

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Wydział Pedagogiki i Psychologii

JOANNA WIERZEJSKA

joanna.wierzejska@umcs.pl

*Poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych
a ich stres zawodowy*

Sense of School Guidance Counsellor's Own Effectiveness and Their Occupational Stress

STRESZCZENIE

Praca pedagoga szkolnego obejmuje szeroki zakres zadań dotyczących pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą, realizowanych we współpracy z ich rodzicami, innymi nauczycielami i podmiotami zewnętrznymi zajmującymi się problemami pedagogiczno-psychologicznymi. Warunkiem powodzenia w tej pracy jest indywidualne przekonanie o możliwości realizacji zakładanych celów, które jest centralnym ogniwem poczucia własnego sprawstwa (por. Gliszczyńska 1983, s. 133). Wspieranie rozwoju podopiecznych, wchodzenie w bliskie relacje interpersonalne, którym towarzyszą przeżycia emocjonalne, oraz konieczność radzenia sobie z problemami stanowią źródło stresu i obciążenia psychicznego. Silne emocje i często doświadczane przez pedagogów przykre doznania mogą obniżać ich jakość i efektywność pracy pedagogiczno-psychologicznej z podopiecznymi oraz powodować poczucie braku skuteczności (por. Bańka 2005, s. 10–12). Celem podjętych badań było określenie charakteru związków i występujących zależności między poczuciem skuteczności pedagogów szkolnych a odczuwanym przez nich stresem zawodowym.

Słowa kluczowe: pedagog szkolny; poczucie skuteczności; stres zawodowy

WPROWADZENIE

Każde intencjonalne działanie wychowawcze pedagoga ma prowadzić do osiągnięcia konkretnego celu. Może to być wprowadzenie podopiecznego w świat wartości, ukazanie pozytywnych wzorców zachowań, społecznie pożądanых postaw oraz powszechnie przyjętych i obowiązujących norm prawnych i moralnych regulujących życie społeczne danej zbiorowości. Może to być również działanie korygujące, prowadzące do zmiany negatywnych postaw i zachowań wychowanków oraz naprawienia wyrządzonej komuś krzywdy lub szkody

(por. Łobocki 1990, 1992, 2009; Śliwerski 2001, 2009, 2011). W każdym działaniu pedagog szkolny zdany jest na własną wiedzę, umiejętności, posiadane doświadczenie, poza tym powinien w pełni wykorzystać zasoby swojego środowiska (rodziców, innych nauczycieli, specjalistów). W tym, jak potrafi zaktywizować środowisko, podejmować adekwatne działania, wierząc, że może kontrolować sytuację, wpływać na motywację i osiągnięcia uczniów, pokonywać stres i towarzyszące temu obciążenie psychiczne, przejawia się jego poczucie własnej skuteczności (por. Łukasik 2013; Lewandowska-Kidoń, Kalinowska-Witek 2016).

W literaturze przedmiotu poczucie własnej skuteczności jest określane jako ogólny mechanizm psychologiczny warunkujący efektywność podejmowanych działań oraz zmianę zachowania (por. Bandura 1977; Kadzikowska-Wrzosek 2004; Bańka 2005; Zientek 2006). Według A. Bańki poczucie własnej skuteczności jest „wiarą człowieka w jego zdolności kontrolowania wydarzeń, które go dotyczą, oraz wiarą w jego możliwości motywowania samego siebie, mobilizowania jego potencjału poznawczego oraz odpowiednich zachowań potrzebnych do skutecznego wypełniania zadań” (Bańka 2005, s. 12–13). Stanowi ono ogniwo między posiadaną wiedzą a zachowaniem. Od poczucia własnej skuteczności może zależeć, jakie człowiek podejmie decyzje i jakie stawia sobie cele (Łukasik 2013, s. 25). Ważne przy tym jest adekwatne oszacowanie własnej skuteczności, ponieważ wszelkie niedokładności mogą spowodować zaniechanie działania lub nadmierny wysiłek niegwarantujący sukcesu. Każdy człowiek sam kształtuje swoje przekonanie co do możliwości osiągnięcia zakładanych celów. Osoby wyróżniające się wysoką oceną własnej skuteczności są bardziej wytrwale w działaniu i nastawione na podjęcie większego wysiłku od tych, które wątpią w swoje możliwości (por. Zakrzewski 1987, s. 662–669).

Według D. Golemana poczucie skuteczności stanowi wiarę w skuteczność własnych wysiłków, będącą nie tyle realną oceną własnych umiejętności, które się rzeczywiście posiada, ile bardziej przekonaniem o tym, co można zrobić. Należy wierzyć w swoje umiejętności, a nie tylko je posiadać, by móc w pełni je wykorzystać. Pracownicy, którzy wierzą w swoje możliwości i zdolności, bardzo dobrze radzą sobie z problemami, ponieważ wiara ta motywuje ich do ciężkiej i intensywnej pracy oraz niepoddawania się w obliczu napotkanych trudności (Goleman 1999, s. 105–106). To silne przekonanie daje podstawę do motywacji w dążeniu do celu. W sytuacji zagrożenia realizacji wcześniej obranego celu osoby o dużym poczuciu własnej skuteczności wzmacniają i podtrzymują swoje wysiłki, a gdy doznają porażki – nie załamują się. Cecha ta jest silnie związana z poczuciem wewnętrznej kontroli. Osoba posiadająca te cechy, gdy dozna niepowodzenia, uznaje, iż jest ono spowodowane niewystarczającym jej staraniem lub brakiem posiadanej wiedzy czy zdolności. Nie będzie tego „przerzucać” na okoliczności zewnętrzne (por. Bańka, 2005, s. 9–10). Osoby posiadające wysoką

ocenę własnej skuteczności są wytrwale w działaniu i z uporem dążą do celu. A. Bandura (1982) do podstawowych wymiarów skuteczności zalicza:

- wielkość, która wyraża zależność, jaka występuje między poczuciem skuteczności a trudnością zadania,
- ogólność, czyli względną stabilność poczucia skuteczności przy uwzględnieniu różnych modalności zachowania,
- siłę mówiącą o odporności poczucia skuteczności zarówno na porażki, jak i niepowodzenia.

Poczucie własnej skuteczności kształtuje się w życiu społecznym. A. Bańka wskazuje na następujące jego źródła:

- doświadczenia, które dają poczucie, że jest się dobrym w tym, co się robi,
- modelowanie społeczne, które pozwala porównywać siebie i dostrzegać podobieństwo u innych osób, które osiągają sukces w podejmowanych działaniach,
- perswazja społeczna, w której otoczenie wywiera wpływ na przekonanie o tym, że posiada się zdolności radzenia sobie z wszelkiego rodzaju problemami i jest się w stanie zrealizować dane zadanie,
- skłonność organizmu do odczuwania emocji i interpretowania swoich stanów. Pozytywny nastrój uwydatnia dostrzeganie w sobie pokładów skuteczności oraz wyzwala energię do działania i odwrotnie – zły nastrój pomniejsza to poczucie (Bańka 2005, s. 10–12).

