektywne takie jak wartości życiowe i znaczenie przywiązywane do wykonywanej pracy, które są znaczącym motywatorem ludzkiego działania oraz przez czynniki obiektywne związane z sytuacją na rynku pracy (możliwościami znalezienia satysfakcjonującej pracy, podwyższania kwalifikacji i rozwoju zawodowego lub zagrożeniem utraty zatrudnienia). Tranzycja absolwentów studiów pedagogicznych z edukacji na rynek pracy może więc mieć różny przebieg warunkowany także czynnikami społeczno-kulturowymi czy też specyfiką narodowego rynku pracy. Kierując się tymi przesłankami przedmiotem analizy empirycznej uczyniliśmy zagadnienia związane z wizją kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne. Problematykę tą rozpatrywałyśmy w kontekście uwarunkowań podmiotowych i sytuacyjnych związanych z rynkiem pracy w Polsce i na Ukrainie. Tym samym zweryfikowałyśmy związek między wizją kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia wyższe a aksjologicznymi jej uwarunkowaniami: wartościami życiowymi badanych osób, znaczeniem pracy w ich życiu oraz wartościami zawodowymi jakie wiążą z przyszłą pracą. Chodziło nam także o uchwycenie różnic w zakresie analizowanych zmiennych w kraju o ustabilizowanej sytuacji na rynku pracy, należącym od kilku już lat do Unii Europejskiej, co daje możliwość młodzieży kończącej studia realizację kariery także w wymiarze międzynarodowym oraz w kraju aspirującym do struktur unijnych, targanym konfliktem wewnętrznym, nie dającym jeszcze tak dużych możliwości zatrudnienia swoim absolwentom szkół wyższych na międzynarodowym rynku pracy. Badanie pozwoliło ocenić nie tylko plany

*J. Ociepa*

zawodowe przyszłych pedagogów, ale i aspekty aksjologiczne decydujące o powodzeniu na rynku pracy, a tym samym ocenić określony aspekt jakości edukacji zawodowej. W pełni rozwiązane zostały problemy badawcze i zweryfikowane hipotezy robocze oraz sformułowano także bardziej ogólne konkluzje istotne dla polityków społecznych, władz oświatowych i organizatorów edukacji pedagogicznej. Okazało się, że młodzież zarówno polska, jak i ukraińska realnie ocenia swoje szanse zawodowe na rynku pracy, dostrzega wiele przeszkód i zagrożeń oraz oczekuje instytucjonalnego wsparcia w swoim starcie zawodowym. Bariery bowiem są najczęściej systemowe i wymagają działań legislacyjnych i prawnych rozstrzygnięć. Bez poprawy sytuacji na rynku pracy, tworzeniu nowych miejsc dla absolwentów sytuacja w percepcji rynku pracy i oceny własnych szans zawodowych absolwentów nie ulegnie zmianie. Jak ustalono wiele do życzenia pozostawia obecnie doradztwo zawodowe prowadzone w uczelniach wyższych, które w małym stopniu przygotowuje swoich absolwentów do podjęcia skutecznego poszukiwania pierwszego zatrudnienia. Natomiast kształtowany system wartości życiowych, etos pracy i wartości zawodowe badanych studentów zarówno polskich, jak i ukraińskich są potwierdzeniem właściwie zaprojektowanego i prowadzonego procesu dydaktyczno-wychowawczego w ich środowisku akademickim oraz wysokiej jakości kształcenia. Należy zauważyć, że mimo właściwie ukształtowanego systemu wartości ostatecznych i instrumentalnych przyszli pedagodzy wykazują realizm i pragmatyzm w kreowaniu własnej wizji rozwoju zawodowego, biorąc pod uwagę zarówno realia rynku pracy jaki i własny potencjał intelektualny, wiedzę i umiejętności oraz cechy osobowo-zawodowe.

