

Joanna Wierzejska  
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

## Proaktywność pedagogów szkolnych a ich poczucie sprawowania kontroli w sytuacji pracy

### Proactivity of School Guidance Counsellors and Their Sense of Control at Work

**Streszczenie:** Praca pedagogów szkolnych wymaga nie tylko wysokich kompetencji zawodowych, ale także określonych cech osobowości warunkujących efektywne funkcjonowanie w relacjach z uczniami, ich rodzicami i innymi nauczycielami w środowisku szkolnym oraz zewnętrznymi podmiotami zajmującymi się działalnością pedagogiczno-psychologiczną. Do cech tych zalicza się między innymi proaktywność oraz poczucie umiejscowienia kontroli. Proaktywność pedagogów szkolnych przejawia się w zdolności dostrzegania i wykorzystywania nadarzających się możliwości w kreowaniu środowiska szkolnego tak, aby powstawały optymalne warunki rozwoju wychowanków. Istotą ich proaktywności jest także zdolność inicjowania działania oraz łączenia elementów funkcjonowania jednostki i środowiska. Te aktywne działania pedagogów w istotnym stopniu stymulują poczucie umiejscowienia kontroli (por. Bateman, Crant, 1993; Bandura, 1986; Gliszczyńska, 1991).

**Słowa kluczowe:** pedagodzy, proaktywność, poczucie kontroli, środowisko szkolne

**Abstract:** Work of school guidance counsellors requires not only high professional competences but also specific personality traits determining effective functioning in relationships with students, their parents and other teachers in the school environment, as well as with external entities involved in pedagogical and psychological activities. Such qualities include, for example, proactivity and a sense of control location. School counsellors' proactivity is manifested in the ability to notice and make use of the opportunities in creation of the school environment

in order to ensure optimal conditions for students' development. The essence of their proactivity is also an ability to initiate activities and combine elements of functioning of an individual and the environment. These active steps of school counsellors significantly stimulate the sense of control location (comp. Bateman, Crant, 1993; Bandura, 1986; Gliszczyńska, 1991).

**Key words:** counselors, proactivity, sense of control, school environment

## Wprowadzenie w problematykę badań

Według Thomasa S. Batemana i J. Michaela Cranta (1993) proaktywność to postawa, w której człowiek świadomie decyduje o kształcie swojego życia poprzez dokonywane wybory, wpływa na własną sytuację i kształtuje środowisko społeczne, zwiększając szansę odniesienia w nim sukcesu. Najczęściej więc zachowania proaktywne definiuje się jako działania z własnej inicjatywy, które mają na celu zmianę i poprawę własnej sytuacji lub siebie samego (por. Możdzan, 2010, s.53). A zatem człowiek ma zdolność kształtowania środowiska w stopniu przewyższającym zdolność kształtowania jego zachowań przez środowisko (por. Bańka, 2005, s. 7–8). W przypadku pedagogów szkolnych oznacza to, że są oni w stanie w sposób intencjonalny wpływać na różne aspekty środowiska szkolnego, realizować własny program wychowawczy, przejawiać inicjatywę służącą zmianom, które są możliwe dzięki łączeniu wysiłków różnych osób (rodziców dzieci, innych nauczycieli, specjalistów spoza szkoły) i kształtowaniu więzi wykraczających poza formalne przepisy i wyuczone reguły postępowania. A więc proaktywność to kreowanie działań niekonwencjonalnych oraz branie odpowiedzialności za gromadzenie zasobów i udzielanie wsparcia podopiecznym i pozytywnym zmianom środowiskowym, tak aby kształtować optymalne warunki ich rozwoju (por. Lewandowska-Kidoń, Kalinowska-Witek, 2016).

Proaktywność może być rozpatrywana jako konstrukt osobowościowy i kontekstualny. W niniejszych badaniach interesuje nas podejście osobowościowe dotyczące indywidualnych cech osób pełniących role pedagoga szkolnego. Pedagog proaktywny powinien się charakteryzować inicjatywą, zadaniowym podejściem do problemów i trudności oraz odpowiedzialnością za swoje wybory i działania. Przejawiana proaktywność to przede wszystkim skłonność do podejmowania odważnych działań związanych ze zmianami w środowisku szkolnym, umiejętność identyfikowania trudności i problemów uczniów oraz usuwania barier ograniczających efektywne działanie. Proaktywność tym samym daje możliwość

kształtowania swojego środowiska szkolnego, zwiększa szanse na odniesienie sukcesu w pracy wychowawczej z podopiecznymi (por. Schwarzer, Taubert, 1999, s. 87; Bańka, 2005, s. 7–9).

Proaktywność jest więc istotnym wyznacznikiem skutecznej realizacji własnej ścieżki kariery zawodowej pedagogów, świadczącym o ich umiejętności samodzielnego stawiania sobie celów będących wyzwaniem i szansą wykazania się w pracy z dziećmi i młodzieżą, ich rodzicami i innymi nauczycielami (Schwarzer, Taubert, 1999, s. 87). Profil proaktywnego pedagoga wyznaczać będą zwłaszcza takie cechy jak: a) poszukiwanie możliwości zmian, osiągnięcie celu dzięki swoim działaniom i organizacji aktywności; b) ustanawianie efektywnych celów i zorientowanie na zmianę maksymalizującą osiągnięcia w swoim działaniu, poszukiwanie nowych możliwości, angażowanie się w zmianę własnej percepcji jakościowej realizacji celu; c) antycypowanie problemów i podejmowanie środków zaradczych, dokonywanie ewaluacji wyników swoich działań, poszukiwanie czynników, które mogą stanowić dla nich zagrożenie, poszukiwanie możliwości ich zmiany; d) skłonność do podejmowania wielu działań lub wykonywania czynności w odmienny i niekonwencjonalny sposób, przy stałym poszukiwaniu nowych sposobów osiągania zamierzonych celów, co określa takich pedagogów jako „twórczych indywidualistów”, „innovatorów”; e) podejmowanie stale nowych wyzwań, prób, przejmowanie inicjatywy, aby stać się liderami, skuteczne dążenie do osiągnięcia celu mimo pojawiających się przeszkód; f) upór i wytrwałość w realizacji swoich planów, skłonność do zmiany własnej strategii i taktyki działania, gdy wymagają tego okoliczności lub gdy one zawodzą; g) osiągnięcie założonych celów i posiadanie realnych osiągnięć (por. Bańka, 2007).

