

Anna Karłyk-Ćwik

Pedagog resocjalizacyjny – osobowe i profesjonalne aspekty roli w świadomości studentów resocjalizacji

Niepełnosprawność nr 8, 130-148

2012

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Anna Karłyk-Ćwik

Pedagog resocjalizacyjny – osobowe i profesjonalne aspekty roli w świadomości studentów resocjalizacji

Wprowadzenie

Trwający od lat kryzys polskiej resocjalizacji ujawnia potrzebę redefinicji procesu resocjalizacji i jego efektów, co z kolei wymaga pogłębionej analizy założeń, nie tylko teleologicznych i metodycznych, ale przede wszystkim pedeutologicznych, pedagogiki resocjalizacyjnej. Bowiem w dużej mierze to właśnie od jakości i profesjonalizmu personelu resocjalizacyjnego zależą wyniki jego pracy (Machel, Lenczewska 2003; Machel 2006; Karłyk-Ćwik 2009). Pedagog przede wszystkim „pracuje sobą”, wywiera wpływ na wychowanków poprzez to kim jest, poprzez swój stopień dojrzałości uczuciowej, wewnętrzną integrację i opanowanie oraz świadomość zadań statutowych i umiejętności niezbędne do ich realizowania (Węgliński 2000, s. 67).

O ile znaczenie roli pedagoga w procesie resocjalizacji jest oczywiste, o tyle jednoznaczne określenie tejże roli okazuje się znacznie bardziej skomplikowane. Duża dynamika, zmienność i różnorodność wewnętrzna roli pedagoga resocjalizacyjnego oraz jej interakcyjny charakter powodują bowiem, że nie da się roli tej traktować jako czegoś stałego, gotowego, zewnętrznego, jednoznacznie określonego, lecz raczej jako coś wciąż na nowo powstającego, tworzącego się w interakcjach wychowawczych. Nie sposób więc jednoznacznie ustalić, jaka ta rola jest, a jedynie, jak jest ona odgrywana (Szacka 2003, s. 146–147).

Teoretyczne podstawy badań własnych

Odgrywanie roli zawodowej jest nie tylko realizacją czynności do niej przypisanych, ale również pewnym sposobem psychospołecznego funkcjonowania (Chodkowska 2010, s. 59–60). Analiza sposobu odgrywania roli zawodowej uwzględniać więc musi zarówno jej poziom behawioralny (odgrywanie roli i odniesie-

nie do zachowań wyznaczonych przez koncepcję roli i jej nakazy), jak też normatywny (zinternalizowane normy roli, wyobrażenia o sposobach zachowania, oczekiwania) (Kutrowska 2008, s. 54). Osobowościowa definicja roli zakłada, że odgrywanie roli jest zależne również od jej dostosowania do osobowości, czyli ma wymiar psychologiczny. Pedagog, spełniając rolę społeczną, pozostaje jednak wierny swojej tożsamości, co daje mu możliwość uzyskania satysfakcji z wykonywanego zawodu. System resocjalizacyjny wyznacza mu funkcję i zadania, ale ma on też własną koncepcję roli oraz filozofię wychowania i resocjalizacji, która uwzględnia społeczny kontekst tej działalności. Postrzeganie siebie, sposób patrzenia na wychowanków oraz podejście do resocjalizacji, to zatem również istotne elementy koncepcji roli (Bednarski 1997, s. 84). Koncepcji, która zakłada współistnienie dwóch zasadniczych aspektów roli – profesjonalnego i osobowego.

Złożoność i niejednorodność elementów konstytuujących pojęcie roli powoduje, iż jednostronne ujmowanie problematyki roli, w aspekcie normatywnym bądź behawioralnym, z jednej strony znacznie ułatwia definiowanie tego pojęcia oraz zwiększa jego użyteczność metodologiczną, z drugiej jednak upraszcza i ogranicza obraz rzeczywistości społecznej. Jeśli zatem chcemy poznać złożone powiązania pomiędzy zachowaniami wyznaczonymi przez koncepcję danej roli a oczekiwaniami społecznymi wyrażonymi przez odpowiednie normy, zwłaszcza jeśli dodatkowo interesują nas jednostkowe aspekty tej problematyki, tzn. odzwierciedlenie wzorów roli w osobowości społecznej jej aktora, generujące jego własne oczekiwania, musimy dążyć do zgłębienia całej złożoności wyznaczanej strukturą roli (Chodkowska 2010, s. 50).

To integracyjne podejście do analizowania roli zawodowej i sposobów jej odgrywania ma, zdaniem M. Chodkowskiej (2010, s. 55), szczególne znaczenie w tzw. zawodach podmiotowych, gdzie przedmiotem działania jest podmiot, czyli drugi człowiek. W zawodach tych nie jest wystarczające, nawet najbardziej profesjonalne wykonywanie czynności instrumentalnych, co sprawia, że sferę działania muszą uzupełniać zinternalizowane normy i wartości stanowiące podstawę oczekiwań odnoszących się do tych czynności oraz identyfikacja z nimi.

Stanowiąca to niezbędne uzupełnienie sfera osobowościowa behawioralnej płaszczyzny funkcjonowania zawodowego kształtuje się w procesie identyfikacji z zawodem, rozpoczynającym się jeszcze przed przystąpieniem do jego wykonywania – w procesie edukacyjnym – kiedy to kształtują się pewne wyobrażenia o tym, jak określony zawód powinien być pełniony (Chodkowska 2010, s. 54).

Podstawowe założenia metodologiczne badań własnych

Przygotowanie do wykonywania określonego zawodu, odbywające się w procesie edukacyjnym, stanowi więc jednocześnie podstawę do realizacji przyszłej roli zawodowej. U studentów bowiem, jeszcze przed przystąpieniem do wykony-

wania zawodu, kształtują się pewne wyobrażenia o tym, jak powinien on być pełniony, czyli rozpoczyna się proces identyfikacji z zawodem (Chodkowska 2010, s. 54). To z jaką rolą zawodową oraz z jakimi sposobami jej odgrywania przyszli pedagodzy resocjalizacyjni utożsamiają się, zależy w dużej mierze właśnie od owych wyobrażeń – obrazu zawodu i roli pedagoga funkcjonującego w świadomości studentów. Identyfikowanie się studentów z określoną reprezentacją swojej przyszłej roli zawodowej determinuje natomiast rzeczywisty sposób ich późniejszego funkcjonowania zawodowego.

Ponadto, każdy przyszły czy początkujący pedagog resocjalizacyjny, oprócz określonych wyobrażeń, obaw i oczekiwań związanych z przyszłą rolą zawodową, posiada również wewnętrzną reprezentację własnej osoby. Zrozumienie, urealnienie i uzgodnienie tych obrazów („ja prywatnego” i „ja zawodowego”) pozwoli młodym pedagogom na wypracowanie bardziej spójnej i dojrzałej postawy zawodowej oraz umożliwi im bardziej efektywną „pracę sobą”.

Warto zatem przyjrzeć się bliżej, kształtującemu się w świadomości studentów resocjalizacji – przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych, obrazowi roli zawodowej – jej osobowych i profesjonalnych aspektów.