W praktyce można mówić o uogólnionym poczuciu własnej skuteczności, które jest przekonaniem o posiadanych zdolnościach i umiejętnościach mobilizowania swoich możliwości poznawczych w celu skuteczniejszego realizowania zadań, jak również poczuciem wpływu na bieg spraw, oraz specyficznym poczuciu skuteczności dotyczącym realizacji określonych zadań, działania w konkretnej dziedzinie, posiadania odpowiednich predyspozycji do wykonywania konkretnej roli zawodowej (por. Zientek 2006, s. 62). To specyficzne poczucie własnej skuteczności w pełni można odnieść do pedagogów szkolnych, których efektywna praca wymaga nie tylko kompetencji specjalistycznych, ale i odpowiednich umiejętności społecznych oraz predyspozycji do pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą.

Praca pedagogów w środowisku szkolnym wiąże się ze znacznym obciążeniem psychicznym spowodowanym stresem. Jak podaje E. Ziarek, subiektywną reakcję jednostki (negatywną) na elementy środowiska zawodowego (stresory), które stanowią zagrożenie dla jej samopoczucia i samooceny, należy określić stresem zawodowym. Przy czym w różnych zawodach (specjalnościach) można wyróżnić konkretne stresory i czynniki obciążające oraz odporność na ich odczuwanie (Ziarek 2007, s. 60). W przypadku pedagoga szkolnego wynika to z faktu, że w relacji pomagania intensywnie zachodzą procesy zaangażowania i wymiany emocjonalnej przy jednoczesnej dysproporcji między dawaniem a braniem,

co stanowi znaczne obciążenie osobowości (Sęk 2000, s. 99). Jak się okazuje, źródłem stresu może być zarówno przeciążenie pracą, jak i niedociążenie (nuda, monotonia, poczucie niewykorzystania potencjału jednostki), a także zmiana (w środowisku, stanie zdrowia, zachowaniu, poziomie wykonywanych zadań), kontakt z osobami łatwo poddającymi się stresowi lub trudności w pogodzeniu obowiązków zawodowych i rodzinnych (por. Schultz, Schultz 2002, s. 457). Stres w pracy jest więc najczęściej związany z kontekstem pracy – rolą organizacji, zakresem decyzji i kontroli, stylem kierowania, stosunkami międzyludzkimi i wsparciem społecznym, oraz jej treścią – ilościowym i jakościowym obciążeniem pracą, organizacją czasu pracy czy planowaniem i realizacją zadań, brakiem po pracy czasu na regenerację sił psychofizycznych (por. Mańkowska 2014).

Stres w pracy pedagogów szkolnych jest zatem typowym stresem organizacyjnym, który według R.L. Kahna i in. (1964) ma swoje źródło w narzucaniu pracownikowi wykonywania przez niego określonych zadań, co wiąże się z wywieraniem na niego wpływu (nacisku). Oczekiwania przełożonych przekazujących rolę zawodową pedagogowi mogą często być niezgodne z jego oczekiwaniami. Ponadto mogą one być niekonsekwentne lub nawet wzajemnie sprzeczne. Może też wystąpić „wieloznaczność roli przekazanej”. Najczęściej dotyczy ona treści oczekiwań przełożonych, optymalnych czynności prowadzących do spełnienia tych oczekiwań, a także konsekwencji spełnienia bądź ich niespełnienia zarówno dla pedagogów, dyrekcji szkoły, jak i całej szkoły jako instytucji. Sytuacja ta będzie rodzić wzrost napięcia emocjonalnego u pedagogów w odniesieniu do różnych aspektów pracy. Często towarzyszą temu zjawisku negatywne emocje, a zwłaszcza złość i niepewność. To z kolei wywołuje zachowania nastawione na opanowanie stresu, polegające na podporządkowaniu się pedagogów stawianym im wymaganiom służbowym. W tym zawodzie często mamy do czynienia z oczekiwaniami, a nawet postawami roszczeniowymi rodziców. Pedagog podejmuje się działań zmierzających do spełnienia w jak najwyższym stopniu tych oczekiwań bądź negocjacji z rodzicami, aby usunąć zachodzące sprzeczności i tym samym rozładować nieprzyjemny stan emocjonalny (głównie lęk). Stres organizacyjny zawiera zarówno stresory obiektywne (tzn. niezależne od oceny pedagoga), jak i subiektywne, będące jego psychologiczną reakcją na zaistniałą sytuację (por. Grzegorzewska 2006, s. 23–26).

W przypadku pedagogów szkolnych stresory związane z pracą zawodową można klasyfikować na wiele sposobów. Jedną z takich klasyfikacji, która może znaleźć tu zastosowanie, przedstawia Z. Ratajczak, wskazując na:

- nałożenie nadmiernych zadań wymagających wysiłku fizycznego i prowadzących do wyczerpania sił,
- ogólne przeciążenie umysłowe, którego wskaźnikiem jest obniżenie poziomu funkcjonowania umysłowego (procesów myślenia, pamięci, uwagi), a także nadmierne uproszczenie czynności,

- jakościowe przeciążenie pracą polegające na wykonywaniu zadań złożonych, niejasnych, konfliktowych,
- presję czasu,
- monotonię,
- brak wsparcia,
- niesprawiedliwe traktowanie przez przełożonych, polegające najczęściej na faworyzowaniu innych, mniej zasłużonych, niedostrzeganiu zasług i możliwości oraz wkładu w realizację zadań zbiorowych,
- brak wyraźnych osiągnięć w pracy,
- brak możliwości współdziałania,
- brak uznania społecznego w swoim środowisku pracy (Ratajczak 1994, s. 59).

Powyższe czynniki powodujące stres w pracy z różnym natężeniem mogą występować w określonym środowisku pracy pedagogów szkolnych. Jedne z nich (np. przeciążenie zadaniami) nie wystąpią z tak dużym nasileniem, natomiast ze zdwojoną siłą mogą pojawić się czynniki powodujące ogólne obciążenie umysłowe, przeciążenie jakościowe pracą i trudności w radzeniu sobie z problemami wychowawczymi, czynnikami tkwiącymi w strukturze organizacyjnej (zła komunikacja z dziećmi i młodzieżą, konflikty z przełożonymi, innymi nauczycielami i rodzicami podopiecznych, niesprawiedliwy podział zadań i oceny wysiłku pracowników, brak nagród i wsparcia czy osobiste problemy rodzinne, finansowe itp.).

Ze względu na bardzo szerokie spektrum czynników będących źródłem stresu w pracy pedagoga szkolnego w prowadzonych badaniach uwagę skupiono jedynie na typowych czynnikach środowiska pracy, powodujących negatywne emocje, lęki i przykre przeżycia pedagogów funkcjonujących w środowisku szkolnym (Dudek i in. 2004). Są to: poczucie psychicznego obciążenia pracą, brak nagród w pracy, poczucie niepewności wywołane organizacją pracy, kontakty społeczne, poczucie zagrożenia, uciążliwości fizyczne, nieprzyjemne warunki pracy, brak kontroli, brak wsparcia i odpowiedzialność.