Jak wynika z przeprowadzonych badań, bycie proaktywnym przynosi wiele korzyści (Ashford i Black, 1996; Morrison 1993; Bateman i Crant, 1993; Crant i Kreimer, 1999, Brissette, Scheier i Carver, 2002; Parker i Sprigg, 1999; Wanberg i Kammeyer-Mueller, 2000). Osoby takie dopasowują swoje środowisko do własnych potrzeb oraz możliwości. Modyfikują metody realizacji, procedury, jak również podział zadań. Wpływają na środowisko pracy tak, by zwiększyć swoją efektywność, mają więc lepsze wyniki. To one częściej poszukują informacji pozwalających bardziej skutecznie rozwiązywać problemy zawodowe i dostrzec możliwości otrzymania wsparcia społecznego. Świadomie planują swój rozwój zawodowy, a jeśli napotykać na przeszkody, dążą do rozwiązania powstałych problemów. Osoby o wysokim poziomie proaktywności mogą przewidzieć zmiany w środowisku pracy. Zabezpieczając się, podnoszą swoje kompetencje i zdobywają dodatkowe kwalifikacje. Proaktywność pozwala jednostce szybciej się

przystosować i efektywnie działać w nowym środowisku zawodowym. Dotyczy to różnych osób podejmujących pracę w kraju lub na rynku europejskim (por. Możdzan, 2010, Franczak, 2015). Jak wynika z badań, również młodych pedagogów funkcjonujących w różnych rolach zawodowych cechuje wysoka proaktywność. Stale szukają oni dla siebie szans na powodzenie, dlatego stają się siłą napędową konstruktywnych zmian w realizacji własnej ścieżki kariery i zmian środowiskowych (por. Bera, 2012; Wierzejska, 2014).

Proaktywność w istotnym stopniu koreluje ze skłonnością do przypisywania sobie wpływu na bieg wydarzeń oraz na wyniki własnych działań. Zjawisko to, związane z lokalizacją kontroli, jako pierwszy opisał Julian E. Rotter (1966), wskazując, iż ma ono swoje źródło w społecznym uczeniu się i pobudza do działania. Zdaniem Radosława Ł. Drwala (1977) oczekiwanie związku między zachowaniem a wzmocnieniem będzie zależało od stopnia, w jakim wzmocnienia są warunkowane instrumentalnymi czynnościami człowieka. Dla przewidywania zachowania osoby funkcjonującej w środowisku pracy ważne są nie tyle obiektywne cechy sytuacji, ile sposób, w jaki ona ją postrzega, jakie nadaje jej znaczenie. Jeśli pracownik będzie postrzegał, że wyniki jego działania są zgodne z jego własnym zachowaniem czy jego względnie stałymi właściwościami, wówczas nabierze on przekonania, że jest sam sprawcą zachodzących zmian, co oznacza poczucie kontroli wewnętrznej. Ten stan inspiruje, pobudza do działania, do podejmowania wciąż nowych wyzwań i pokonywania trudności. Natomiast w przypadku przekonania pracownika, że zmiany to wynik przypadku, zrzędzenia losu, łut szczęścia i nie zależną one od przejawianej przez niego aktywności, wówczas następuje zniechęcenie do aktywności, poświęcenia i podejmowania ryzykownych działań. Gdy wyniki działania są interpretowane w taki sposób, mamy do czynienia z poczuciem kontroli zewnętrznej.

A zatem pedagogom szkolnym w podejmowaniu aktywnych działań przez sprzyjać będzie wydatnie ich wewnętrzne poczucie umiejscowienia kontroli. Powoduje ono przekonanie o możliwości sprawowania kontroli nad własnym zachowaniem oraz dziejącymi się wydarzeniami w ich środowisku szkolnym i najbliższym otoczeniu zewnętrznym, z którym pedagogzy podejmują współpracę. Pracować więc będą wytrwale, uważając, że są kreatorami zachodzących wydarzeń. Pedagogzy o zewnętrznym poczuciu umiejscowienia kontroli wzmocnień będą zaś uważać, iż wszystko, co się dzieje, to pasmo przypadkowych zdarzeń, zależnych od losu, a nie od ich aktywności i przejawianej inicjatywy. W ich przekonaniu czynniki zewnętrzne mają większy wpływ na ich funkcjonowanie zawodowe i pełnią rolę wychowawczą niż oni sami. W związku

z tym sami mają mały wpływ na zmiany środowiskowe i przejawianą aktywność (por. X. Gliszczyńska, 1984).

### Metodologiczne założenia badań

Przedmiotem niniejszych badań uczyniłam proaktywność pedagogów szkolnych, którą analizowałam w kontekście ich poczucia umiejscowienia kontroli. Celem było więc zweryfikowanie zależności między tymi zmiennymi. Na podstawie analizy literatury przedmiotu założyłam, że występuje istotna statystycznie zależność między ogólnym poziomem proaktywności pedagogów szkolnych i ich domenami a poziomem poczucia kontroli i ich analizowanymi wymiarami: poczuciem kontroli w sytuacji pracy i filozofią życia.

