

DORADZTWO ZAWODOWE W PERSPEKTYWIE CAŁOŹYCIOWEGO UCZENIA SIĘ

Redakcja naukowa

EWA SOLARCZYK-AMBROZIK

WYDAWNICTWO NAUKOWE UAM



**DORADZTWO ZAWODOWE W PERSPEKTYWIE
CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ**

UNIwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Seria Psychologia i Pedagogika nr 233

DORADZTWO ZAWODOWE W PERSPEKTYWIE CAŁOŻYCIOWEGO UCZENIA SIĘ

Redakcja naukowa

EWA SOLARCZYK-AMBROZIK



POZNAŃ 2016

ABSTRACT. Solarczyk-Ambrozik Ewa (ed.), *Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się* [Career counselling in the context of lifelong learning]. Poznań 2016. Adam Mickiewicz University Press. Seria Psychologia i Pedagogika nr 233. Pp. 303. ISBN 978-83-232-3019-9. ISSN 0083-4254. Texts in Polish.

This study aims to present a variety of issues as part of lifelong learning discourse in connection with career counselling. These two notions, i.e. lifelong learning and career counselling, outline the perspective of the papers included in this volume and serve as the basis of the theoretical framework. Globalisation, technological advances, changes in the field of work, cultural change, complexity and uncertainty as common features of the contemporary world: these all pose challenges for individuals and societies. These issues form the background for the analysis of lifelong learning and career counselling, career planning as a process in the context of the changing labour market, which provides both an opportunity but also the necessity to choose from a variety of educational offers, within the institutional system and outside it. Lifelong learning is presented as a dominant feature of educational discourse, one which plays an important role in economic debates regarding the labour market, productivity and unemployment. This volume provides theoretical frameworks for the issues analysed, which are also presented against the background of significant features of the contemporary labour market and certain social situations as they provide the context for educational and counselling strategies and activities.

Ewa Solarczyk-Ambrozik, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydział Studiów Edukacyjnych, ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland

Recenzent: prof. dr hab. Roman Leppert

Publikacja sfinansowana przez Rektora Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2016

Projekt okładki: K. & S. Szurpit

Redakcja: Marta Kinga Andrzejak

Redaktor techniczny: Dorota Borowiak

Formatowanie komputerowe: Krystyna Jasińska

ISBN 978-83-232-3019-9

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIwersYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10
www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wydnauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 18,0. Ark. druk. 19,0

DRUK I OPRAWA: EXPOL, WŁOCŁAWEK, UL. BRZESKA 4

Spis treści

Wstęp	7
CZĘŚĆ I. Doradztwo zawodowe w perspektywie całościowego uczenia się - konteksty teoretyczne	11
ALICJA KARGUŁOWA	
Doradztwo zawodowe w całościowym uczeniu się	13
EWA SOLARCZYK-AMBROZIK	
Zmiany we wzorach przebiegu karier a całościowe uczenie się	31
AGNIESZKA GROMKOWSKA-MEŁOSIK	
Wielokulturowe doradztwo zawodowe w społeczeństwach Zachodu	49
AGNIESZKA CYBAŁ-MICHAŁSKA	
Sukces w karierze jako wynik doświadczeń podmiotu w przebiegu pracy zawodowej	59
JERZY BIELECKI	
Dylematy wyboru zawodu w kontekście wybranych teorii psychologicznych i socjologicznych	73
ANNA KŁAWSIUĆ-ZDUŃCZYK	
Poradnictwo całościowe w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie	87
LUCYNA MYSZKA	
Prorozwojowość w karierze - perspektywa jednostkowa	97
CZĘŚĆ II. Całościowe uczenie się i doradztwo zawodowe a rynek pracy - szanse i bariery	111
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	
Uwarunkowania niepokojąco niskiego poziomu kompetencji personalnych i społecznych uczniów szkół zawodowych barierą do sukcesu na rynku pracy	113