W prezentowanym projekcie badawczym przyjęto, że osobowy wymiar roli tworzą m.in. cechy i właściwości, umiejętności interpersonalne oraz kompetencje zawodowe zarówno własne, jak i te posiadane – zdaniem studentów – przez rzeczywistych pedagogów resocjalizacyjnych, jednak z uwagi na obszerny materiał empiryczny analizie tych zmiennych poświęcono odrębne opracowanie (Karłyk-Ćwik 2011). Pozostałe elementy tworzące osobowy wymiar roli to: oczekiwania związane z zawodem, wyrażające się w motywach wyboru określonego zawodu, a także obawy związane z przyszłą pracą. Na profesjonalny wymiar roli składają się zaś: własna koncepcja resocjalizacji oraz związany z nią obraz właściwej postawy zawodowej pedagoga.

Problemy badawcze

W związku z powyższym sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Jakimi motywami kierowali się studenci resocjalizacji dokonując wyboru zawodu pedagoga resocjalizacyjnego?
2. Jakie obawy związane z przyszłą pracą zawodową przeżywają studenci resocjalizacji?
3. Jaka koncepcja (wizja) resocjalizacji dominuje w świadomości badanych studentów?
4. Jaki jest obraz właściwej postawy zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego w świadomości badanych osób?

Metoda i narzędzie badań

Materiał empiryczny zebrano metodą sondażu diagnostycznego z zastosowaniem kwestionariusza i poddano analizom ilościowym i jakościowym. Narzędzie badań stanowił autorski Kwestionariusz Percepcji Roli Zawodowej Pedagoga Resocjalizacyjnego.

Grupa badawcza

Badaniami objęto grupę 124 studentów III roku studiów I stopnia (licencjackich) na kierunku Pedagogika Specjalna, o specjalności Resocjalizacja, jednej z wrocławskich Uczelni Wyższych. Grupę badawczą stanowiło 106 kobiet i 18 mężczyzn w wieku od 20 do 48 lat, dla których średnia wieku wynosiła niespełna 25 lat.

Prezentacja wyników badań własnych

Osobowe aspekty roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego

Motywy wyboru zawodu pedagoga resocjalizacyjnego

Oczekiwania stanowiące istotny element normatywnego wymiaru osobowego aspektu roli pedagoga resocjalizacyjnego wyrażają się między innymi w motywach wyboru tegoż zawodu. Aby określić, w jakim stopniu poszczególne motywy zdecydowały o wyborze tego rodzaju pracy, poproszono badanych studentów o dokonanie ich oceny na skali od 1 do 5, gdzie 1 – oznacza w najmniejszym stopniu, a 5 – w stopniu największym. Uszeregowane malejąco (ze względu na średnie arytmetyczne przypisanych ocen) motywy zawiera tabela 1.

Ujawniony w badaniach rozkład ocen sugeruje, że wybór zawodu pedagoga resocjalizacyjnego jest raczej świadomą decyzją, niż dziełem przypadku ($\bar{x}=1,895$) czy skutkiem presji osób (namowa bliskich – $\bar{x}=1,580$; tradycja rodzinna – $\bar{x}=1,475$) lub sytuacji życiowych ($\bar{x}=1,750$), co świadczy o przewadze motywacji wewnętrznej nad zewnętrzną.

W powyższym zestawieniu motywy „psychologiczne”, takie jak: rozwój osobisty ($\bar{x}=3,975$), zainteresowania ($\bar{x}=3,677$), zamiłowania ($\bar{x}=3,540$), potrzeba bycia ważnym i pomagania innym ($\bar{x}=3,669$), dominują nad „materialnymi”, m.in. atrakcyjne zarobki i dodatki ($\bar{x}=1,911$) czy duże możliwości zatrudnienia ($\bar{x}=1,862$).

Analiza motywów wyboru zawodu pokazuje zatem, że oczekiwania przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych koncentrują się głównie wokół możliwości zaspokojenia własnych psychologicznych potrzeb, m.in. potrzeby samorozwoju oraz potrzeby uznania i akceptacji – bycia ważnym, potrzebnym. Oznacza to, że osoby decydujące się wykonywać w przyszłości ten trudny zawód

postrzegają go w sposób pozytywny i rozwojowy, jako źródło gratyfikacji i przestrzeń rozwoju osobistego. To nastawienie na czerpanie osobistych – psychologicznych korzyści przeważa nad motywami związanymi z możliwością wykorzystania w pracy zawodowej własnych zdolności i predyspozycji ($\bar{x}=3,451$) oraz przygotowania zawodowego ($\bar{x}=3,354$) w celu pomagania innym ($\bar{x}=3,669$). Zatem koncentracja badanych studentów na sobie (własnych potrzebach i samorozwoju) wydaje się być silniejszym predyktorem działań zawodowych niż koncentracja na wychowanku, jego potrzebach i rozwoju, tak jakby młodzi pedagodzy resocjalizacyjni bardziej nastawiali się na „branie” niż „dawanie” w swej pracy zawodowej.

Tabela 1. Motywy wyboru zawodu pedagoga resocjalizacyjnego

Miejsce w hierarchii	Motywy	\bar{x}
1.	Perspektywa rozwoju osobistego	3,975
2.	Własne zainteresowania (związane z problematyką niedostosowania i resocjalizacji)	3,677
3.	Chęć bycia potrzebnym i ważnym oraz pomagania innym	3,669
4.	Zamiłowanie do pracy z młodzieżą trudną	3,540
5.	Chęć zdobycia ciekawej i interesującej pracy	3,532
6.	Zdolności i predyspozycje do tego rodzaju pracy	3,451
7.	Podjęcie i/lub ukończenie studiów wyższych o specjalności Resocjalizacja oraz przygotowanie do pracy zawodowej uzyskane w ramach studiów	3,354
8.	Możliwość wpływania na innych, bycia autorytetem	3,056
9.	Wysoka pozycja społeczna, prestiż i szacunek	2,379
10.	Atrakcyjne zarobki i dodatki	1,911
11.	Przypadek	1,895
12.	Duże możliwości zatrudnienia, łatwość znalezienia pracy	1,862
13.	Konieczność życiowa i presja określonych sytuacji życiowych	1,750
14.	Namowa bliskiej osoby	1,580
15.	Tradycja rodzinna	1,475

Źródło: Opracowanie własne.

Tak wysokie osobiste (psychologiczne) oczekiwania związane z funkcjonowaniem w zawodzie, z jednej strony mogą silnie motywować do pracy w początkowym jej okresie, z drugiej zaś – zwiększają ryzyko rozczarowania, zniechęcenia i frustracji młodych pedagogów w wyniku konfrontacji z resocjalizacyjną rzeczywistością, w której konieczność ciągłego bycia „dla wychowanków i z wychowankami”, stała „dyspozycyjność czasowa i emocjonalna”, zmęczenie i przeciążenie

emocjonalne, presja czasu, natłok spraw i obowiązków mocno ograniczają możliwość „dbania o siebie”, zaspokajania własnych potrzeb oraz realizacji własnych dążeń i oczekiwań. Podobne „pesymistyczne” spostrzeżenie po analizie motywów wyboru zawodu pedagoga resocjalizacyjnego sformułował A. Węgliński (2000, s. 134), którego zdaniem: „dla dużej grupy pedagogów resocjalizacyjnych wzniosłe motywy, obecne przy podejmowaniu decyzji o zatrudnieniu się w roli wychowawcy młodzieży nieprzystosowanej społecznie, nie wytrzymują próby czasu i konfrontacji z bezpośrednią praktyką wychowawczą”.