Do zebrania materiału badawczego wykorzystałam nieznacznie zmodyfikowaną **Skalę Zachowań Proaktywnych w Karierze (SZPwK)** Augustyna Bańki (2005). Pozwala ona określić „proaktywność ogólną”, która jest skierowana na budowanie schematu własnej osoby skupionej wokół centralnego celu, jakim jest „pozytywny karieryzm”. Ponadto pomaga określić trzy inne czynniki: „proaktywność poznawczą” wskazującą na inicjatywę podmiotu skierowaną na poszukiwanie, proaktywność w nawiązywaniu kontaktów i budowaniu wsparcia oraz proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego, który określa inicjatywę podmiotu w zakresie zdolności budowania kapitału społecznego z myślą o wzmacnianiu zdolności radzenia sobie ze stresem i z myślą o możliwości wykorzystania sieci wsparcia do rozwiązywania problemu zatrudnienia (s. 37–38).

Ponadto wykorzystałam **Skalę I-E w Pracy** opracowaną przez Xymenę Gliszczyńską (1990), przeznaczoną do badania poczucia kontroli w sytuacji pracy. Wzorowana jest na Skali I-E Rottera i zawiera 25 par stwierdzeń (opinii) z wymuszonym wyborem – z każdej pary opinii należy wybrać tylko jedną. Skala przeznaczona jest do pomiaru dwóch aspektów poczucia kontroli: zgeneralizowanego poczucia kontroli, który osoba badana wyraża swoim wyborem wśród stwierdzeń o charakterze filozoficznej refleksji. Jest to Podskala określana jako „Filozofia Życiowa” (FŻ). Natomiast druga Podskala (SP) określana jest jako „Sytuacja Pracy” i zawiera stwierdzenia dotyczące poczucia kontroli w jednej tylko, konkretnej sytuacji życiowej dotyczącej pracy zawodowej. Wybory dokonywane przez badaną osobę porównywane są z kluczem, który pozwala ustalić liczbę wyborów świadczących o poczuciu kontroli wewnętrznej. Uzyskany wynik świadczy o nasileniu poczucia kontroli wewnętrznej zarówno na całej Skali I-E, jak i na podskalach FŻ i SP.

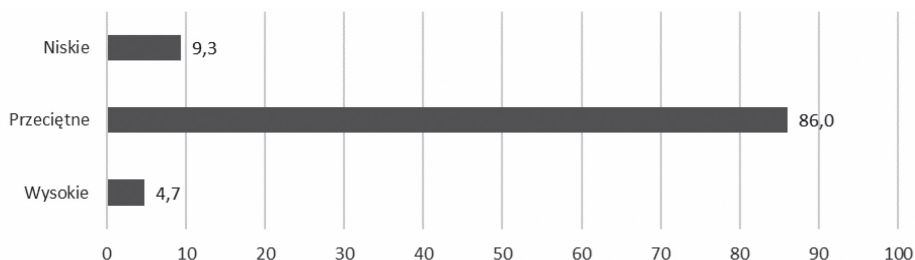
W kwestionariuszu zawarłam również pytania dotyczące czynników demograficzno-społecznych. Do opracowania całości zebranego materiału empirycznego zastosowałam elementy statystyki opisowej i korelacyjnej w celu poszukiwania zależności między badanymi zmiennymi i weryfikacji hipotezy roboczej.

Badania empiryczne przeprowadzone zostały jesienią 2017 roku na terenie województwa lubelskiego, mazowieckiego i podlaskiego. Badaniami objęto 155 pedagogów szkolnych funkcjonujących w różnych środowiskach lokalnych (miejskich i wiejskich). Do badań zakwalifikowano 150 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy. Odrzucono te, które miały braki w odpowiedziach. Wśród badanych 90,0% stanowiły kobiety. Jedynie co dziesiąty respondent (10,0%) to mężczyzna. Pedagog to zatem zawód niemal w pełni sfeminizowany. Średnia wieku badanych pedagogów szkolnych wynosi 39 lat. Co trzeci badany pracuje 8–14 lat (36,0%) lub powyżej 15 lat (36,0%) w tym zawodzie. Osoby z najkrótszym stażem – do siedmiu lat pracy – stanowią 28,0%. Można więc skonstatować, że respondenci są osobami ze znacznym już doświadczeniem życiowym i zawodowym. Wśród badanych 81,3% funkcjonuje w związku małżeńskim lub partnerskim. Pozostałe osoby (18,7%) są stanu wolnego. Ponad połowa badanych (60%) legitymuje się wyższym wykształceniem magisterskim. Pozostali (40%) ukończyli jedynie studia pierwszego stopnia.

### Proaktywność badanych pedagogów szkolnych

Badani pedagodzy zostali poproszeni o wyrażenie swoich reakcji, przekonań i odczuć dotyczących określonych zachowań w środowisku pracy, które zostały ujęte w postaci 26 stwierdzeń o charakterze pozytywnym na siedmiostopniowej skali Likerta (Bańka, 2005, s. 40). Uzyskane wyniki dotyczące proaktywności w karierze badanych pedagogów ilustruje wykres 1.