Kolejne publikacje, to dwie monografie współredagowane, które są także pokłosiem mojej owocnej współpracy naukowej z pracownikami Państwowego Uniwersytetu Pedagogicznego im. I. Franki w Drohobyczu gdzie odbyłam staż naukowy. Prace te dotyczą przede wszystkim różnych zagadnień kształcenia pedagogicznego, chociaż w wielu miejscach wykraczają poza tę problematykę ukazując szerzej aspekty kształcenia nauczycieli na Ukrainie. Wśród autorów znalazło się liczne grono pedagogów ukraińskich reprezentujących różne ośrodki naukowe i subdyscypliny nauk o wychowaniu. Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS udzielając wsparcia pedagogom ukraińskim wydał te monografie w miejscowym wydawnictwie uniwersyteckim. Opracowanie w języku angielskim pozwoliło na szersze spopularyzowanie tej problematyki w wymiarze międzynarodowym:

1. **Chepil M., Karpenko O., Konaszewska J.**(red.), *Topical issues of future teachers training in Ukraine*, Lublin 2014 ,ss. 238.
2. **Chepil M., Karpenko O., Konaszewska J.** (red.), *Teacher education in Ukraine: historical experience and modern challenges*, Lublin, 2014, ss. 284

*f. Wiercińska*

W artykułach dotyczących przygotowania zawodowego i pełnieniu różnych ról zawodowych przez pedagogów podejmowałam wiele aspektów ich funkcjonowania, które rozpatrywałam w kontekście uwarunkowań podmiotowych lub/i sytuacyjnych.

Problematyka związana z kształceniem pedagogów była przeze mnie rozpatrywana zarówno w kategoriach jakości kształcenia, jak i procesów rynkowych – popytu i podaży. Jak wynika z przeprowadzonych analiz różnych badań empirycznych (Śliwerski, 2004, 2010; Konaszewska, 2011; Bera, 2012; Czerepaniak-Walczak, 2013; 2014; Aleksander, 2014) poziom edukacji pedagogicznej a przede wszystkim zdolność uczenia się, przez absolwentów rzeczy nowych ich umiejętność adaptacji do nowego środowiska, innowacyjność i kreatywność decydują w głównej mierze o ich powodzeniu na rynku pracy i realizacji własnych planów zawodowych. Jednak umasowienie edukacji pedagogicznej odbiło się negatywnie na przygotowaniu zawodowym absolwentów. Stąd postulat K. Denka (2011) poszukiwania odpowiedzi na pytania: kim jest i powinien być pedagog po studiach wyższych, jaka jest jego rzeczywista rola w obecnej rzeczywistości społecznej?

Podążając tym tropem dokonałam porównania wartości pracy i kompetencji zawodowych osób kończących studia pedagogiczne w mojej macierzystej uczelni i na Ukrainie w Państwowym Uniwersytecie Pedagogicznym w Drohobyczu, z którym- jak już wspomniałam - nawiązałam ścisłą współpracę na różnych polach naukowych. Chodziło mi o określenie roli przyszłej pracy w życiu badanej młodzieży akademickiej oraz jej przygotowania zawodowego do pracy pedagogicznej z uwzględnieniem uwarunkowań kulturowych i środowiskowych jako zmiennych różnicujących.

Młodzi pedagodzy podobnie jak absolwenci innych kierunków studiów mają obecnie niepowtarzalne szanse kreowania kariery zawodowej w wymiarze międzynarodowym. Niezwykłym ich zasobem jest otwartość na nowe doświadczenia, traktowana jako skłonność do przyswajania wszelkich nowości, dążenie do wiedzy i poznania, kreowania rzeczywistości oraz motywacja osiągnięć w karierze międzynarodowej. Uzyskane wyniki w moich badaniach wskazują, że o ile praca za granicą ich fascynuje i stwarza możliwości nie tylko lepszych zarobków, ale też rozwoju, o tyle w małym stopniu są gotowi do poświęceń i akceptacji kosztów, jakie wiążą się z wyjazdem (ryzyko niepowodzenia w nowym miejscu pobytu, rozłąka i tęsknota za bliskimi, brak czasu wolnego i ograniczony dostęp do kultury). Wykazują się niską motywacją osiągnięć w karierze międzynarodowej i rozpatrują ewentualne zatrudnienie w najniższym segmencie gospodarki kraju przyjmującego jak również podjęcie

*J. Woźniak*

pracy poniżej kwalifikacji. Stąd słaba determinacja do wyjazdów i realizacji zadań i celów osobistych związanych z rozwojem osobistym.