ZAŁOŻENIA PROWADZONYCH BADAŃ

Jak wynika z przeprowadzonej analizy literatury przedmiotu, poczucie własnej skuteczności pedagogów szkolnych stanowi wynik społecznego uczenia się i zachodzących procesów poznawczych (Bandura 1977, 1986; Bańka 2005, 2007). Tym samym szkolne środowisko i występujące w nim czynniki, związane z treścią pracy, różnymi aspektami społecznymi, organizacyjnymi i materialnymi, są źródłem różnych indywidualnych doświadczeń pedagogów. Wywierają one wpływ na ich przekonanie o tym, że posiadają zdolności radzenia sobie z wszelkiego rodzaju problemami i są w stanie zrealizować dane zadanie, skłaniają też do porównywania się z innymi osobami, które osiągają zamierzone cele. Zawsze towarzyszą temu procesowi określone emocje, wywołujące u pedagogów stan sa-

tysfakcji lub przykrych, stresujących doznań. To prowadzi w rezultacie do kształtowania się ich określonego poczucia własnej skuteczności (por. Bańka 2007, s. 205–206).

W projektowanym badaniu założono, że poczucie własnej skuteczności osób funkcjonujących w rolach pedagogów szkolnych w istotnym stopniu zależy od odczuwanego stresu zawodowego spowodowanego przez różne czynniki tkwiące w ich szkolnym środowisku pracy (por. Grzegorzewska 2006; Kirenko, Zubrzycka-Maciąg 2011; Łukasik 2013). Głównym celem badawczym stało się zweryfikowanie tej zależności przez uzyskanie odpowiedzi na następujące pytanie (problem) badawcze: Czy występują (a jeśli tak, to jaki mają charakter) zależności między poczuciem własnej skuteczności badanych pedagogów szkolnych a odczuwanym przez nich stresem zawodowym?

W badaniach zastosowałam metodę sondażu diagnostycznego, realizowanego techniką ankietową, oraz elementy statystyki opisowej i korelacyjnej. Do zebrania materiału badawczego wykorzystałam nieznacznie zmodyfikowaną Skalę do Badania Poczucia Samoskuteczności w Karierze autorstwa A. Bańki (2005). Skala zawiera 30 pozycji pogrupowanych w trzy czynniki (podskale). W czynniku pierwszym, nazwanym Zaufanie do Ogólnych Kompetencji Życiowych (SSŻ), znalazło się 13 pozycji wskazujących na kompetencje społeczne związane z wyuczonymi umiejętnościami radzenia sobie z kontaktami interpersonalnymi w różnych środowiskach: społecznych, organizacyjnych i kulturowych. Czynnikiem drugim nosi nazwę Zaufanie do Własnych Kompetencji Zawodowych (SSZ). Tworzy go 7 pozycji – twierdzeń wyrażających przekonanie odnoszące się do zaufania do posiadanych kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Czynnikiem trzecim to Zaufanie do Własnych Kompetencji Kontroli Zdarzeń (SSK). Obejmuje on 7 pozycji opisujących problemy subiektywne odnoszące się do możliwości osiągnięcia sukcesu zawodowego i szczęścia życiowego dzięki umiejętnościom panowania nad zdarzeniami żywymi, jakie nieodzownie towarzyszą karierze. Czynnikiem czwartym nazwano Zaufanie do Własnych Kompetencji w Zakresie Koordynacji Różnych Sfer Życia (SKŻ). Obejmuje on 3 pozycje określające poczucie zdolności jednostki do koordynowania podstawowych sfer i ról życia, takich jak praca i rodzina. Wyodrębnione czynniki wykazują w stosunku do siebie względną niezależność. Zadaniem badanych było określenie natężenia występowania tych cech, składających się na poszczególne czynniki, na skali od 1 do 7.

Kolejne narzędzie – Kwestionariusz do Subiektywnej Oceny Pracy (KdSOP) (Dudek i in. 2004) – jest przeznaczone do pomiaru indywidualnego poczucia stresu zawodowego pracowników. Pozwala zdiagnozować zarówno ogólną ocenę poczucia stresu, jak i ocenę następujących czynników: poczucie psychicznego obciążenia związanego ze złożonością pracy; brak nagród w pracy; poczucie niepewności wywołane organizacją pracy; kontakty społeczne; poczucie zagrożenia; uciążliwości fizyczne; nieprzyjemne warunki pracy; brak kontroli; brak wsparcia; poczucie

odpowiedzialności. Skala składa się z 55 stwierdzeń (pozycji) opisujących różne cechy pracy. Przy każdym z nich znajdują się cyfry od 1 do 5, które określają stopień, w jakim dana cecha jest uciążliwa dla osoby oceniającej, irytująca i stresująca. Cyfra 1 oznacza, że cecha ta w ogóle nie występuje na danym stanowisku, a 5 to najwyższy stopień uciążliwości. Wskaźnikiem pomiaru stresu jest suma ocen (punktów) zakreślonych przez badanego pracownika. Im jest wyższa, tym większe jest poczucie stresu badanej osoby. Narzędzie jest powszechnie stosowane, często jest też wykorzystywane w badaniu stresu osób funkcjonujących w usługach społecznych (por. Czechowska-Bieluga 2013, s. 182). Dodatkowo w kwestionariuszu uwzględniłam pytania dotyczące czynników demograficzno-społecznych.

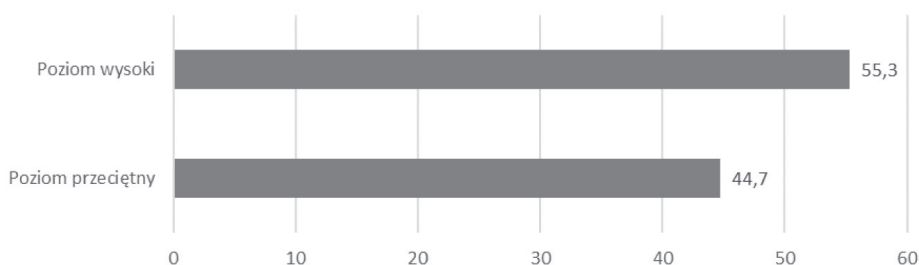
Badania empiryczne zostały przeprowadzone jesienią 2017 r. na terenie województwa lubelskiego, mazowieckiego i podlaskiego w ramach badań pilotażowych do szerszego projektu badawczego nad funkcjonowaniem zawodowym pedagogów szkolnych. Badaniami objęto 155 pedagogów szkolnych funkcjonujących w różnych środowiskach lokalnych (miejskich i wiejskich). Do badań zakwalifikowano 150 prawidłowo wypełnionych kwestionariuszy. Zawód pedagoga szkolnego jest bardzo sfeminizowany, o czym świadczy udział aż 90,0% kobiet w tym badaniu. Jedynie co dziesiąty respondent (10,0%) to mężczyzna. Badani pedagogzy to osoby ze znacznym doświadczeniem życiowym i zawodowym. Średnia wieku wynosi 39 lat. Bez mała 3/4 badanych (72,0%) legitymuje się stażem pracy powyżej 8 lat. Osoby z najkrótszym stażem stanowią 28,0% ogółu badanych. Blisko 2/3 respondentów (60%) posiada wyższe wykształcenie magisterskie. Pozostali (40%) są absolwentami studiów pedagogicznych pierwszego stopnia.