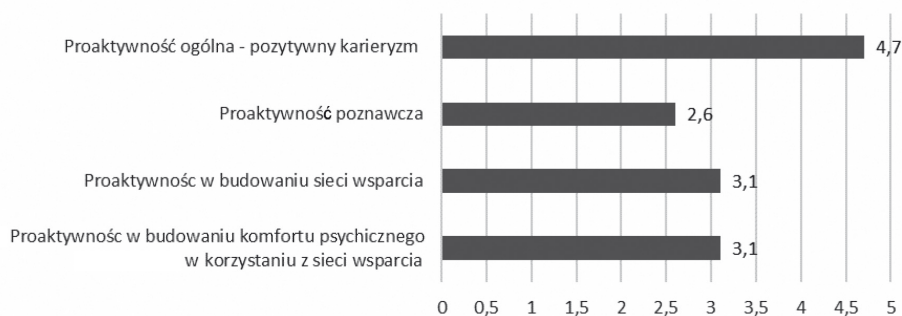
**Wykres 1.** Ogólny wskaźnik orientacji zachowaniowych badanych pedagogów obliczony na podstawie czterech czynników (dane w %)



Okazuje się, że niemal powszechnie badani pedagodzy szkolni wykazują się przeciętną proaktywnością w swojej karierze zawodowej. Tylko nieliczni charakteryzują się niską (9,3%) lub wyróżniają wysoką proaktywnością (4,7%). Można więc skonstatować, że badane osoby na ogół mają świadomość ograniczonych możliwości kreowania swojej kariery w tradycyjnym jej rozumieniu jako awansu na kolejne szczeble w organizacji, nastawiają się raczej na rozwój swoich kompetencji, doskonalenie warsztatu pracy i gromadzenie doświadczenia zawodowego (por. Bańka, 2005, s. 23). W sposób więc selektywny wykazują inicjatywę i zaangażowanie skierowane na kształtowanie własnej osobowości zawodowej oraz zmiany środowiskowe. Sytuacje określają poprzez pryzmat potrzeb swoich podopiecznych oraz indywidualnych zysków i strat, jakie wiążą się z działaniem i wykazywaną niestandardową aktywnością zawodową.

Kolejne dane ukazują różne sfery przejawianej proaktywności badanych pedagogów (wykres 2). Spośród czterech analizowanych wymiarów proaktywności respondentów najwyższy wynik uzyskała proaktywność ogólna ( $M=4,7$ ). Natomiast wyniki przeciętne odnoszą się do proaktywności w budowaniu sieci wsparcia ( $M=3,1$ ) i proaktywności w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia ( $M=3,1$ ). Najniższą wartość odnotowano w przypadku badanych pedagogów w zakresie proaktywności poznawczej ( $M=2,6$ ).

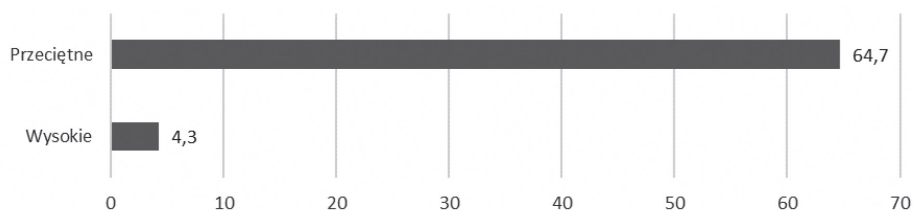
**Wykres 2.** Struktura czynnikowa zachowań proaktywnych badanych pedagogów (dane na skali od 1 do 7)



Okazuje się, że badani pedagodzy cechują się ponadprzeciętnym zaangażowaniem w zachowania, które mają służyć doskonaleniu ich osobowości i rozwojowi zawodowemu oraz kreowaniu zmian w otoczeniu (wykres 3). Ze szczegółowej analizy proaktywności ogólnej wynika, że nie ma ani jednej osoby w grupie respondentów, która uzyskuje niskie wyniki, a tym samym wykazuje niski „pozytywny karieryzm”. Około 2/3 respondentów (64,7%) uzyskało wyniki przeciętne,

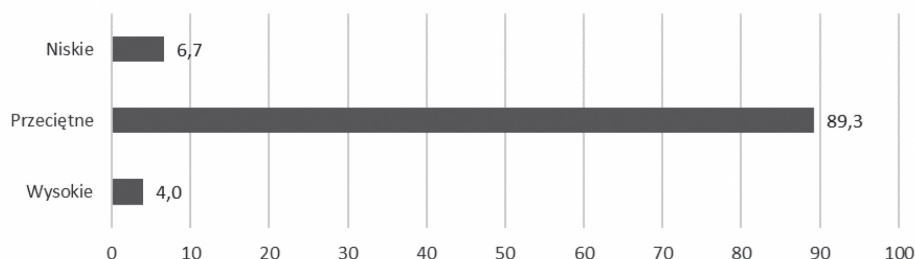
a co trzeci wyróżnia się wysoką proaktywnością ogólną (35,3%). Osoby wyróżniające się wysoką proaktywnością, jeśli widzą w swoich relacjach z otoczeniem coś, co może negatywnie wpłynąć na ich pracę, starają się to zmienić. I nie jest dla nich ważne, jakie są szanse powodzenia, bo jeśli są przekonani o słuszności podjętej sprawy, to realizują podjęte zadania. Nie ma dla nich nic bardziej ekscytującego niż obserwowanie, jak pomysły stają się rzeczywistością. Wciąż poszukują nowych sposobów na zwiększenie szans rozwoju osobistego i efektywności pracy. Z wyprzedzeniem starają się rozpoznać sytuację, zanim zrobią to inni. Jak wynika z analiz statystycznych, najczęściej przeciętne zaangażowanie wykazują pedagodzy w wieku 34–40 lat, a relatywnie wysokie – najmłodszy wiekiem, ci do 35. roku życia ( $p < 0,000$ ). Prawidłowość ta znajduje to potwierdzenie w stażu pracy badanych pedagogów ( $p < 0,001$ ).