O efektach pracy pedagogicznej w istotnym stopniu decydują postawy wobec pracy, radzenie sobie z problemami zawodowymi w pierwszej pracy, nadzieja na sukces i poczucie własnej skuteczności. Problemom tym poświęciłam wiele miejsca w swoich publikacjach rozpatrując tę problematykę w różnych aspektach i konfiguracjach analizowanych zmiennych. Poszukiwałam związków między przejawianymi postawami pedagogów wobec pracy a ich nadzieją na sukces. Stwierdziłam, że wraz ze wzrostem nadziei na sukces wzrasta poziom zadowolenia pedagogów z różnych aspektów pracy zawodowej będących istotnym elementem ich stosunku do wykonywanej pracy. Pedagodzy wykazują bardzo dużą nadzieję na odniesienie sukcesu, co znajduje odzwierciedlenie zwłaszcza w bardzo wysokim poziomie umiejętności znajdowania rozwiązań. Konfrontując potencjalne możliwości wykonywania zadań przez absolwentów studiów pedagogicznych z oczekiwaniami ich przełożonych oraz z ich poczuciem własnej skuteczności okazało, że zachowania pedagogów są typowe dla młodych pracowników reprezentujących inne zawody, a głównym problemem jest otrzymywanie zadań ponad posiadane możliwości realizacyjne. W sytuacjach trudnych koncentrują się najczęściej na zadaniu, niekiedy obierają styl skoncentrowany na unikaniu i poszukiwaniu wsparcia u innych, bardziej doświadczonych osób.

Mając świadomość szczególnej roli jaką pełni pedagog w relacjach międzyludzkich wywierając wpływ na innych, będąc przewodnikiem w rozwoju podopiecznych i wychowanków badałam ich kompetencje społeczne spełniające kluczową rolę w ich efektywnym funkcjonowaniu zawodowym, stanowiąc istotny zasób osobowy (M. Argyle, 1998; Matczak, 2007). Okazało się, że wśród przyszłych pedagogów reprezentujących różne środowiska akademickie dominują osoby o przeciętnych kompetencjach społecznych w odniesieniu do funkcjonowania w bliskich kontaktach interpersonalnych i do wykazywania umiejętności do zwierzenia się z osobistych problemów czy wysłuchania takich zwierzeń innych, bycia obiektem uwagi i potencjalnej oceny wielu osób czy realizowania własnych celów i potrzeb bez szkody dla innych. Poziom tych kompetencji różnicuje środowisko akademickie. A zatem aby start zawodowy młodych pedagogów był bardziej udany zmiany powinny nastąpić w ich edukacji społecznej.

Przedstawione poniżej do oceny artykuły w sposób bardziej pogłębiony podejmują tę problematykę badawczą, a dokonane analizy materiału empirycznego zawierają konkretne konkluzje istotne tak z poznawczej perspektywy badacza, jak i pedagoga – praktyka.

J. Wiercińska

**1. Bera R., Konaszewska J.,** *Kształcenie uniwersyteckie pedagogów a rynek pracy*, W: Edukacja ku przyszłości, T. 3. Wyzwania i zaniechania w kształceniu pedagogów (red.), T. Boruta, A. Klim-Klimaszewska, M. Wiśniewska, Siedlce 2014, s. 75-94 (mój udział 50%).

**2. Konaszewska J.,** *Radzenie sobie z problemami w pierwszej pracy pedagogów a ich poczucie własnej skuteczności*, W: R. Bera, K. Klimowska, A. Dudak (red.), *Jakość kształcenia w szkole wyższej. Obszar nauk pedagogicznych*, Wyd. UMCS, Lublin 2014, s. 233-241.