Dzieje się tak, między innymi, z powodu pojawiającego się u niektórych początkujących pedagogów (zwłaszcza tych o wysokich i mało realistycznych oczekiwaniach) poczucia utraty kontroli nad sprzecznościami w układzie: oczekiwania własne podmiotu vs wymagania otoczenia (osobiste normy i ideały zawodowe a realne warunki pracy i wymagania otoczenia w środowisku zawodowym). Poczucie utraty kontroli jest związane z niskim poczuciem samoskuteczności (*self-efficacy*) (Bandura 1982, s. 122–147; Sęk 2000, s. 86–88). Zgeneralizowane, utrwalone niepowodzeniami przekonanie o niskiej skuteczności zaradczej ogranicza natomiast motywację do pracy i w konsekwencji hamuje aktywność zawodową. Bierność i/lub wycofanie uniemożliwiają realizację własnych oczekiwań pedagoga oraz ograniczają jego zdolność skutecznego radzenia sobie ze stresem, co w efekcie może prowadzić nie tylko do frustracji potrzeb, ale również do rozwoju zespołu wypalenia zawodowego.

Obawy związane z pracą zawodową pedagoga resocjalizacyjnego

Studenci resocjalizacji, wyobrażając sobie swoją przyszłą pracę zawodową poza fascynacją i ciekawością, doświadczają też różnych lęków i obaw związanych z tym, czy ich oczekiwania i nadzieje zostaną spełnione oraz czy podołają zawodowym obowiązkom. Obawy pedagogów resocjalizacyjnych mogą dotyczyć zarówno specyfiki ich przyszłej pracy (zawodu), np. duża odpowiedzialność, duże obciążenie emocjonalne i stres, wysokie wymagania i oczekiwania społeczne czy konieczność posiadania dużego zasobu wiedzy i wysokiego poziomu różnorodnych kompetencji, jak też relacji wychowawca – wychowanek/grupa wychowanków, w których mogą pojawiać się dylematy i obawy natury etycznej i metodycznej. Zestawienie uszeregowanych malejąco obaw zawiera tabela 2.

Jak wynika z poniższego zestawienia przyszli pedagogzy resocjalizacyjni najbardziej obawiają się: popełniania błędów wychowawczych ($\bar{x}=3,991$), odpowiedzialności za powierzone osoby i ich poprawę ($\bar{x}=3,951$) oraz zbyt dużego obciążenia emocjonalnego grożącego wypaleniem zawodowym ($\bar{x}=3,508$), czyli nieodzownych elementów ich pracy zawodowej, decydujących o jej wyjątkowości oraz trudności. Wydaje się więc, że przyszli pedagogzy resocjalizacyjni mają świadomość trudności i wymagań wpisanych w naturę wybranej przez nich pro-

fesji. Dość oczywiste wydaje się również to, że respondenci najbardziej obawiają się tego, na co mają najmniejszy wpływ, co jest niejako odgórnie przypisane ich przyszłej roli zawodowej, a mianowicie: ryzyka, odpowiedzialności i stresu. Budzące największe obawy studentów właściwości zawodu pedagoga resocjalizacyjnego wydają się być również najbardziej kolizyjne w stosunku do ich oczekiwań: samorozwoju i zaspokajania ważnych psychologicznych potrzeb, mogą bowiem w znacznym stopniu ograniczyć możliwość realizacji tych osobistych pragnień.

Tabela 2. Obawy studentów resocjalizacji związane z ich przyszłą pracą zawodową

Miejsce w hierarchii	Obawy	\bar{x}
1.	Wysokie ryzyko popełnienia błędu wychowawczego	3,991
2.	Ciążąca na pedagogu odpowiedzialność za powierzone osoby i ich poprawę	3,951
3.	Duże obciążenie emocjonalne, ciągłe napięcie i stres grożące wypaleniem zawodowym	3,508
4.	Trudności ze znalezieniem pracy	3,427
5.	Trudne emocje związane z doświadczaniem agresji wychowanków	3,370
6.	Utrata kontroli nad grupą wychowawczą	3,346
7.	Niemożność stania się autorytetem dla wychowanków	3,298
8.	Niemożność nawiązania prawidłowego kontaktu emocjonalnego z podopiecznymi	3,266
9.	Niewystarczające przygotowanie zawodowe, poczucie braku kompetencji i wiedzy, szczególnie metodycznej	3,040
10.	Popadnięcie w rutynę i brak kreatywności	2,975
11.	Niemożność sprostania wymaganiom stawianym przez pracodawców, wychowanków, ich rodziców, społeczeństwo	2,967
12.	Niskie zarobki	2,935
13.	Niewielkie szanse na osiągnięcie sukcesu wychowawczego i doświadczenie satysfakcji	2,870
14.	Utrata kontroli nad sobą grożąca zastosowaniem przemocy wobec prowokującego wychowanka	2,790
15.	Negatywne nastawienie do wychowanków, patrzenie na nich przez pryzmat popełnionych przez nich czynów, niezdolność do okazywania im akceptacji i szacunku	2,395

Źródło: Opracowanie własne.

Dominująca w grupie badanych studentów obawa przed popełnianiem błędów wychowawczych z jednej strony może być interpretowana jako wyraz odpowiedzialności i troski o podopiecznych oraz chęć chronienia ich przed nega-

tywnymi konsekwencjami błędnych sposobów wywierania wpływu wychowawczego (por. Gurycka 1990), z drugiej zaś, jako wyraz dążenia do perfekcjonizmu i związany z nim lęk przed zachwianiem własnej samooceny. Taka obronna postawa może w znacznym stopniu utrudniać zrozumienie tego, że błędy są nieodzownym i cennym elementem pracy i rozwoju, a postrzeganie ich bardziej jako zagadek do rozwiązania niż źródeł zniechęcenia może dynamizować rozwój osobisty i zawodowy. Osoba skoncentrowana na obronie własnej samooceny jest raczej skłonna postrzegać błędy w kategoriach porażki, która wywołuje trudne emocje i niekorzystne zmiany w obrazie samego siebie (swoich kompetencji). Im bardziej osoba taka czuje się zagrożona w swej samoocenie, tym więcej przeżywa obaw i „negatywnych” emocji, co z kolei prowadzi do wzmocnienia postawy asekuracyjnej i usztywnienia się w schematycznych, „bezpiecznych” działaniach.