**Wykres 3.** Wyniki uzyskane przez badanych pedagogów na skali „Proaktywność ogólna” (dane w %)



Kolejny wskaźnik określany mianem „proaktywność w budowaniu sieci wsparcia” (wykres 4) uzyskał wynik świadczący jedynie o przeciętnym poziomie zaangażowania badanych osób w zachowania, które służą eksploracji środowiska szkolnego w celu zbudowania sieci wsparcia umożliwiającego zarówno własny rozwój zawodowy, jak i skuteczną realizację programu wychowawczego realizowanego w szkole.

**Wykres 4.** Wyniki uzyskane przez badanych pedagogów na skali „Proaktywność w budowaniu sieci wsparcia” (dane w %)

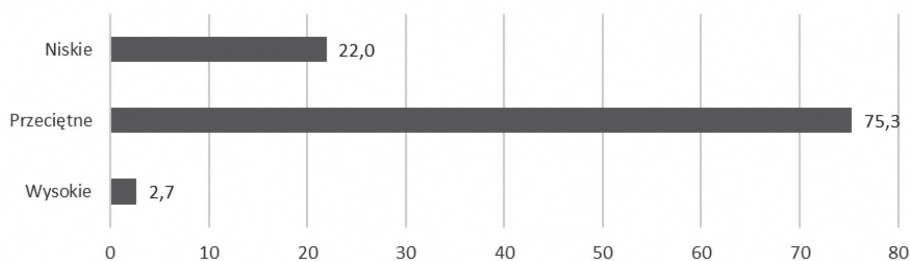




Szczegółowe dane wskazują, że aż 89,3% badanych w sposób umiarkowany angażuje się w budowę sieci wsparcia. Bez większego zaangażowania, w sposób dość standardowy starają się oni pozyskać sojuszników w rozwiązywaniu pojawiających się problemów wychowawczych. Raczej sami chcą rozwiązać powstały problem, dlatego na ogół sporadycznie szukają kontaktów, nie wykazują inicjatywy, aby spotykać się z osobami, które mogłyby służyć radą lub pomocą. Czynią tak, jeśli wymusza to sytuacja. Nie są przekonani, że w rozwiązaniu ich problemów zawodowych mogą tak na prawdę w pełni liczyć na innych nauczycieli czy rodziców bądź specjalistów spoza szkoły. Dotyczy to zwłaszcza osób w wieku powyżej 40. roku życia ( $p < 0,037$ ) ze stażem pracy większym niż 15 lat ( $p < 0,000$ ). Takie zachowanie wykazują częściej kobiety niż mężczyźni ( $p < 0,000$ ), osoby z wykształceniem licencjackim ( $p < 0,042$ ). Pełne zwątpienie jest z kolei jednak udziałem nielicznych respondentów (6,7%). O dużych możliwościach budowania sieci wsparcia i podejmowanych działaniach w tym zakresie mówią zaledwie pojedyncze osoby (4,0%). Osoby stanu wolnego częściej niż te pozostające w związkach małżeńskich przejawiają większe zaangażowanie w budowaniu sieci wsparcia ( $p < 0,004$ ).

Podobnie przeciętny wynik uzyskał wskaźnik określający „proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia” badanych pedagogów szkolnych (wykres 5). Jak ustalono, 3/4 badanych pedagogów (75,3%) jedynie w stopniu umiarkowanym kieruje swoje zaangażowanie na kształtowanie osobowości umożliwiające im pełne korzystanie z sieci wsparcia przełożonych, innych nauczycieli, rodziców dzieci czy specjalistów spoza szkoły zajmujących się problemami pedagogiczno-psychologicznymi wśród dzieci i młodzieży. Niskie wyniki w tym zakresie uzyskał aż co piąty respondent (22,0%). Częściej są to mężczyźni niż kobiety ( $p < 0,006$ ). Osoby te najczęściej nie podejmują rozmów z bliskimi osobami o swojej pracy i występujących w niej problemach. Wynika to z zakłopotania, że nie radzą sobie w pracy z problemami, rzadko też są gotowi słuchać wskazówek innych osób (rodziców dzieci, innych nauczycieli czy przełożonych). Jedynie pojedyncze osoby (2,7%) wyróżniają się w tym zakresie aktywnością, są otwarte, starają się rozmawiać o swoich problemach i wsłuchują się w proponowane im rozwiązania.

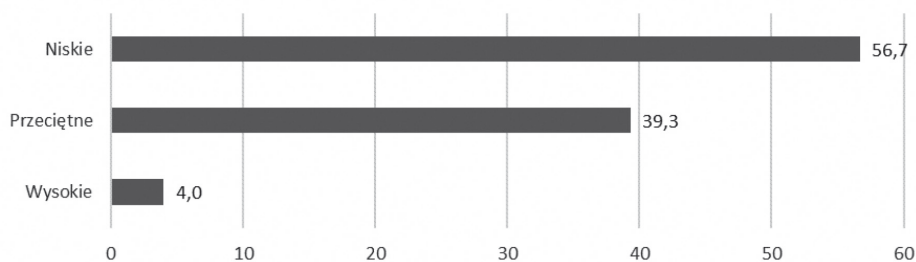
**Wykres 5.** Wyniki uzyskane przez badanych na skali „Proaktywność w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia” (dane w %)



Spośród wszystkich analizowanych wskaźników proaktywności w karierze pedagogów najniższe wyniki uzyskali oni na skali proaktywności poznawczej (wykres 6).

Ustalono, że przeważają wyniki niskie (56,7%). Częściej od innych wyniki te uzyskiwały osoby ze stażem powyżej 15 lat pracy ( $p < 0,005$ ). Zdecydowana większość z nich nie nawiązuje kontaktu ze specjalistami spoza szkoły, nie studiuje artykułów i publikacji, które byłyby pomocne w ich pracy wychowawczej. Więcej niż co trzeci badany (39,3%) uzyskał wynik przeciętny w tym zakresie, a jedynie pojedyncze osoby (4,0%) wyróżniają się na tym tle wysoką proaktywnością poznawczą. Można zatem skonstatować, że badani pedagodzy cechują się małym zaangażowaniem i nie wykazują inicjatywy eksplorowania środowiska w celu uzyskania maksimum informacji zwrotnych, które przybliżyłyby ich do stawianych sobie indywidualnie celów rozwojowych oraz do efektywnego rozwiązywania problemów wychowawczych w środowisku szkolnym.