**3. Wierzejska J.,** *Kompetencje społeczne absolwentów studiów pedagogicznych*, W: *Edukacja jutra. Kształcenie osób dorosłych – aktywność w życiu zawodowym*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015, s.35-47.

**4. Wierzejska J., Karpenko O.,** *Wartość pracy w świadomości polskich i ukraińskich studentów*, W: *Edukacja dla współczesności. Zbiór prac naukowych 1*, Kijów 2015, s. 422-432 (udział 50%).

**5. Wierzejska J.,** *Motywacja osiągnięć w karierze międzynarodowej przyszłych pedagogów a ich nadzieja na sukces*, „*Edukacja ustawiczna dorosłych PJCF*”, nr 3(90) /2015, s. 87-98.

**6. Wierzejska J.,** *Otwartość na nowe doświadczenia w karierze międzynarodowej młodych pedagogów*, „*Edukacja ustawiczna dorosłych PJCF*”, nr 4 (95)/2016, s.81-90.

**7. Wierzejska J.,** *Job Satisfaction Among Young Pedagogues and the Values They Hold in relations to Their Work*, W: J. Wierzejska, O. Karpenko, R. Franczak (red.), *Current research problems of polish education*, Lublin 2017, s. 33-48.

**8. Wierzejska J.,** *Postawy wobec pracy pedagogów a ich nadzieja na sukces*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*” Vol. XXX No 2(2017), s. 127-145.

**9. Wierzejska J.,** *Proaktywność pedagogów szkolnych a ich poczucie sprawowania kontroli w sytuacji pracy*, W: J. Madalińska-Michalak, N.G. Piłkuła, K. Białożył (red.), *Edukacja i praca nauczyciela: ciągłość -zmiana- konteksty, Rozwój. Profesjonalizm. Kompetencje*, Biblioteka Instytutu Pracy Socjalnej UP, Kraków 2018.

**10. Wierzejska J.,** *Kompetencje zawodowe przyszłych pedagogów polskich i ukraińskich a rynek pracy*, „*Pedagogika Rodziny*” Nr 1/2018, s. 125-134.

**11. Wierzejska J.,** *Poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych a ich stres zawodowy*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*” Vol. XXXI No 1(2018), s. 23-40.

## **5.2.Kształcenie akademicki i tranzycja absolwentów na rynek pracy**

Drugi nurt moich poszukiwań badawczych dotyczy kształcenia młodzieży na poziomie edukacji akademickiej pod kątem jej przygotowania do wejścia na rynek pracy, związanych z tym szans i zagrożeń oraz różnego kreowania ścieżek rozwoju indywidualnego. Dynamiczna sytuacja na rynku pracy, przemiany w zakresie form i treści pracy, przesuwanie odpowiedzialności za rozwój zawodowy z organizacji na pracownika powodują, że wzmaga się presja na utylitarny charakter studiów i lepsze przygotowanie absolwentów do konkurencji

*J. Wierzejska*

oraz zastępowaniu modelu kariery opartego na kwalifikacjach, modelem opartym na kompetencjach, na przedsiębiorczości jednostki, na kapitale kulturowym dającym wiedzę jak osiągnąć sukces (por. A. Bańka, 2007, s.54). Współczesne społeczeństwa, określane mianem „społeczeństw ryzyka”, są dalekie od stworzenia pracownikowi warunków do stabilizacji zawodowej. Obecnie skończył się czas „karier liniowych”, raczej można mówić o „karierach mozaikowatych” (R. Bera, 2014, s.7). Rynek pracy i rynek edukacyjny, obok akademickości i autonomii uczelni, obowiązujących regulacji prawnych określają dziś misję uczelni i kierunek jej rozwoju. Odkrywanie wiedzy, jej przekazywanie służyć powinno zarówno kształceniu „umysłu i duszy” absolwentów, jak i efektywnemu jej wykorzystaniu w przyszłej pracy zawodowej. Wejście na rynek pracy absolwenta powoduje nie tylko diametralną zmianę jego sytuacji zawodowej, ale także jego sytuacji życiowej. Tranzycję z edukacji na rynek pracy determinują zarówno czynniki podmiotowe związane z wartością pracy, wizją kariery zawodowej i proaktywnością w jej budowaniu, kompetencje zawodowe i społeczne, optymizm i radzenie sobie z problemami oraz sytuacyjne (kontekstualne) między innymi wynikające z sytuacji na krajowym i europejskim rynku pracy oraz z funkcjonowania w różnych rolach zawodowych (por. A. Bańka, 2006). Problemom tym poświęciłam 2 prace pod moja redakcją naukową i 1 współautorską wydaną w języku angielskim, 9 artykułów (w tym 2 współautorskie) oraz 7 wystąpień na konferencjach krajowych i zagranicznych.