Pedagog, który obawia się popełnienia błędu, nie tylko nie podejmuje samodzielnych, innowacyjnych działań, ale przede wszystkim unika podejmowania ryzyka poznawczego – wyzwania związanego z perspektywą uczenia się czegoś nowego. Pedagog taki ogranicza się w swej pracy do stosowania wciąż tych samych, sprawdzonych sposobów oddziaływań, co skutkuje popadaniem w rutynę i automatyzm, a tym samym wyłączeniem refleksji w i nad własnym działaniem. Pedagog unikający za wszelką cenę błędów staje się więc bezrefleksyjny, sztywny, mało kreatywny, niezdolny do podejmowania ryzyka poznawczego (uczenia się) oraz ryzyka związanego z innowacyjnym działaniem, a w konsekwencji nieefektywny w swej pracy. W takiej sytuacji zwiększa się też ryzyko kolejnych porażek i oddala perspektywa wyrwania się z błędnego koła niepowodzeń. Bowiem to właśnie niedoskonałe działania, trudności i błędy są źródłem refleksji umożliwiającej modyfikację własnych działań. Zatem pedagog, który nie błędzi i nie poszukuje, nie jest w stanie funkcjonować w swym zawodzie jako „refleksyjny praktyk” (Schon 1983).

Obronna postawa pedagoga, oddalająca go od roli „refleksyjnego praktyka” oraz zmniejszająca jego skuteczność zawodową, może jednocześnie zwiększać ryzyko rozwoju wypalenia zawodowego, którego również w dużym stopniu obawiają się przyszli pedagodzy resocjalizacyjni. Koncentracja na identyfikowaniu i unikaniu sytuacji obarczonej ryzykiem błędu, którego popełnienie mogłoby zachwiać samooceną oraz zniweczyć dążenia do osiągnięcia perfekcji w zawodzie, wiąże się z dużym obciążeniem emocjonalnymi i znacznym uszczupleniem zasobów energetycznych jednostki. Z przeciążeniem, napięciem emocjonalnym i stresem, które zwiększają ryzyko wypalenia zawodowego, wiąże się również wysoko oceniana obawa przeżywania (w obliczu agresji wychowanków) trudnych emocji ($\bar{x}=3,370$), wśród których najtrudniejsza dla studentów wydaje się bezradność ($\bar{x}=3,024$), później złość ($\bar{x}=2,927$), na końcu zaś lęk ($\bar{x}=2,790$). Wypalaniu się sił i energii u pedagogów resocjalizacyjnych, oprócz nadmiernego obciążenia emo-

cjonalnego, sprzyja również ograniczenie aktywności własnej, uniemożliwiające skuteczne radzenie sobie ze stresem zawodowym oraz rozwijanie poczucia samoskuteczności (Sęk 2000, s. 85–90).

Dalsze miejsca w analizowanym zestawieniu zajmują obawy związane głównie z metodycznymi aspektami kształtowania interakcji wychowawczych, m.in.: utrata kontroli nad grupą wychowawczą ($\bar{x}=3,346$), niemożność stania się autorytetem dla wychowanków ($\bar{x}=3,298$), niemożność nawiązania prawidłowego kontaktu z podopiecznymi ($\bar{x}=3,266$) czy popadnięcie w rutynę i brak kreatywności ($\bar{x}=2,975$), a także związane z nimi niewystarczające przygotowanie zawodowe, poczucie braku kompetencji i wiedzy, szczególnie metodycznej ($\bar{x}=3,040$). Najmniej wątpliwości i obaw budzą zaś kwestie związane z osobowym i etycznym aspektem funkcjonowania zawodowego przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych, a mianowicie: negatywne nastawienie do wychowanków skutkujące niezdolnością do okazywania im szacunku i akceptacji ($\bar{x}=2,395$) oraz przyzwolenie na stosowanie przemocy wobec wychowanków stanowiące konsekwencję utraty kontroli nad sobą ($\bar{x}=2,790$), co wskazuje na respektowanie przez badanych studentów zasad psychologii humanistycznej i sugerować może ich gotowość do humanizowania relacji z podopiecznymi.

Reasumując, analiza osobowych aspektów roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego ujawniła, że studenci przygotowujący się do wykonywania tego zawodu mają wysokie i nie do końca realistyczne oczekiwania dotyczące głównie możliwości zaspokojenia w pracy resocjalizacyjnej własnych potrzeb psychologicznych. Idealistyczny obraz swojej przyszłej roli zawodowej ujawniła również, zamieszczona w odrębnym opracowaniu, analiza opinii badanych studentów na temat pozostałych osobowych aspektów roli pedagogów resocjalizacyjnych, czyli cech i właściwości, umiejętności interpersonalnych i kompetencji zawodowych tych osób (Karłyk-Ćwik 2011). Podobnie, analiza obaw studentów dotyczących przyszłego zawodu potwierdza ich skłonność do idealizmu przejawiającą się w przyjęciu mało racjonalnej, sztywnej i obronnej postawy ukierunkowanej na obniżanie poziomu napięcia emocjonalnego i lęku przed zachwianiem samooceny. Idealizm i perfekcjonizm badanych studentów wyraża się głównie w ich obawach dotyczących możliwości popełnienia błędu w pracy zawodowej.

Idealistyczne wyobrażenia na temat przyszłego zawodu i roli zawodowej oraz związane z nimi wysokie wymagania i oczekiwania wywołują u studentów lęk przed niemożnością spełnienia tych oczekiwań i wpisania się w rolę „idealnego” pedagoga resocjalizacyjnego. Z tego względu niepewność, odpowiedzialność, stres oraz ryzyko niepowodzeń i błędów, stanowiące czynniki wpisane w zawód pedagoga resocjalizacyjnego i wynikające z jego natury, przez przyszłych pedagogów postrzegane są jako zagrożenie nie tylko posiadanej przez nich poznańczej reprezentacji roli i zawodu pedagoga resocjalizacyjnego, ale również ich samo-

oceny. Postrzeganie istotnych czynników decydujących o specyfice omawianego zawodu w kategorii zagrożeń skłaniać może badanych studentów do przyjęcia w przyszłości asekuracyjnej, mało elastycznej, mało refleksyjnej i zachowawczej postawy zawodowej. Nadmienić warto, że taka właśnie asekuracyjna i zachowawcza postawa, wyrażająca się w podejmowaniu zrutynizowanych, odtwórczych i schematycznych działań, niechęci do wprowadzania innowacji i zmian oraz braku kreatywności i gotowości do podejmowania ryzyka poznawczego, wyłania się również z analizy funkcjonowania zawodowego czynnych zawodowo wychowawców resocjalizacyjnych (Karłyk-Ćwik 2009).

Postawa obronna, nastawiona na unikanie ryzyka popełnienia błędu, wiąże się ze znacznym ograniczeniem własnej, samodzielnej aktywności zawodowej pedagoga, co wprawdzie chroni przed niepowodzeniami, ale jednocześnie uniemożliwia odniesienie sukcesu, radzenie sobie ze stresem, uczenie się oraz wzmacnianie poczucia własnej skuteczności, zwiększając w efekcie ryzyko wypalenia zawodowego.

Profesjonalne aspekty roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego

Koncepcja resocjalizacji dominująca w przekonaniach studentów resocjalizacji

Istotnym elementem koncepcji roli jest również podejście do resocjalizacji, czyli posiadana wizja, własna, prywatna koncepcja resocjalizacji funkcjonująca w świadomości przyszłych pedagogów, która będzie nie tylko kształtowała ich nastawienie do pracy zawodowej, ale również determinowała sposób jej wykonywania.