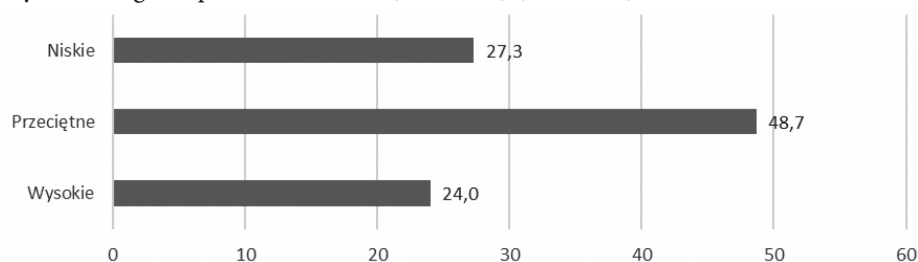
**Wykres 6.** Wyniki uzyskane przez badanych na skali „Proaktywność poznawcza” (dane w %)



Kolejne analizy zebranego materiału empirycznego (wykres 7) pozwalają stwierdzić, że co drugi badany pedagog szkolny (48,7%) w umiarkowanym

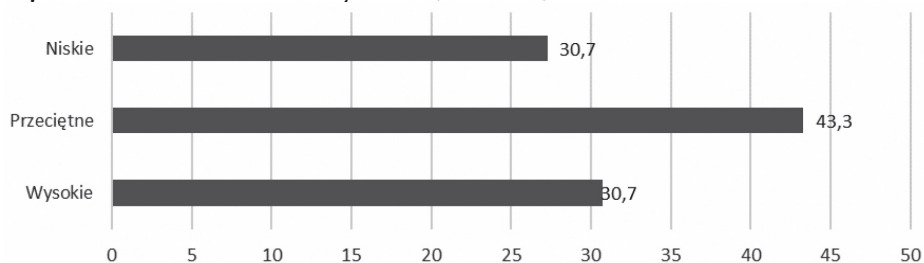
stopniu przejawia skłonność do przypisywania sobie wpływu na bieg zdarzeń i wyniki własnego działania. W odwrotnej sytuacji znajduje się częściej niż co czwarty badany (27,3%). Uważają oni, że efekty ich działań zależą od środowiska zewnętrznego (losu, szczęścia, innych osób). Natomiast kreatorami rzeczywistości wychowawczej w środowisku szkolnym czuje się co czwarty respondent (24,0%). Są to osoby głęboko przekonane, że ich osiągnięcia to nie łut szczęścia, lecz wynik ciężkiej pracy, zaangażowania i przejawianej skuteczności. Najczęściej poczucie wewnętrznej kontroli charakteryzuje pedagogów mających już określone doświadczenie zawodowe (staż zawodowy od 8–15 lat) ( $p < 0,004$ ).

**Wykres 7.** Ogólne poczucie kontroli (cała skala) (dane w %)



Okazuje się, że znaczna grupa badanych pedagogów (43,3%) przejawia w różnych sytuacjach życiowych na ogół przeciętne poczucie kontroli. Stanowi to ich swoistą filozofię życia i postrzegania swoich szans powodzenia w różnych sytuacjach i kontekstach, jakie niesie codzienność (wykres 8).

**Wykres 8.** Podskala „Filozofia życiowa” (dane w %)

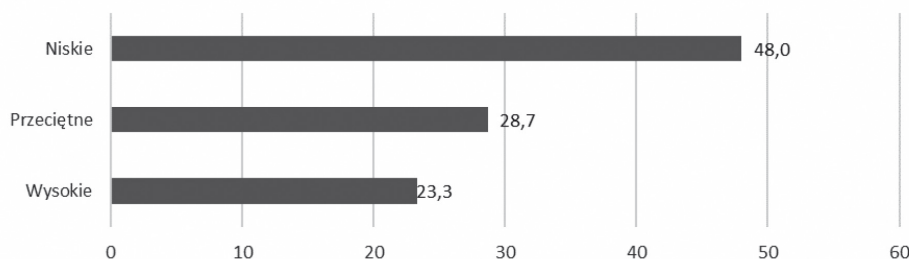


Bez mała co trzeci respondent (30,7%) charakteryzuje się brakiem wiary w możliwość kreowania określonej sytuacji życiowej i zdaje się na dobry los i innych ludzi. Natomiast co czwarty badany (26,0%) bez względu na okoliczności robi wszystko, aby być kowalem swego losu, realistycznie ocenia sytuację i swoje szanse działania, które zależą od jego wysiłku i zaangażowania. Dzięki temu ma poczucie wpływu na rzeczywistość i poczucie sprawstwa. Są to najczęściej osoby

w wieku 35–40 lat ( $p < 0,018$ ) ze stażem pracy od 8–15 lat ( $p < 0,002$ ). Jak ustalono, mężczyźni częściej niż kobiety uważają się za osoby wewnątrzsterowne w każdej sytuacji życiowej ( $p < 0,031$ ).

Ta filozofia życiowa w zderzeniu z konkretnymi problemami pracy ulega jednak zmianie i ma kontekst typowo sytuacyjny (wykres 9).