Prace pod redakcją zawierają zarówno teksty empiryczne jak i przeglądowe. Dotyczą różnych aspektów funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy oraz jego doskonalenia zawodowego i rozwoju. W publikacji tej znalazły się również moje teksty.

1. **Wierzejska J.** (red.), *Człowiek w sytuacji pracy*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” Vol XXIX No 4 (2016).
2. **Wierzejska J.** (red.), *Praca i rozwój zawodowy. Wybrane aspekty*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” Vol XXX No 2 (2017).
3. **Wierzejska J., O. Karpenko O., R. Franczak** , *Current research problems of polish education*, Lublin 2017, ss. 258.

Artykuły dotyczące tej problematyki opublikowałam w czasopiśmie lub w pracach pod redakcją naukową:

1. **Wierzejska J.**, *Wizje kariery zawodowej studentów kończących studia magisterskie a ich poziom optymizmu* [w:] K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Od*

*J. Wierzejska*

uniwersytetu do starości. *Aspekty edukacji osób dorosłych*, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2014, s. 93-105.

**2. Wierzejska J.**, *Wartości związane z pracą osób migrujących zarobkowo*, „Problemy Profesjologii”, Nr 2/2014, s. 161-173.

**3. Wierzejska J.**, *Znaczenie pracy w życiu młodzieży kończącej studia wyższe*, [w:] *Praca w życiu człowieka i jej społeczno-edukacyjne uwarunkowania*, red. K. Białożyty, J. Matejek, wyd. <scriptum>, Kraków 2015, s.147 – 160.

**4. Bera R., Wierzejska J.**, *Praca jako wartość w życiu człowieka*, [w:] „Edukacja dla współczesności. Zbiór prac naukowych 1”, Kijów 2015, s. 319-326 (50%)

**5. Wierzejska J.**, *Proaktywność w budowaniu kariery zawodowej młodzieży kończącej studia wyższe*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas Pedagogika”, 13/2016, s. 121-130.

**6. Wierzejska J.**, *Kompetencje społeczne studentów kierunków technicznych i społecznych*, „Studia edukacyjne”, 39/2016, s. 155-168.

**7. Wierzejska J.**, *Job Satisfaction Among Young Pedagogues and the Values They Hold in Relation to Their Work*, [w:] J. Wierzejska, O. Karpenko, R. Franczak (red.), *Current research problems of polish education*, Lublin 2017, s. 33-48.

**8. Wierzejska J.**, *Plany emigracji zarobkowej a otwartość na nowe doświadczenia absolwentów kończących studia wyższe*, [w:] U. Szuścik, A. Murzyn (red.), *Przedsiębiorczość jako wartość w edukacji*, Katowice 2017, s. 183-196.

**9. Wierzejska J.**, *Poczucie zagrożenia bezrobociem młodzieży kończącej studia wyższe*, „*Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia*” Vol XXX No 4 (2017), s. 171-191.