Ocenie studentów (w skali od 1 do 5) poddano dziewięć różnych sposobów rozumienia (definiowania) resocjalizacji, które odzwierciedlają trzy podejścia do analizowanej idei (na etapie prezentowanych tu pilotażowych badań opracowane jedynie na podstawie teorii, w przyszłości wymagają jednak weryfikacji poprzez zastosowanie analizy czynnikowej), a mianowicie: podejście realistyczne (racjonalne), idealistyczne (nierealistyczne, idealizujące) oraz dewaluujące (deprecjonujące). Zestawienie średnich ocen przypisanych przez studentów zawiera tabela 3.

Jak wynika z poniższego zestawienia również w zakresie rozumienia istoty i sensu resocjalizacji badani studenci ujawniają silną tendencję do idealizacji ($\bar{x}=4,005$). W ich własnych, prywatnych koncepcjach resocjalizacji dominuje bowiem postrzeganie jej w kategoriach szansy na lepsze życie ($\bar{x}=4,258$), powołania i misji ($\bar{x}=3,927$) oraz służby dla dobra człowieka ($\bar{x}=3,830$), co sugeruje, że przyszli pedagodzy resocjalizacyjni mają skłonność do przeceniania własnych możliwości (wpływu na życie innych osób) i znaczenia swojej roli zawodowej (szlachetnej misji wymagającej szczególnego powołania) oraz do mało realistycznego postrze-

gania istoty i celu procesu resocjalizacji. Wzniosłe cele formułowane w kategoriach „dobra człowieka” i „lepszego życia” trudno poddają się operacjonalizacji, co ogranicza możliwość ich efektywnej realizacji, a w konsekwencji zwiększa ryzyko porażki i lęk przed jej doświadczeniem, obniża poczucie własnej skuteczności oraz pogłębia frustrację pedagoga.

Tabela 3. Koncepcje resocjalizacji funkcjonujące w świadomości badanych studentów

Miejsce w hierarchii	Definicja/ koncepcja resocjalizacji	\bar{x} określonej definicji	Podejście do resocjalizacji	\bar{x} podejścia do resocjalizacji
1.	Szansa na lepsze życie dla osób niedostosowanych	4,258	Idealizacja	4,005
2.	Powołanie i misja	3,927		
3.	Służba społeczna dla dobra człowieka	3,830		
4.	Sposób na ochronę społeczeństwa przed przestępcami	3,298	Racjonalizacja	3,074
5.	Wyraz sprawiedliwości społecznej	3,104		
6.	Wyzwanie, ciekawa „przygoda”	2,822		
7.	Słuszna i piękna, ale nierealna idea – utopia	2,629	Dewaluacja	2,101
8.	Po prostu praca zarobkowa	2,185		
9.	Strata czasu i pieniędzy	1,491		

Źródło: Opracowanie własne.

Dalsze pozycje w powyższym zestawieniu zajmują definicje resocjalizacji mieszczące się w podejściu realistycznym ($\bar{x}=3,074$), gdzie dominuje postrzeganie jej w kategoriach ochrony społeczeństwa ($\bar{x}=3,298$) i sprawiedliwości społecznej ($\bar{x}=3,104$). Najrzadziej zaś wśród kategorii pozytywnych pojawia się rozumienie resocjalizacji jako wyzwania i ciekawej „przygody” ($\bar{x}=2,822$), co wskazuje na, być może czasem, „zbyt poważne” traktowanie swojego przyszłego zawodu, mogące w konsekwencji utrudniać przyjęcie zdystansowanej i elastycznej, a także otwartej na nowości zmianę i ryzyko postawy zawodowej.

Definicje dewaluujące, podważające istotę i sens resocjalizacji, w świadomości badanych, pojawiają się najrzadziej ($\bar{x}=2,101$), co dodatkowo potwierdza wartość przypisywaną przez przyszłych pedagogów idei resocjalizacji.

Obraz postawy zawodowej pedagoga w świadomości studentów resocjalizacji

Z przekonaniem studentów dotyczącymi istoty i celu resocjalizacji związany jest obraz postawy zawodowej pedagogów resocjalizacyjnych, funkcjonujący w świadomości adeptów tego zawodu.

Uwzględniając interakcyjny charakter pracy pedagoga resocjalizacyjnego, na kontinuum emocjonalności, stanowiącej kluczowy element interakcyjnej postawy wychowawczej, wyróżniono dwa skrajne bieguny: zaangażowanie i dystans. Owa dychotomia doprowadziła do wyodrębnienia dwóch głównych typów postaw wychowawczych: postawy zaangażowanej i postawy zdystansowanej. Postawę zaangażowaną można scharakteryzować za pomocą następujących właściwości: gorące serce, otwarty (niezależny) umysł i niezłomny charakter (Nawroczyński 1968), postawa dystansu zakłada natomiast przewagę: mocnych nerwów, silnej ręki i chłodnego spojrzenia.

Średnie arytmetyczne ocen przypisanych przez studentów poszczególnym właściwościom postawy zawodowej pedagoga zawiera tabela 4.

Tabela 4. Właściwości postawy zawodowej pedagogów w ocenie badanych studentów

Miejsce w hierarchii	Właściwości postawy zawodowej	\bar{x} określonej właściwości	Typ postawy zawodowej	\bar{x} typu postawy
1.	Otwarty umysł	4,758	Zaangażowanie	4,069
3.	Niezłomny charakter	4,193		
4.	Gorące serce	3,258		
2.	Mocne nerwy	4,709	Dystans	3,660
5.	Chłodne spojrzenie	3,161		
6.	Silna ręka	3,112		

Źródło: Opracowanie własne.

Jak wynika z powyższej tabeli, w wyobrażeniach studentów resocjalizacji na temat przyszłego zawodu, postawa zaangażowana dominuje nad zdystansowaną. Postrzeganie postawy zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego w kategoriach zaangażowania, nie zaś dystansu koresponduje z, wyłaniającym się z dotychczasowych analiz, idealistycznym obrazem pedagoga oraz istoty i celu resocjalizacji. Odnotować jednak należy, że dystans ($\bar{x}=3,660$) niewiele ustępuje zaangażowaniu ($\bar{x}=4,069$), a właściwość najwyższej punktowana w postawie dystansu, czyli „mocne nerwy” jest jedną z najwyższej ocenionych właściwości ($\bar{x}=4,709$) w całym zestawie. Określenie „mocne nerwy” odnosi się do pewnych emocjonalnych predyspozycji pedagoga, takich jak: opanowanie, samokontrola, odporność na stres, zdystansowanie czy wytrzymałość emocjonalna, i charakteryzuje emocjonalny wymiar (komponent) jego postawy zawodowej. Interesujące jest również to, że w przeciwieństwie do postawy zdystansowanej, w postawie opartej na zaangażowaniu właściwość określająca emocjonalny wymiar postawy, to jest „gorące serce” – była najniższej oceniana ($\bar{x}=3,258$). „Gorące serce” wyznaczające ideał pedagoga, również pedagoga specjalnego, przez wiele dziesięcioleci (od początku

istnienia pedeutologii), przez współczesnych (i przyszłych) pedagogów wydaje się więc być niedoceniane. Właściwości i predyspozycje osobowe pedagoga „składające się” na jego „gorące serce”, takie jak: miłość, dobroć, życzliwość, troska czy zaangażowanie (Grzegorzewska 1938, 1947, 1958; Kosakowski 2002; Okoń 1959), a współcześnie przede wszystkim empatia (Rogers 1987), w przekonaniach studentów resocjalizacji dotyczących ich przyszłej roli zawodowej, ustępują miejsca: otwartemu umysłowi ($\bar{x}=4,758$), mocnym nerwom ($\bar{x}=4,709$) i niezłomnemu charakterowi ($\bar{x}=4,193$). Zatem, choć postawa zaangażowana wciąż jeszcze (choć dystans jest niewielki) dominuje nad postawą zdystansowaną, to jednak w emocjonalnym wymiarze postawy zawodowej pedagogów obserwuje się swego rodzaju zdystansowanie i zobojętnienie – zaangażowane „gorące serce” wyparte zostało przez zdystansowane „mocne nerwy”.