ANALIZA WYNIKÓW BADAŃ

Jak wynika z dotychczasowych badań, pedagogzy przejawiający wysokie poczucie skuteczności w środowisku pracy lepiej funkcjonują zawodowo, a tym samym wykazują większą inicjatywę i zaangażowanie, lepiej pokonują różne przeszkody, odnoszą bardziej znaczące sukcesy w pracy (por. Łukasik 2013; Wierzejska 2014). Dlatego w prowadzonym badaniu została dokonana ocena przekonania badanych pedagogów co do ich skuteczności w podejmowanych działaniach zawodowych w ich obecnym środowisku szkolnym.

Z uzyskanych danych (rys. 1) wynika, że poziom wysokiego poczucia własnej skuteczności w karierze zawodowej jest udziałem częściej niż co drugiego badanego pedagoga szkolnego (55,3%). Tym samym wyróżniają się oni spośród innych respondentów przekonaniem o posiadaniu cech osobowości, kwalifikacji i zdobytych kompetencji oraz dopasowaniem ich w najwyższym stopniu do wymagań, jakie są stawiane przed nimi w związku z pełnioną rolą zawodową. Ponadto wysoko oceniają swoje szanse odniesienia sukcesu w obecnym środowisku pracy. Częściej kobiety niż mężczyźni przejawiają to przekonanie

nie ($p < 0,009$). Również wiek różnicuje tę zmienną. Większe poczucie własnej skuteczności odczuwają osoby w wieku 35–40 lat niż osoby od nich starsze ($p < 0,021$). Pozostali respondenci (44,7%) w stopniu przeciętnym wykazują zaufanie do własnych zdolności organizowania i egzekwowania określonego kierunku aktywności warunkującego pomyślny ich rozwój zawodowy i efektywność w pracy. Należy podkreślić, iż nie było pedagoga szkolnego, który uzyskałby niskie wyniki w tym zakresie.

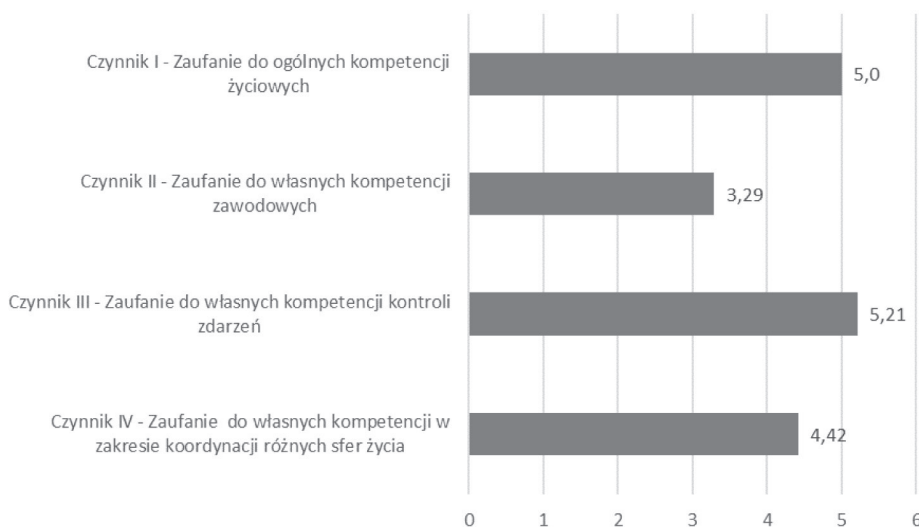


Rys. 1. Poziom ogólnego poczucia własnej skuteczności w karierze zawodowej badanych pedagogów (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

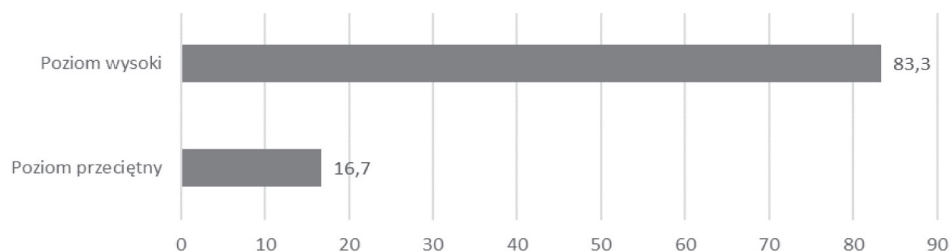
Struktura poszczególnych wskaźników określających ogólny poziom poczucia własnej skuteczności badanych pedagogów w karierze zawodowej wykazuje znaczne zróżnicowanie (rys. 2). Największe natężenie wartości uzyskał czynnik określany jako zaufanie badanych do własnych kompetencji kontroli zdarzeń ($M=5,21$) oraz zaufanie do własnych kompetencji życiowych ($M=5,0$). W następnej kolejności sytuuje się zaufanie respondentów, jakie przejawiają wobec własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia ($M=4,42$). Najmniej wskazań uzyskało zaufanie do własnych kompetencji zawodowych ($M=3,29$). Wyraźnie można dostrzec przewagę zaufania badanych pedagogów do ogólnych własnych kompetencji życiowych, przejawiających się w codziennym funkcjonowaniu, niż do posiadanych kompetencji niezbędnych w efektywnym pełnieniu roli pracy zawodowej w środowisku szkolnym.

Jak się okazuje, badani pedagodzy szkolni wyróżniają się ponadprzeciętnym zaufaniem do własnych kompetencji w zakresie kontroli zdarzeń (rys. 3). Niemal powszechnie (83,3%) są to osoby, które posiadają pełne zaufanie do: własnych kompetencji stanowiących umiejętności kontrolowania zdarzeń życiowych, panowania nad ich negatywnymi skutkami dla własnego rozwoju i codziennego funkcjonowania w środowisku pracy. Co szósty respondent (16,7%) w stopniu przeciętnym jest przekonany, iż posiada te umiejętności. Wśród badanych pedagogów szkolnych nie ma osób, które wykazywałyby się niskim zaufaniem do własnych kompetencji życiowych.



Rys. 2. Struktura czynników poczucia własnej skuteczności w karierze badanych pedagogów (dane na skali od 1 do 7)

Źródło: opracowanie własne.

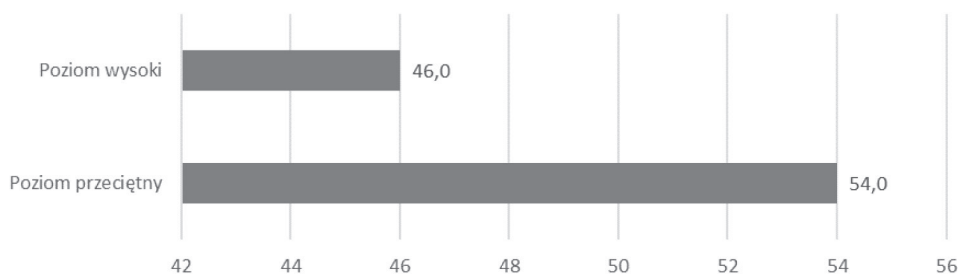


Rys. 3. Poziom zaufania badanych pedagogów do własnych kompetencji kontroli zdarzeń (dane w %)

Źródło: opracowanie własne.