### 5.3. Funkcjonowanie człowieka w zawodach trudnych i niebezpiecznych

Trzecim obszarem moich zainteresowań w ramach pedagogiki pracy stały się zawody trudne i niebezpieczne. Zainteresowanie tą problematyką zrodziło się w związku z rozpoczęciem pracy w 2016 roku jako członka specjalisty Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w jednym z jego zespołów Zespole Edukacji dla Bezpieczeństwa. W zespole powierzono mi rolę kierownika podzespołu „Zagrożenia w kreowaniu kariery zawodowej”. Obecnie prowadzę badania we współpracy z osobami z innych ośrodków akademickich (WSO SP w Dęblinie, APS w Warszawie, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora w Pułtuskach), które są elementem szerokich badań Zespołu Edukacji dla Bezpieczeństwa zatytułowanych: „Młodzież wobec współczesnych zagrożeń w życiu społecznym”. Planowany raport z badań marzec 2019 r.

J. Wierzejska

Od początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku, kiedy powstały zręby pedagogiki pracy aż do chwili obecnej wyraźnie wyodrębnione zostały jej obszary badawcze (Wiatrowski, 1980; Kaczor, 2003; Gerlach 2006; Furmanek, 2010; Kwiatkowski, 2010, Nowacki, 2010; Szlosek, 2015). Postęp cywilizacyjny oraz towarzyszące im zmiany w zakresie treści i form pracy powodują potrzebę rozszerzenia zainteresowań pedagogów pracy na nowe obszary badawcze i problemy badawcze. Wyraźnego zainteresowania wymagają zawody trudne i niebezpieczne oraz funkcjonowanie człowieka w ekstremalnych warunkach pracy. Środowiska ekstremalne nigdy nie były i nie będą naturalnym miejscem funkcjonowania człowieka. W warunkach takich działają bardzo często członkowie grup dyspozycyjnych, piloci wojskowi, nurkowie, strażacy, ratownicy górscy, policjanci itp. Pojawia się tu bardzo wiele problemów badawczych dotyczących między innymi, predyspozycji psychofizycznych i motywacji wyboru zawodu, oczekiwań zawodowych, przygotowania zawodowego i dalszego doskonalenia kompetencji, motywacji osiągnięć, funkcjonowania zawodowego i występujących zagrożeń, wypalenia zawodowego i dezadaptacji zawodowej, rozwoju kariery i ewentualnego wykorzystania zdobytych umiejętności i doświadczenia w pełnieniu innych ról społecznych i zawodowych poza grupami dyspozycyjnymi. Opublikowałam z tego zakresu trzy artykuły:

1. **Wierzejska J.**, *Nowe obszary i problemy badawcze pedagogiki pracy*, [w:] J. Wierzejska (red.), *Praca i rozwój zawodowy. Wybrane aspekty*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” Vol XXX No 2 (2017), s. 41-49.

**Wierzejska J.**, *New research areas and research problems in labor pedagogy*, W: “Human Studies. Series of Pedagogy, 6/38(2018), s. 74-83.

2. **Wierzejska J.**, *Oczekiwania zawodowe pilotów wojskowych a ich nadzieja na sukces*, [w:] J. Wierzejska (red.), *Człowiek w sytuacji pracy*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” Vol XXIX No 4 (2016), s. 131-152.
3. **Wierzejska J.**, *Poczucie kontroli pilotów wojskowych w sytuacji pracy*, „Edukacja ustawiczna dorosłych PJCF”, nr 4(99)/2017, s. 114-127.

J. Wierzejska

## Konkluzje

W podsumowaniu pragnę stwierdzić, że mojej pracy naukowej i publikowaniu wyników badań empirycznych zarówno w postaci monografii, jak i artykułów w periodykach i pracach zbiorowych wydawanych w różnych ośrodkach akademickich wydatnie sprzyjało wcześniejsze konfrontowanie uzyskanych danych z pracami innych autorów w toku konferencji naukowych i seminariów. Szczególnie cenne były Tatrzańskie Sympozja Naukowe „Edukacja Jutra”, kreatorem których był prof. dr hab. Kazimierz Denek. Jestem bardzo wdzięczna wszystkim pracownikom naukowym, z którymi współpracowałam zarówno w kraju jak i za granicą oraz recenzentom naukowym moich publikacji za cenne rady i wskazówki, które pozwoliły mi doskonalić mój warsztat badawczy.

Joanna Wierjska