Ujawnia to pewne istotne przesunięcia w hierarchii wartości i priorytetów w postrzeganiu roli współczesnego pedagoga resocjalizacyjnego, który jak się wydaje, w swej codziennej pracy koncentruje się bardziej na obronie przed zagrożeniem i stresem oraz na przetrwaniu niż na dzieleniu się sobą i swoją miłością, a co za tym idzie, uszlachetnianiu i rozwoju. Podobna tendencja związana z niedocenianiem wartości: życzliwości, troski, empatii i zaangażowania w postawie zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego ujawnia się w samoocenie wychowawców zakładów poprawczych. Otóż: „pedagodzy sami od siebie oczekują kompetencji, elastyczności w działaniu, odporności na stres, stosunkowo rzadko zaś wymieniane przez pedagogów resocjalizacyjnych jest zaangażowanie emocjonalne. Po stronie pedagogów mniej jest zatem cech związanych z emocjonalną stroną tworzonej z wychowankiem relacji oraz nie pojawiają się oczekiwania dotyczące życzliwej postawy wobec podopiecznych. Wydaje się, że w samoocenie pedagogów brakuje tej odrobiny „ludzkich uczuć” (sympatii, życzliwości, wyrozumiałości, itp.) wobec podopiecznych, którzy, jak sami twierdzą, tego właśnie najbardziej potrzebują” (Karłyk-Ćwik 2009, s. 71). Pedagodzy resocjalizacyjni unikają zbytniego zaangażowania emocjonalnego oraz ujawniania ciepła w relacjach z podopiecznymi być może w obawie przed zranieniem, manipulacją i wykorzystaniem przez wychowanków. Okazywanie ciepłych uczuć kojarzyć się też może pedagogom, podobnie jak wychowankom, ze słabością, a ta – z ryzykiem utraty autorytetu w oczach podopiecznych. Wycofanie zaangażowania i „gorącego serca” z aktywności zawodowej stanowi również swoisty mechanizm obronny chroniący pedagogów przed zbyt dużym obciążeniem emocjonalnym i rozwojem syndromu wypalenia zawodowego. Zatem preferowanie przez przyszłych i obecnych pedagogów w postawie zawodowej „mocnych nerwów” i zepchnięcie na dalszy plan „gorącego serca” wskazuje na ich tendencję do przyjmowania postawy obronnej, która nie sprzyja rozwojowi osobistemu ani zawodowemu personelu resocjalizującego.

Reasumując, analiza profesjonalnych aspektów roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego, podobnie jak analiza jej aspektów osobowych, ujawniła skłonność adeptów tego zawodu do idealizowania przyszłej profesji. Wyidealizowana wizja resocjalizacji w połączeniu z wysokimi wymaganiami wobec pedagogów, dotyczącymi zaangażowanej postawy, w przypadku części przyszłych pedagogów może doprowadzić do wzrostu ambicji zawodowych i pojawienia się silnej motywacji do pracy (do sprostania tym wymaganiom i udowodnienia sobie i innym, że można tego dokonać), może również w niektórych przypadkach „odstraszać” i zniechęcać studentów do podjęcia pracy w tym zawodzie, stanowiąc niejako naturalny czynnik selekcji. Takie rozumienie znaczenia wyidealizowanych wyobrażeń zawodowych może pomóc w wyjaśnieniu faktu, że spośród 124 przebadanych studentów – „idealistów”, jedynie 57 osób (46%) pod koniec edukacji zawodowej na studiach licencjackich jest zdecydowana na podjęcie pracy w zawodzie pedagoga resocjalizacyjnego, 48 osób (39%) nie wie czy będzie pracować w tym zawodzie, zaś 19 osób (15%) przyznaje, że nie chce wykonywać zawodu pedagoga resocjalizacyjnego.

Podsumowanie i wnioski

Przeprowadzone i zaprezentowane w niniejszym artykule badania własne rzucają pewne światło na proces identyfikacji zawodowej pedagogów resocjalizacyjnych, a tym samym pozwalają (przynajmniej częściowo) przewidywać sposób realizowania przez nich przyszłej roli zawodowej.

Otóż, w funkcjonującym w świadomości studentów resocjalizacji obrazie osobowych i profesjonalnych aspektów roli zawodowej pedagoga resocjalizacyjnego ujawniono następujące właściwości i tendencje:

- skłonność do idealizacji, ujawniającą się w formułowaniu zbyt wygórowanych i mało realistycznych oczekiwań wobec przyszłej pracy zawodowej oraz w nierealistycznym postrzeganiu zarówno osoby pedagoga, jak też koncepcji resocjalizacji, mogąca prowadzić do poczucia utraty kontroli nad sprzecznościami w układzie: oczekiwania własne podmiotu vs wymagania otoczenia, a co za tym idzie, do pojawienia się lęku, zniechęcenia i frustracji w wyniku bolesnej konfrontacji z rzeczywistością resocjalizacyjną;
- skłonność do perfekcjonizmu oraz przeceniania swojej roli w procesie resocjalizacji skutkująca formułowaniem nierealistycznych oczekiwań i celów zawodowych oraz zwiększająca ryzyko popełnienia błędu „eksponowania siebie” dominującego wśród czynnych zawodowo wychowawców resocjalizacyjnych (Kartyk-Ćwik 2009), wyrażająca się w silnej obawie przed popełnieniem błędów postrzeganych w kategoriach porażki mogącej zachwiać samooceną;

- postawa obronna (asekuracyjna) nastawiona na obronę samooceny i redukcję lęku, doprowadzająca w efekcie do wycofania się z samodzielnej, innowacyjnej i twórczej aktywności zawodowej oraz usztywnienia się w schematycznych, zrutynizowanych działaniach, co z kolei prowadzi do zaniku refleksyjności i gotowości do podejmowania ryzyka poznawczego (uczenia się), czyli do „niewydolności refleksyjnej” pedagoga (por. Klus-Stańska 2006), uniemożliwiając mu tym samym wpisanie się w rolę „refleksyjnego praktyka” (Schon 1983);
- niskie poczucie samoskuteczności wynikające z bierności i wycofania oraz niepowodzeń w realizacji nierealistycznych celów i prób sprostania zbyt wygórowanym wymaganiom własnym, zwiększające w efekcie ryzyko wypalenia zawodowego (Sęk 2000);
- skłonność do obronnego dystansowania emocjonalnego i zobojętniania obserwowana w obrębie wciąż jeszcze zaangażowanej (choć przewaga zaangażowania nad dystansem jest niewielka) postawy zawodowej, przejawiająca się niedocenianiem roli „gorącego serca”, które w hierarchii niezbędnych cech i właściwości pedagoga resocjalizacyjnego ustępuje miejsca „mocnym nerwom”, co wskazuje na pewne jakościowe zmiany w obrazie „ideału pedagoga” (por. Grzegorzewska 1938, 1947, 1958).