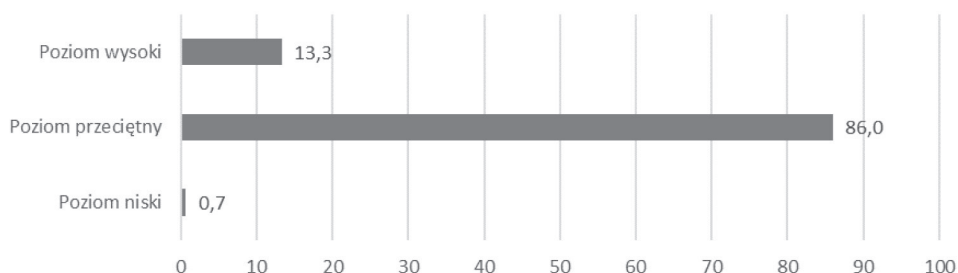
Kolejne dane (rys. 4) wskazują, że zaufanie badanych pedagogów do posiadanych ogólnych kompetencji życiowych dzieli ich niemal po równo, przy czym przeważają osoby (54,0%), które oceniają, iż w stopniu przeciętnym wierzą w posiadanie predyspozycji do pokonywania codziennych trudności oraz w to, że poradzą sobie w niemal każdej sytuacji życiowej związanej z ich działalnością zawodową. Nieznacznie mniej jest tych respondentów (46,0%), którzy wykazują całkowite zaufanie do sprostania tym wyzwaniom życiowym. Częściej wierzą w swoje możliwości kobiety niż mężczyźni ($p < 0,005$), osoby o najdłuższym stażu pracy ($p < 0,028$) i pedagodzy legitymujący się ukończonymi studiami drugiego stopnia ($p < 0,002$). Również osoby w wieku powyżej 40. roku

życia są bardziej przekonane o posiadaniu własnych kompetencji życiowych niż pozostałe osoby objęte badaniem ($p < 0,021$). Nie ma ani jednego pedagoga szkolnego, który zwątpiłby w posiadanie tych predyspozycji i kompetencji życiowych.



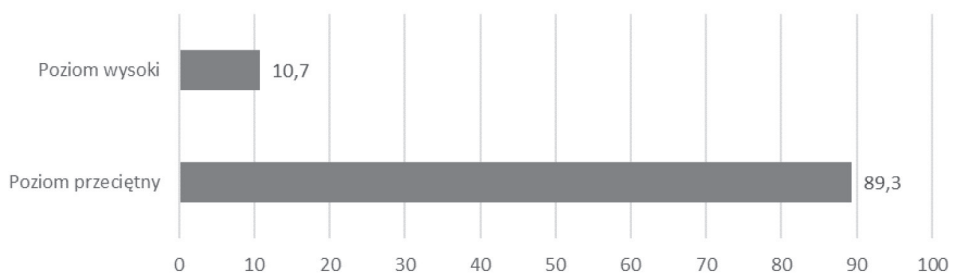
Rys. 4. Poziom zaufania badanych pedagogów do własnych kompetencji życiowych (dane w %)
 Źródło: opracowanie własne.

Dalsze analizy (rys. 5) dowiodły, że badani pedagodzy szkolni niemal powszechnie deklarują przeciętne zaufanie do własnych kompetencji w zakresie koordynowania różnych sfer życia (86,0%). Częściej niż co siódmy badany (13,3%) wykazuje zaufanie, graniczące z pewnością, do własnych zdolności i kompetencji do koordynowania podstawowych sfer i ról życia, pracy, rodziny oraz innych form aktywności pozazawodowej. Wyróżniają się poza tym mikrozdolnościami, które kształtują się zanim człowiek podejmie decyzję o karierze zawodowej (por. Bańka 2007, s. 209). W grupie badanych pedagogów szkolnych jedynie niewielki odsetek respondentów (0,7%) nie ma zaufania do własnych kompetencji w tym zakresie.



Rys. 5. Poziom zaufania badanych pedagogów do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia (dane w %)
 Źródło: opracowanie własne.

Jak ustalono (rys. 6), relatywnie mniejsze zaufanie badanych pedagogów szkolnych wobec dotychczas analizowanych kompetencji określających ich poczucie własnej skuteczności należy odnotować w przypadku posiadanych przez nich kompetencji zawodowych. Niemal powszechnie deklarują bowiem przeciętne zaufanie do własnej wiedzy i umiejętności profesjonalnych (89,3%). Ponadto odczuwają w konfrontacji z realiami pracy różne własne słabości, które obniżają jakość ich pracy i osiągnięte zamierzenia. Jedynie co dziewiąty respondent (10,7%) posiada pełne zaufanie do własnych kwalifikacji i kompetencji zawodowych jako niezbędnych warunków osiągnięcia sukcesu. Osoby te posiadają przekonanie, graniczące z pewnością, że poradzą sobie z różnymi problemami w szkolnym środowisku pracy. Żaden badany pedagog nie zwątpił w swoje kompetencje zawodowe.

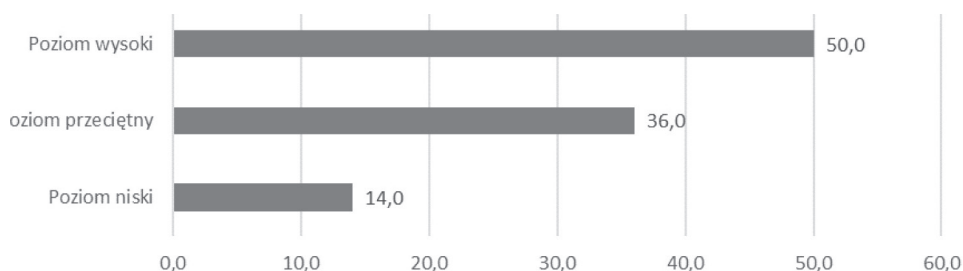


Rys. 6. Poziom zaufania badanych pedagogów do własnych kompetencji zawodowych (dane w %)
 Źródło: opracowanie własne.

Kolejnym krokiem procedury badawczej było określenie odczuwanego stresu zawodowego przez badanych pedagogów szkolnych. Poziom ogólnego poczucia stresu w pracy, zgodnie z normami wyników ogólnych Kwestionariusza do Subiektywnej Oceny Pracy, wynosi: poziom niski – poniżej 81 pkt, poziom średni – 81–101 pkt, poziom wysoki – powyżej 101 pkt.

Z badań wynika (rys. 7), że w grupie pedagogów zatrudnionych w szkołach dominuje wysoki poziom poczucia stresu w pracy – połowa wskazań (50,0%). Osoby w wieku powyżej 40. roku życia są mniej odporne na stres niż młodszy wiekiem pedagodzy ($p < 0,013$). Co czwarty respondent deklaruje poziom średni (36,0%), a co siódmy – poziom niski (14,0%). Tym samym okazuje się, że praca pedagogów w szkole jest mniej stresująca niż w innych zawodach pomocowych (por. Wierzejska 2017, s. 84).