**Wykres 9.** Podskala „Sytuacja pracy” (dane w %)



Okazuje się, że wśród badanych osób wyraźnie wzrasta grupa pedagogów przeświadczona o braku poczucia kontroli w konkretnej sytuacji pracy w swoim środowisku szkolnym. Co drugi badany (48,0%) wątpi więc w możliwość kreowania rzeczywistości w środowisku szkolnym, raczej zdany jest na czynniki zewnętrzne lub inne osoby. Możliwości własnego wpływania na bieg spraw w ocenie połowy badanych są niewielkie. W stopniu umiarkowanym wypowiada się o tych możliwościach wpływania na sprawy wychowawcze w środowisku szkolnym częściej niż co czwarty respondent (28,7%). Blisko co czwarty pedagog (23,3%) sygnalizuje z kolei, że w pełni czuje się kreatorem rzeczywistości wychowawczej w swojej szkole, ma wpływ na bieg spraw, jest samodzielny w działaniu i podmiotowo traktowany przez innych nauczycieli oraz przełożonych.

Dokonana diagnoza proaktywności i poczucia kontroli pedagogów szkolnych w środowisku pracy pozwala przejść do kolejnego etapu badań – weryfikacji hipotezy roboczej mówiącej o istotnych zależnościach między badanymi zmiennymi. Uzyskane dane statystyczne dotyczące korelacji tych zmiennych przedstawione zostały w tabeli 1.

**Tabela 1.** Korelacje między zmiennymi opisującymi proaktywność badanych pedagogów a poczuciem umiejscowienia kontroli (I-E)

Lp.	Zmienne zależne	Korelacja między badanymi zmiennymi		
		Skala I-E Ogółem	Podskala Filozofia Życiowa	Podskala Sytuacja Pracy
1	Ogólny wskaźnik zachowań proaktywnych w karierze pedagogów szkolnych	r = 0,184 <b>p = 0,024</b>	r = 0,079 p = 0,331	r = 0,217 <b>p = 0,008</b>
2	Proaktywność ogólna pedagogów	r = 0,098 p = 0,235	r = 0,075 p = 0,364	r = 0,085 p = 0,301
3	Proaktywność poznawcza pedagogów (w poszukiwaniu informacji)	r = 0,140 p = 0,088	r = 0,231 p = 0,779	r = 0,199 <b>p = 0,014</b>
4	Proaktywność pedagogów w budowaniu sieci wsparcia	r = 0,199 <b>p = 0,015</b>	r = 0,099 p = 0,229	r = 0,222 <b>p = 0,006</b>
5	Proaktywność pedagogów w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia	r = 0,068 p = 0,411	r = 0,056 p = 0,946	r = 0,112 p = 0,172

Jak wynika z przeprowadzonych analiz statystycznych, potwierdziło się ogólne założenie o zależności między zachowaniami proaktywnymi w karierze pedagogów szkolnych a ich przekonaniem, że są kreatorami rzeczywistości wychowawczej w środowisku i mają poczucie kontroli (sprawstwa). Nie wszystkie jednak domeny proaktywności wykazują istotną zależność zarówno od ogólnego poczucia kontroli pedagogów, jak i analizowanych wymiarów ich poczucia kontroli dotyczących filozofii życiowej oraz sytuacji pracy. Można natomiast stwierdzić, że im wyższe przekonanie badanych pedagogów szkolnych o ich ogólnym poczuciu kontroli i poczuciu wpływu na sytuację w środowisku szkolnym, tym większą przejawiają proaktywność w kreowaniu własnej kariery zawodowej. Należy podkreślić, iż poczucie kontroli w sytuacji pracy powoduje wzrost proaktywności poznawczej polegającej na poszukiwaniu informacji niezbędnych do zwiększenia efektywności pracy, jak również proaktywności w budowaniu sieci wsparcia. Nie stwierdzono natomiast zależności między ogólnym wskaźnikiem zachowań proaktywnych badanych osób a ich filozofią życiową stanowiącą zgeneralizowane poczucie umiejscowienia kontroli oraz między proaktywnością

ogólną a analizowanymi wymiarami poczucia umiejscowienia kontroli, między proaktywnością poznawczą a ogólną skalą poczucia kontroli i podskalą filozofii życia. Nie zachodzą także istotne związki między proaktywnością pedagogów w budowaniu sieci wsparcia a podskalą filozofii życia oraz między proaktywnością pedagogów w budowaniu komfortu psychicznego w korzystaniu z sieci wsparcia a analizowanymi wymiarami poczucia kontroli badanych pedagogów.

### Podsumowanie wyników

Przeprowadzone badania pozwoliły zdiagnozować proaktywność pedagogów szkolnych oraz ich poczucie umiejscowienia kontroli, a także zweryfikować zakładaną zależność między tymi zmiennymi. Można zatem skonstatować, że główne założenia hipotetyczne zostały pozytywnie zweryfikowane. Układ stwierdzonych zależności między analizowanymi zmiennymi wskazuje na dominującą rolę poczucia kontroli w sytuacji pracy w kształtowaniu zachowań proaktywnych pedagogów i przejawianego zaangażowania w działania wychowawcze w środowisku szkolnym. Wyraźnie mniejszą rolę odgrywa tu ogólna filozofia życiowa badanych będąca ich zgeneralizowanym poczuciem umiejscowienia kontroli.