Analizowane w niniejszym artykule wyobrażenia i przekonania studentów resocjalizacji na temat ich przyszłej profesji wydają się być bardzo zbliżone do obrazu, jaki wyłania się z badań obecnych (czynnych zawodowo) pedagogów resocjalizacyjnych. Otóż, pracujący w zakładach poprawczych wychowawcy wykazują tendencje do idealizowania siebie i swojej roli (bardzo wysoko i niezgodnie z rzeczywistym obrazem oceniają własne kompetencje zawodowe oraz najczęściej popełniają błąd „eksponowania siebie”, „idealizacji” i „rygoryzmu” w interakcjach wychowawczych), a także do przyjmowania postawy obronnej, mało twórczej i mało refleksyjnej (podejmują zachowawcze, bezpieczne, rutynowe działania, nie wprowadzają innowacji i autorskich programów pracy, unikają ryzyka i zmian). Poza tym wydają się oni nie doceniać znaczenia zaangażowania, ciepła, troski, życzliwości i empatii w relacjach interpersonalnych, w których koncentrują się głównie na zadaniach, nie zaś na emocjach. Wszystko to sprawia że funkcjonują oni w swoim zawodzie raczej w roli „ekspertów” i „nadzorców” niż „empatycznych terapeutów” czy „refleksyjnych praktyków” (Karłyk-Ćwik 2009).

Podobieństwo funkcjonującego w świadomości studentów i rzeczywistego obrazu roli i zawodu pedagoga resocjalizacyjnego wydaje się oczywiste, bowiem wyobrażenia studentów kształtują się w oparciu o własne doświadczenia i obserwacje pracy rzeczywistych pedagogów (np. podczas praktyk zawodowych). Pomiedzy tymi zmiennymi (wyobrażeniami studentów i rzeczywistym – obecnym i przyszłym – funkcjonowaniem pedagogów) występuje jednak nie jednokierunkowa zależność, ale sprzężenie zwrotne, co sugeruje występowanie również za-

leżności odwrotnej, zgodnie z którą to, jacy będą przyszli pedagodzy resocjalizacyjni, zależy w dużej mierze właśnie od posiadanych przez studentów przekonań i wyobrażeń stanowiących podstawę procesu ich identyfikacji zawodowej. Oznacza to, że pewne niekorzystne tendencje zaobserwowane w myśleniu studentów o ich roli i pracy zawodowej utrwalają się w procesie identyfikacji zawodowej i mogą ujawnić się podczas późniejszej działalności zawodowej, wpływając niekorzystnie na jej przebieg i efektywność. Obraz własnej osoby, w tym również „ja” powinnościowe, na które składają się wyobrażenia podmiotu o tym jaki powinien być z różnych punktów widzenia (np. roli zawodowej) (Wojciszke 1983), oddziałuje bowiem w różnorodny sposób na postępowanie jednostki. Ogólnie przyjmuje się, że jest on ważnym czynnikiem określającym natężenie motywacji (Reykowski 1970).

W związku z powyższym zasadny wydaje się postulat, że kształtowanie adekwatnych, realistycznych i pozytywnych wyobrażeń i przekonań o zawodzie pedagoga resocjalizacyjnego powinno stanowić istotny element kształcenia i przygotowania zawodowego tych pedagogów.

Uzyskany w prezentowanych badaniach obraz idealistycznych przekonań zawodowych funkcjonujących w świadomości przyszłych pedagogów resocjalizacyjnych jest również zgodny z wynikami wcześniejszych badań nad przekonaniami nauczycieli. Otóż, z badań przeprowadzonych na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych (Merchel 1993; Sęk 1992, s. 325–343) wiadomo, że u reprezentantów tej grupy zawodowej można stwierdzić silne przekonania życiowe z dominacją wartości idealistycznych. Podczas trudnej konfrontacji z rzeczywistością zawodową, siła przekonań może wzrosnąć i mogą one stać się nieracjonalne, zwłaszcza, że aksjomaty w odniesieniu do zawodu wykształcają się w toku doświadczeń wywołujących silne przeżycia emocjonalne (Epstein 1990, s. 11–32). Reprezentantów profesji społecznych może zatem charakteryzować stosunkowo wysoki perfekcjonizm, niska autonomia, niska tolerancja dla odmienności oraz nieakceptowanie dwuznaczności i zasady prawdopodobieństwa. Ponadto, osoby te mogą być nie dość racjonalne i refleksyjne, między innymi wskutek sztywnych i zhierarchizowanych przekonań, opatrzonych na dodatek dużym kwantyfikatorem, co zwiększa ich skłonność do wypalania się w pracy zawodowej. Niski poziom racjonalności i refleksyjności sprawiają, że w ich myśleniu, zwłaszcza u osób ze słabo wykształconym poczuciem własnej tożsamości i samoakceptacji, mogą pojawiać się irracjonalne przekonania o tym, że:

- trzeba być lubianym i szanowanym przez wszystkich za wszelkie poczynania;
- powinno się być maksymalnie kompetentnym we wszystkich sferach działalności;
- ludzie są niedoskonalimi, słabi, źli i zasługują na karę;
- katastrofalne jest, gdy rzeczywistość nie zgadza się z oczekiwaniami;

- ludzkie niepowodzenia mają swoją historię i zewnętrzne przyczyny;
- nie jest znany jedyny i doskonały sposób rozwiązania wszystkich trudności i to jest straszne;
- powinno się bardzo silnie przeżywać problemy innych ludzi, gdy działamy na rzecz ich dobra;
- lepiej jest unikać trudności niż zmierzyć się z nimi.

Powyższe przekonania są bardzo skrajne, kategoryczne i nieracjonalne. Postępowanie według nich minimalizuje szanse na sukces, a zwiększa prawdopodobieństwo niepowodzenia i doznawania „negatywnych” uczuć (Sęk 2000, s. 90 – 91).

W wyzwoleniu się z owego „błędnego koła niepowodzeń” wzmacnianego nieracjonalnymi przekonaniem, wygórowanymi oczekiwaniami oraz lękiem przed popełnianiem błędów postrzeganych w kategorii porażki mogącej zachwiać samooceną pedagoga, pomocą może wypracowany przez D. Schona (1983) „teorem niekompletności”, zawierający następujące założenia:

- nie próbuj być perfekcyjny i kompletny w swych działaniach;
- nie obawiaj się dokonywać bieżących zmian w twym podejściu, czy też zmiany wcześniej wyrażonego zdania, po przemyśleniu sprawy;
- broń swej sprawy, przedstawiaj swe stanowisko tak jasno jak tylko potrafisz, ale łącz to z przyjmowaniem odmiennych stanowisk i możliwością korekcji twojej koncepcji;
- nie wahaj się być niedoskonałym, niepełnym w sensie wyrażania tylko jednego z wielu stanowisk.