Do czynników szczególnie stresujących w pracy pedagogów szkolnych należy poczucie niepewności wywołane organizacją pracy ($M=2,5$). Te negatywne odczucia wskazało aż 3/4 respondentów (76,0%). Tylko co czwarty badany nie odczuwa z tego powodu stresu i niepewności (24,0%). Dominujące przykre doznania badanych pedagogów wydają się w pełni zrozumiałe, ponieważ badania



Rys. 7. Poziom odczuwanego stresu zawodowego przez badanych pedagogów w środowisku szkolnym (dane w %)

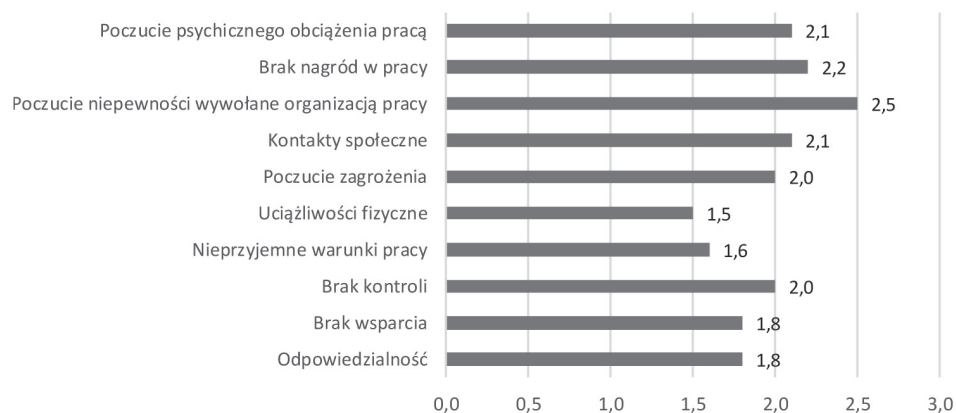
Źródło: opracowanie własne.

były prowadzone w okresie wejścia w życie nowych ustawowych przepisów dotyczących oświaty. Nowe rozwiązania spowodowały wiele obaw i wątpliwości pedagogów odnośnie do przyjętych rozwiązań systemowych i indywidualnego poczucia braku stabilizacji zawodowej.

Badani pedagodzy doznają również wielu przykrych rozczarowań ze względu na funkcjonujący system oceny ich pracy ($M=2,2$). Na brak nagród zwraca uwagę ponad 2/3 badanych (69,3%). Stres zawodowy z tego powodu odczuwają najczęściej osoby w wieku powyżej 40 lat ($p<0,018$). W małym stopniu sytuacja ta jest stresująca dla co trzeciego respondenta (30,7%).

Źródłem dotkliwie odczuwanego stresu dla badanych pedagogów jest także psychiczne poczucie obciążenia pracą: problemy do rozwiązania, często brak współpracy i negatywna reakcja uczniów bądź ich rodziców na podejmowane przez nich decyzje, ograniczone możliwości i środki pomocy podopiecznym itp. ($M=2,1$) oraz kontakty społeczne ($M=2,1$). Co drugi respondent (50%) jest silnie zestresowany z powodu psychicznego obciążenia pracą lub kontaktów społecznych (51,0%), a co trzeci – w stopniu przeciętnym (odpowiednio: 36,0% i 35,0%). Tylko co siódmy badany (14,0%) nie odczuwa tego obciążenia psychicznego i negatywnych emocji wynikających z kontaktów społecznych w środowisku pracy.

Przykrym stanom emocjonalnym, spowodowanym przez powyższe czynniki, towarzyszy w przypadku pewnej grupy badanych pedagogów określony stres spowodowany: poczuciem zagrożenia ($M=2,0$), brakiem kontroli ($M=2,0$) oraz problemami w zakresie wsparcia społecznego ($M=1,8$). Czynniki te nie oddziałują pojedynczo, lecz stanowią swoisty złożony system, będący źródłem negatywnych emocji i doznań respondentów. Tym bardziej są one dla nich obciążające, odczuwane i zakłócające efektywne funkcjonowanie zawodowe. Należy zauważyć, że blisko 2/3 badanych osób (62,0%) nie czuje się pewnie w swojej pracy, odczuwają różne lęki i niepokoje. Komfort psychiczny jest udziałem zaledwie co trzeciego pedagoga objętego badaniem (38,0%). Na negatywne oddziaływanie braku kon-



Rys. 8. Czynniki środowiska pracy stanowiące źródła stresu zawodowego badanych pedagogów (średnie wartości od 1 do 5)

Źródło: opracowanie własne.

troli w sytuacji pracy zwraca uwagę 2/3 badanych (63,3%). Najczęściej dotyczy ono osób w wieku powyżej 40 lat ($p < 0,042$). Nie stanowi to problemu dla pozostałych respondentów (36,7%).

Okazuje się także, że małe wsparcie społeczne (informacyjne, emocjonalne, merytoryczne itp.), uzyskiwane przez pedagogów od różnych osób w środowisku szkolnym i podmiotów zewnętrznych w zakresie działalności pedagogiczno-psychologicznej, nie spełnia na ogół ich oczekiwań. Częściej niż co drugiego respondenta (55,3%) sytuacja ta w wysokim stopniu stresuje, a nie stanowi to problemu dla pozostałych pedagogów (44,7%).

Do czynników mniej stresujących badane osoby należy zaliczyć ponoszoną przez nich odpowiedzialność ($M=1,8$). Mniej niż co trzeci respondent odczuwa dotkliwie przykre doznania wynikające z ponoszonej odpowiedzialności zawodowej (30,0%). Częściej odczuwają stres z tym związany osoby z wykształceniem licencjackim niż magisterskim ($p < 0,033$) oraz osoby samotne niż mające rodzinę ($p < 0,005$). Natomiast zdecydowana większość badanych pedagogów (70,0%) z powodu ponoszonej odpowiedzialności stresuje się tylko sporadycznie. Także znikome znaczenie odgrywają jako źródło stresu fizyczne warunki badanych osób (uciążliwości fizyczne $M=1,5$; nieprzyjemne warunki pracy $M=1,6$). Pedagodzy zazwyczaj mają dobre warunki lokalowe i odpowiednie wyposażenie w niezbędny sprzęt zapewniający optymalne warunki pracy. Tylko nieliczni (odpowiednio: 20,7% i 18,7%) odczuwają silny stres spowodowany warunkami, w jakich pracują. Bardziej wrażliwe na warunki pracy są kobiety niż mężczyźni ($p < 0,022$) oraz osoby ze stażem pracy 8–15 lat niż pozostali respondenci ($p < 0,033$). Dla zdecydowanej większości nie stanowi to problemu, który byłby źródłem negatywnych emocji (odpowiednio: 79,3% i 81,3%).

Zgodnie z przyjętymi założeniami teoretyczno-metodologicznymi poza dia-
gnozą analizowanych zmiennych – poczuciem własnej skuteczności badanych
pedagogów i odczuwanym przez nich stresem zawodowym – istotą niniejszych
badań była weryfikacja zależności między tymi zmiennymi. Uzyskane wyniki
analiz statystycznych znajdują się w tab. 1.