Wyniki dotyczące ogólnych zachowań proaktywnych badanych pedagogów oraz analizowane cztery domeny proaktywności wskazują na przeciętny poziom ich zaangażowania zawodowego i przejawianą inicjatywę. Wyraźnie wyższą – jak wskazują dotychczasowe badania – proaktywnością niż pedagodzy szkolni wyróżniają się absolwenci studiów pedagogicznych wkraczający na rynek pracy (por. Wierzejska, 2014, s. 131–140). Sądzić należy, iż może to być uwarunkowane specyfiką środowiska szkolnego w sytuacji reformy oświaty i rolą wyznaczoną pedagogowi szkolnemu, która ogranicza niekiedy jego inicjatywę i podejmowanie przez niego niekonwencjonalnych działań, które mogą być obciążone znacznym ryzykiem. Możliwości awansu pionowego pedagogów szkolnych są również wyraźnie ograniczone, można jedynie wskazać w tym zawodzie na szanse rozwoju merytorycznego i na możliwości stałego wzbogacania własnych doświadczeń profesjonalnych. Jednak jak wykazują badania, w dłuższej perspektywie grozi to rutyną zawodową i spadkiem aktywności. Stąd działania podejmowane przez badane osoby są najczęściej standardowe i nie wymagają tak dużego wysiłku, zwłaszcza, że stanowią one źródło umiarkowanego przekonania o poczuciu kontroli i bezpośredniego sprawstwa. Niepokoić musi przekonanie co drugiego badanego pedagoga, iż ma on mały wpływ na bieg spraw, którymi zajmuje się zawodowo w relacjach z podopiecznymi, we współpracy z rodzicami

i innymi nauczycielami czy zewnętrznymi podmiotami zajmującymi się problemami pedagogiczno-psychologicznymi dziećmi i młodzieżą. Stąd też, jak można sądzić, mała proaktywność poznawcza polegająca na poszukiwaniu informacji o tym, czego oczekuje środowisko szkolne. Prowadzi to najczęściej do unikania problemów i spraw trudnych do rozwiązania. W sytuacjach zaś wymagających interwencji i skutecznych działań podejmowane są przez badanych pedagogów indywidualne wysiłki przy raczej przeciętnym zaangażowaniu w poszukiwaniu wsparcia u innych osób ze środowiska szkolnego lub u zewnętrznych specjalistów. Dostrzega się małą wiarę badanych osób w solidarność zawodową i koleżeńską pomoc w ich środowiskach pracy.

Niniejsze badania i przedstawione wyniki mają jedynie charakter wycinkowej eksploracji i wymagają dalszych pogłębionych analiz różnych aspektów funkcjonowania zawodowego pedagogów szkolnych, tak aby w sposób w miarę pełny określić ich miejsce i rolę we współczesnej szkole po wprowadzeniu reformy oświatowej oraz w procesie wychowawczym realizowanym w ich środowisku szkolnym.

## Literatura przedmiotu

- Ashford, S. J., Black J. S. (1996), Proactivity during organizational entry: The role of desire for control, *Journal of Applied Psychology*, 81(2), s. 199–214. DOI: 10.1037/0021-9010.81.2.199.
- Bandura, A. (1986), *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bańka, A. (2005), *Proaktywność a tryby samoregulacji. Postawy teoretyczne, konstrukcja i analiza czynnikowa Skali Zachowań Proaktywnych w Karierze*. Poznań: Studio PRINT-B.
- Bańka, A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*. Poznań: PRINT-B.
- Bateman, T. S., Crant, J. M. (1993), The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates, *Journal of Organizational Behavior*, 14 (2), s. 103–118, DOI: 10.1002/job.4030140202.
- Bera, R. (2012), Adaptacja zawodowa młodych pedagogów, W: A. Dudak, K. Klimkowska, A. Różański (red.), *Przygotowanie zawodowe młodych pedagogów* (s. 147–168). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Brissette, I., Scheier, M. F., Carver, C. S. (2002), The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life

- transition, *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (1), s. 102–111, DOI: 10.1037//0022-3514.82.1.102.
- Drwał, R. Ł. (1978), *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań. Materiały do nauczania psychologii, seria 3*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Franczak, R. (2017), *Młodzi emigranci polscy pracujący w Wielkiej Brytanii. Adaptacja zawodowa a poczucie szczęścia*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Gliszczyńska, X. (1991), *Psychologiczny model efektywności pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gliszczyńska, X. (1984), Konstrukcja kwestionariusza do badania poczucia umiejscowienia kontroli przy pracy, *Przegląd Psychologiczny*, 27 (4), s. 975–991.
- Gliszczyńska, X. (1990), *Skala I-E w pracy*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP.
- Lewandowska-Kidoń, T., Kalinowska-Witek, B. (2016), *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Morrison, E. W. (1993), Newcomer information seeking: Exploring types, modes, sources, and outcomes, *Academy of Management Journal*, 36 (3), s. 557–589, DOI: 10.2307/256592.
- Możdżan, B. (2010), *Kariery za granicą absolwentów wyższych szkół zawodowych a ich kompetencje zawodowe* (niepublikowany maszynopis pracy doktorskiej w UMCS). Lublin: UMCS.
- Parker, S. K., Sprigg, C. A. (1999), Minimizing strain and maximizing learning: The role of job demands, job control, and proactive personality, *Journal of Applied Psychology*, 84 (6), s. 925–939, DOI: 10.1037/0021-9010.84.6.925.
- Rotter, J. E. (1966), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychological Monographs General and Applied*, 80 (1), s. 1–28, DOI: 10.1037/h0092976.
- Schwarzer, R., Taubert, S. (2002), Tenacious goal pursuits and striving toward personal growth: Proactive coping. W: E. Frydenberg (Ed.), *Beyond coping: Meeting goals, visions and challenge* (s. 19–31). London: Oxford University Press.
- Wanberg, C. R., Kammeyer-Mueller, J. D. (2000), Predictors and outcomes of proactivity in socialization process, *Journal of Applied Psychology*, 85 (3), s. 373–385, DOI: 10.1037/0021-9010.85.3.373.
- Wierzejska, J. (2014), *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wierzejska, J., Karpenko, O. (2015), *Wizja kariery zawodowej młodzieży polskiej i ukraińskiej kończącej studia pedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.