Uzupełnieniem dla teoremu niekompletności i możliwości pracy nad własnymi odczuciami są opracowane przez D. Schona (1983) heurystyki zachowań, mające pomóc w dojściu do modelu „refleksyjnego praktyka”:

- łącz obronę własnego stanowiska ze sprawdzaniem przekonań współzomówców;
- określ założenia (atrybucje), jakie czynisz względem problemu, powiedz jak do tego doszedłeś i pytaj wprost czy partner je uznaje;
- jeśli doświadczasz, przeżywasz jakiś dylemat, wyraż go publicznie, otwarcie (Filipowicz 2005).

Powyższe założenia, stanowiące efekt wieloletnich doświadczeń i badań D. Schona (1983) nad optymalizacją procesu rozwoju zawodowego, szczególnie w tzw. profesjach społecznych, są podstawą koncepcji „refleksyjnego praktyka”, która dostarcza cennych wskazówek profesjonalistom pragnącym łączyć efektywną pracę z własnym rozwojem.

Biorąc pod uwagę prezentowane w niniejszym artykule wyniki badań nad wyobrażeniami i przekonaniem studentów resocjalizacji dotyczącymi ich przyszłego zawodu, zasadne wydaje się stwierdzenie, że założenia koncepcji „refleksyjnego praktyka” powinny stanowić podstawę procesu kształcenia i przygotowania

zawodowego pedagogów resocjalizacyjnych, rozumianego jako wspomaganie harmonijnego, pełnego i adekwatnego rozwoju osobowych i profesjonalnych aspektów ich roli zawodowej, prowadzące do osiągnięcia dojrzałej, refleksyjnej i twórczej postawy osobistej i profesjonalnej (Kwaśnica 1994).

Bibliografia

- Bandura A. (1982), *Self-efficacy mechanism in human agency*, „American Psychologist”, 37
- Bednarski H. (1997), *Rola i pozycja społeczna nauczyciela*, [w:] *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*, red. J. Iwanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice
- Chodkowska M. (red) (2010), *Młodzież wobec moralności w zawodach kreujących sferę publiczną*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Epstein S. (1990), *Wartości z perspektywy poznawczo-przeżyciowej teorii „ja”*, [w:] *Indywidualne i społeczne wyznaczniki wartościowania*, red. J. Reykowski, N. Eisenberg, E. Staub, Ossolineum, Wrocław
- Filipowicz G. (2005), *Refleksyjny praktyk. Refleksje nad rozwojem zawodowym w oparciu o model „refleksyjnego praktyka”*, <http://kadry.nf.pl/Artykul/6234/Refleksyjny-praktyk>; 01.03.2011
- Grzegorzewska M. (1938), *Znaczenie wychowawcze osobowości nauczyciela*, „Chowanna”, nr 5
- Grzegorzewska M. (1947), *Listy do Młodego Nauczyciela*, t. 1, Warszawa
- Grzegorzewska M. (1958), *Listy do Młodego Nauczyciela*, t. 2, Warszawa
- Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa
- Karłyk-Ćwik A. (2009), *Kompetencje zawodowe pedagogów w pracy z nieletnimi agresorami*, Wydawnictwo Ekonomiczne „Akapit”, Toruń
- Karłyk-Ćwik A. (2011), *Pedagog resocjalizacyjny jako refleksyjny praktyk w opinii studentów resocjalizacji*, niepublikowany tekst referatu (w przygotowaniu do druku) wygłoszonego podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej, pt. *Kształcenie nauczycieli – modele i tendencje*, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie, Kraków–Dobczyce
- Klus-Stańska D. (2006), *Doświadczenia pedagogiczne nauczycieli jako źródło ich niezdolności do refleksji nad własną aktywnością zawodową*, [w:] *Sapientia et adiumentum. W trosce o rozwój innych. Studia dedykowane Profesorowi Zbigniewowi Kwiecińskiemu*, red. J. Michalski, Wydawnictwo UWM, Olsztyn
- Kosakowski Cz. (2002), *Pedagog specjalny – między tradycją a dniem dzisiejszym*, [w:] *Nauczyciel szkoły specjalnej*, red. J. Michalski, Wydawnictwo APS im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa
- Kutrowska B. (2008), *Spojrzenie na rolę nauczyciela z perspektywy różnych oczekiwań społecznych*, [w:] *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, red. P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław
- Kwaśnica R. (1994), *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganianiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław
- Machel H., Lenczewska H. (2003), *Resocjalizacja młodzieży w warunkach izolacji społecznej – idea, możliwości i perspektywy*, [w:] *Zjawiskowe formy patologii społecznych oraz profilaktyka i resocjalizacja młodzieży*, red. T. Sołtysiak, J. Sudar-Malukiewicz, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz

- Machel H. (2006), *Perspektywy resocjalizacji penitencjarnej w świetle niektórych badań naukowych i obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju*, [w:] *Optymalizacja oddziaływań resocjalizacyjnych w Polsce i w niektórych krajach europejskich*, red. F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów
- Merchel K. (1993), *Wybrane poznawczo-motywacyjne uwarunkowania procesu wypalenia zawodowego u nauczycieli*, niepublikowana praca magisterska, UAM, Poznań
- Nawroczyński B. (1968), *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, Warszawa
- Okoń W. (1959), *Problem osobowości nauczyciela*, [w:] *Osobowość nauczyciela*, oprac. W. Okoń, Warszawa
- Reykowski J. (1970), *Obraz własnej osoby jako mechanizm regulujący postępowanie*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3
- Rogers C.R. (1987), *Zasady podejścia skoncentrowanego na osobie*, „Colloquia Communia”, nr 1–2
- Schon D.A. (1983), *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*, Basic Books, London
- Sęk H. (1992), *Perceived Social Support and Competence in Coping with Stress and Teacher Burnout*, [w:] *Reading in Health and Preventive Psychology*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Edytor, Poznań–Toruń
- Sęk H. (red.) (2000), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa
- Szacka B. (2003), *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa
- Węgliński A. (2000), *Mikrosystemy wychowawcze w resocjalizacji nieletnich. Analiza pedagogiczna*, Wydawnictwo UMCS, Lublin
- Wojciszke B. (1983), *Struktura „ja”, a wartości osobiste i zachowaniowe*, *Przegląd Psychologiczny*, nr 1

**Social rehabilitation Staff – personal and professional aspects
of role in perception of social rehabilitation students
(Summary)**

The author introduces the article exposing the thesis of crisis in the area of Polish social rehabilitation. In the author's opinion the crisis is to some extent rooted in the quality of the staff. The text presents the results of the research with the usage of sounding method, particularly the author's Questionnaire of Perception of Professional Role of Social Rehabilitation Staff. The author presents the motives to choose the profession as well as the fear of exercise the profession. The motives are mainly connected with satisfaction of one's psychological needs, i.e. self-development, the need of affiliation and acceptance. The most bothering things articulated by respondents were the fear of educational incorrectness, emotional overstrain and overburning.