Tab. 1. Zależności między poczuciem własnej skuteczności badanych pedagogów a odczuwanym
przez nich stresem w środowisku szkolnym

Zmienne niezależne	Korelacja ze zmiennymi zależnymi				
	Ogólny poziom poczucia skuteczności pedagogów	Zaufanie do własnych kompetencji życiowych pedagogów	Zaufanie do własnych kompetencji zawodowych pedagogów	Zaufanie do własnych kompetencji kontroli zdarzeń pedagogów	Zaufanie do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia pedagogów
Poczucie psychicznego obciążenia pracą	r=-0,143 p=0,081	r=-0,240 p=0,030	r=0,263 p=0,001	r=-0,211 p=0,010	r=0,051 p=0,951
Brak nagród w pracy	r=-0,209 p=0,010	r=-0,421 p=0,000	r=0,394 p=0,000	r=-0,168 p=0,040	r=-0,005 p=0,955
Poczucie niepewności wywołane organizacją pracy	r=0,010 p=0,225	r=-0,204 p=0,012	r=0,137 p=0,095	r=-0,095 p=0,245	r=0,136 p=0,112
Kontakty społeczne	r=0,010 p=0,906	r=-0,035 p=0,670	r=0,347 p=0,000	r=-0,192 p=0,018	r=-0,130 p=0,112
Poczucie zagrożenia	r=0,108 p=0,187	r=-0,061 p=0,456	r=0,131 p=0,108	r=0,254 p=0,002	r=0,097 p=0,236
Uciążliwości fizyczne	r=-0,015 p=0,072	r=-0,002 p=0,981	r=-0,404 p=0,000	r=0,026 p=0,751	r=-0,054 p=0,512
Nieprzyjemne warunki pracy	r=-0,173 p=0,034	r=-0,186 p=0,023	r=-0,040 p=0,632	r=-0,160 p=0,050	r=0,121 p=0,141
Brak kontroli	r=-0,120 p=0,016	r=-0,254 p=0,002	r=0,050 p=0,544	r=-0,073 p=0,376	r=-0,074 p=0,368
Brak wsparcia	r=0,047 p=0,565	r=-0,127 p=0,120	r=0,346 p=0,000	r=-0,065 p=0,427	r=0,182 p=0,026
Odpowiedzialność	r=-0,073 p=0,373	r=-0,225 p=0,006	r=0,289 p=0,000	r=-0,158 p=0,050	r=0,169 p=0,038
Ogólny poziom odczuwanego stresu zawodowego przez badanych pedagogów	r=-0,146 p=0,050	r=-0,311 p=0,000	r=0,301 p=0,000	r=-0,162 p=0,047	r=0,054 p=0,511

Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie przeprowadzonych analiz statystycznych można stwierdzić, że ogólny poziom poczucia własnej skuteczności badanych pedagogów w istotny sposób zależy od odczuwanego przez nich ogólnego stresu zawodowego. Ze wzrostem odczuwanego stresu pedagogów szkolnych, spowodowanego różnymi elementami sytuacji pracy, maleje ich poczucie skuteczności, przy czym ogólny poziom odczuwanego stresu zawodowego wydatnie zmniejsza zaufanie badanych osób do ich własnych kompetencji życiowych oraz kompetencji odnoszących się do kontroli zdarzeń. Okazuje się, że w miarę tego, jak rośnie stres zawodowy pedagogów, zwiększa się ich przekonanie dotyczące posiadanych kompetencji zawodowych, stanowi on zatem impuls do działania i rozwiązywania poważnych problemów wychowawczych, zwłaszcza w przypadku, gdy źródłem wzrostu stresu jest zwiększenie się poczucia psychicznego obciążenia pracą, brak nagród w pracy, kontakty społeczne, brak wsparcia i odpowiedzialność. Z kolei czynnikiem powodującym spadek zaufania do własnych kompetencji zawodowych są uciążliwości fizyczne w pracy.

Natomiast silny stres pedagogów, spowodowany brakiem wsparcia i ponoszonej odpowiedzialności, powoduje wzrost zaufania badanych pedagogów do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia zawodowego i rodzinnego oraz aktywności w różnych formach pozazawodowych.

Dalsze analizy ujawniły, że wraz ze wzrostem poziomu stresu badanych pedagogów maleje ich zaufanie do własnych kompetencji życiowych i własnych kompetencji kontroli zdarzeń. Źródłem stresu jest najczęściej zwiększone poczucie psychicznego obciążenia pracą, brak nagród w pracy, poczucie niepewności wywołane organizacją pracy, nieprzyjemne warunki pracy, brak kontroli oraz ponoszona odpowiedzialność. Ustalono także, że wzrost odczuwanego stresu przez badanych pedagogów, spowodowany poczuciem zagrożenia, przyczynia się do wzrostu ich zaufania do własnych kompetencji kontroli zdarzeń.

ZAKOŃCZENIE

Reasumując, można skonstatować, że co drugi badany pedagog szkolny wysoko ceni cechy swojej osobowości, posiadane kwalifikacje i dotychczas zdobyte kompetencje jako dopasowane do wymagań efektywnego funkcjonowania zawodowego i rozwoju w pracy, gwarantujące osiągnięcie sukcesu. Pozostali respondenci w stopniu umiarkowanym oceniają te zasoby osobiste. Nie ma ani jednego respondenta, który by wątpił w posiadanie walorów osobistych decydujących o jakości pełnienia roli pedagoga szkolnego. Ich najsilniejszą stroną są ogólne kompetencje życiowe, dotyczące kontroli zdarzeń, panowania nad negatywnymi skutkami stresu dla własnego rozwoju i codziennego funkcjonowania, pokonywania codziennych trudności i radzenia sobie niemal w każdej sytuacji życiowej. Mniejsze natomiast jest ich przekonanie na temat posiadanych kompetencji

w zakresie koordynacji różnych sfer życia: pracy, funkcjonowania rodzinnego czy innych form aktywności pozazawodowej. Najbardziej jednak wątpią we własne kompetencje zawodowe, przy czym w mniejszym zakresie odnosi się to do posiadanej wiedzy, a częściej do umiejętności radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i postawami roszczeniowymi podopiecznych lub ich rodziców.

Sytuacja pracy badanych pedagogów w obecnych warunkach zmian systemowych w oświacie powoduje, że co drugi z nich odczuwa silny stres zawodowy, a co trzeci w stopniu umiarkowanym doświadcza przykrych przeżyć. Nie odczuwa tych przykrych emocji jedynie co siódmy badany pedagog. Można zatem stwierdzić, iż praca badanych pedagogów w ich szkolnym środowisku, mimo że jest mniej stresująca niż w zawodach pomocowych (por. Wierzejska 2017, s. 83–97), stanowi znaczne obciążenie i wiąże się z przeżywaniem przykrych sytuacji oraz koniecznością rozwiązywania złożonych problemów wychowawczych. Głównym źródłem stresu dla pedagogów jest: poczucie niepewności związane z organizacją pracy, poczucie niedocenienia ich zaangażowania oraz psychiczne obciążenie obowiązkami. Dynamiczna zmiana sytuacji pracy i obowiązków zawodowych powoduje poczucie zagrożenia cenionych wartości związanych z utratą stabilizacji zawodowej, prestiżem, możliwościami rozwojowymi. Towarzyszy temu świadomość braku kontroli nad sytuacją i świadomość ponoszonej odpowiedzialności zawodowej.

Jak wykazały przeprowadzone analizy, poczucie skuteczności badanych pedagogów w środowisku szkolnym w istotnym stopniu zależy od poziomu odczuwanego przez nich stresu. Tym samym potwierdziły się przyjęte założenia hipotetyczne o istotnych związkach i zależnościach między tymi zmiennymi (por. Gliszczyńska 1983; Bańka 2005; Łukasik 2013). Okazało się, że im większy stres odczuwają badani pedagodzy szkolni, tym mniejsze jest ich poczucie skuteczności. Obniża się szczególnie ich zaufanie do własnych kompetencji życiowych i kontroli zdarzeń. Z kolei silny stres, brak wsparcia i ponoszona odpowiedzialność pozytywnie stymulują zaufanie badanych do własnych kompetencji zawodowych. Ważnymi stymulatorami w tym zakresie są: psychiczne poczucie obciążenia pracą, brak nagród w pracy, kontakty społeczne i odpowiedzialność zawodowa. Należy podkreślić, że stres spowodowany brakiem wsparcia i odpowiedzialnością pedagogów wzmacnia ich zaufanie do własnych kompetencji w zakresie koordynacji różnych sfer życia zawodowego, rodzinnego oraz przejawianych form aktywności pozazawodowej.

Powyższe wycinkowe badania są dla mnie inspiracją do podjęcia pogłębionych analiz nad funkcjonowaniem pedagogów szkolnych, zwłaszcza w zakresie ich podmiotowości w szkolnym środowisku pracy. Ten pełniejszy obraz pozwoli na sformułowanie wniosków praktycznych w zakresie zarówno kształcenia pedagogicznego, jak i zmian w ich pracy zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Bandura A. (1977), *Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change*, "Psychological Review", Vol. 84(2), DOI: <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>.
- Bandura A. (1982), *Self-efficacy mechanism in human agency*, "American Psychologist", Vol. 37(2), DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>.
- Bańka A. (2005), *Poczucie samoskuteczności: Konstrukcja i struktura czynnikowa Skali Poczucia Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, Poznań–Warszawa: Print-B.
- Bańka A. (2007), *Psychologiczne doradztwo karier*, Poznań: Print-B.
- Czechowska-Bieluga M. (2013), *Poczucie zadowolenia z życia pracowników socjalnych w socjopedagogicznej perspektywie pełnionej roli*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Dudek B., Waszkowska M., Mercez D., Hanke W. (2004), *Ochrona pracowników przed skutkami stresu zawodowego*, Łódź: Wydawnictwo IMP.
- Gliszczyńska X. (1983), *Poczucie sprawstwa*, [w:] X. Gliszczyńska (red.), *Człowiek jako podmiot życia społecznego*, Wrocław: PAN, KNO, Zakład Narodowy Ossolineum.
- Goleman D. (1999), *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, Poznań: Wydawnictwo Media Rodzina.
- Grzegorzewska M. (2006), *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kadzikowska-Wrzosek R. (2004), *Pewni siebie są skuteczni*, „Charaktery”, nr 4.
- Kahn R.L., Wolfe D.M., Quinn R.P., Snoeck J.D. (1964), *Organizational Stress: Studies in Role Conflict and Ambiguity*, New York: John Wiley & Sons.
- Kirenko J., Zubrzycka-Maciąg T. (2011), *Współczesny nauczyciel. Studium wypalenia zawodowego*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lewandowska-Kidoń T., Kalinowska-Witek B. (2016), *Rola pedagoga szkolnego w szkolnym systemie pomocy psychologiczno-pedagogicznej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Łobocki M. (1990), *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (1992), *ABC wychowania. Dla nauczycieli i wychowawców*, Warszawa: WSiP.
- Łobocki M. (2009), *W trosce o wychowanie w szkole*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukasik I. (2013), *Poczucie własnej skuteczności we współpracy z grupą. Eksperyment pedagogiczny w przestrzeni akademickiej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Mańkowska A. (2014), *Związek warunków pracy z wypaleniem zawodowym pracowników socjalnych miejskich ośrodków pomocy społecznej*, „Praca Socjalna”, nr 1.
- Ratajczak Z. (1994), *Wsparcie społeczne w pracy a stres i jego skutki zdrowotne*, [w:] Z. Ratajczak (red.), *Psychologiczna problematyka wsparcia społecznego i pomocy. Psychologiczne problemy funkcjonowania człowieka w sytuacji pracy*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego”, nr 11(20).
- Schultz D.P., Schultz S.E. (2002), *Psychologia a wyzwania współczesnej pracy*, Warszawa: PWN.
- Sęk H. (2000), *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe – przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa: PWN.
- Śliwowski B. (2001), *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa: WSiP.
- Śliwowski B. (2009), *Pedagog jako sprawca wychowania*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4.
- Śliwowski B. (2011), *Współczesny spór o istotę i zakres wychowania personalistycznego w Polsce*, „Annales: Etyka w życiu gospodarczym”, nr 2.
- Wierzejska J. (2014), *Absolwenci studiów pedagogicznych UMCS na rynku pracy*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Wierzejska J. (2017), *Poczucie obciążenia pracą pedagogów funkcjonujących w zawodach pomocowych. Studium empiryczne*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Zakrzewski J. (1987), *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, „Przegląd Psychologiczny”, nr 3.

- Ziarek E. (2007), *Zagrożenie wypaleniem zawodowym u pracowników pomocy społecznej*, [w:] W. Poleszak (red.), *Pomoc osobom wykluczonym społecznie*, Lublin: FKCH „Artos”.
- Zientek I. (2006), *Poczucie własnej skuteczności w wymiarze międzykulturowym. Ocena Skali Samoskuteczności w Karierze Międzynarodowej*, „Czasopismo Psychologiczne”, nr 1.

SUMMARY

Work of a school guidance counsellor's involves a wide range of tasks related to educational work with children and teenagers carried out in cooperation with their parents, other teachers and external entities dealing with pedagogical and psychological problems. In order to be successful in this work, it is necessary to have an individual conviction that the intended goals can be achieved, which is the central link in the sense of own agency (cf. Gliszczyńska 1983, p. 133). Supporting the development of students, establishing close interpersonal relationships that are accompanied by emotional experiences and the necessity to cope with problems are the sources of stress and mental burden. Strong emotions and unpleasant incidences frequently experienced by school counsellors may decrease the quality and effectiveness of pedagogical and psychological work with students and cause a sense of ineffectiveness (cf. Bańka, 2005, pp. 10–12). Thus, the purpose of the studies undertaken is to define the nature of relationships and interdependencies between school counsellors' sense of effectiveness and the occupational stress experienced by them.

Keywords: school guidance counsellor; sense of effectiveness; occupational stress