EWA SKIBIŃSKA

Walidacja kompetencji – nowe problemy i nowe wyzwania dla edukacji dorosłych	139
--	-----

DANIEL KUKLA

Doradztwo zawodowe jako wsparcie w kreowaniu sytuacji przyszłych absolwentów uczelni wyższych na rynku pracy	151
--	-----

ANNA WAWRZONEK

Kompetencje miękkie jako narzędzie porozumienia międzypokoleniowego na rynku pracy	161
--	-----

MONIKA BARTKOWIAK

Sytuacja zawodowa i wartość pracy w życiu współczesnej młodzieży	177
--	-----

MAGDALENA BARAŃSKA

Sytuacja młodych na rynku pracy w opinii studentów – raport z badań	197
---	-----

IZABELA CYTLAK, JOANNA JARMUŻEK, JOANNA SZAFRAN

Kompetencje społeczne osób z niepełnosprawnościami a ich szanse na rynku pracy. Znaczenie coachingu w pracy doradczej	213
--	-----

CZĘŚĆ III. Całozyciowe uczenie się w wybranych sytuacjach społecznych 225

MAŁORZATA ROSALSKA

Rola dyrektora szkoły w budowaniu polityki doskonalenia nauczycieli	227
---	-----

RENATA KONIECZNA-WOŹNIAK

Mentoring mentorów. Senior mentor – senior <i>mentee</i> , czyli społeczny mentoring senioralny	241
---	-----

JOANNA SZŁAPIŃSKA

Wartość pracy zawodowej	257
-------------------------------	-----

ELWIRA LITASZEWSKA

Rola programów ambasadorskich w perspektywie wchodzenia na rynek pracy .	257
--	-----

RÓŻA KOWALSKA

Budowa i rozwój kariery zawodowej poprzez networking. Implikacje dla działań z zakresu doradztwa zawodowego	295
---	-----



Wstęp

Złożoność i niepewność jako cechy charakterystyczne współczesnego świata traktować można jako główne wyzwania wobec jednostek i społeczeństw. Zjawiska te, co warto podkreślić, określają charakter funkcjonowania społeczności, rodzin, przedsiębiorstw, organizacji publicznych i jednostek, pozostając w ścisłym związku także z przebiegiem jednostkowych karier na przestrzeni życia. Globalizacja wprowadza głębokie zmiany w życiu codziennym i w obszarze pracy zawodowej, co wiąże się ze wzrastającą indywidualną odpowiedzialnością za jakość wykształcenia, posiadanej wiedzy, kompetencji. Drogi edukacyjne są w coraz wyższym stopniu podporządkowane wymaganiom rynkowym, a orientacja na rynek i rozwój gospodarczy określa wzrost zapotrzebowania na doradztwo. Postępująca globalizacja oraz wydłużenie okresu aktywności zawodowej wymagają w coraz większym zakresie stałego dostosowywania indywidualnych umiejętności do przewidywalnych lub koniecznych wyzwań i stałego rozwoju kariery zawodowej. Rozwój technologii, który również sprzyja procesom globalizacyjnym, powoduje wzrost mobilności, przyspieszając tempo życia i procesy zmian w obszarze pracy. Maleje zapotrzebowanie na prace proste, w pełnym wymiarze czasowym i o trwaniu bezterminowym. Istotnym elementem przeobrażeń współczesnego świata są nowe trendy demograficzne, powodujące między innymi pojawienie się nowych form zatrudnienia związanych ze starzeniem się aktywnych zawodowo pracowników różnych kategorii i zapotrzebowaniem na młodych, utalentowanych i wysoko kwalifikowanych. Rosnące znaczenie specjalizacji, wyrastające w tle konkurencyjności na poziomie globalnym, oraz dynamika procesów technologicznych powodują zwiększenie bezrobocia i równoczesne problemy z rekrutacją pra-

owników w niektórych sektorach. Zmiany w edukacji i kształceniu oraz w politykach i systemach stanowią odpowiedź na potrzeby w zakresie wysoko kwalifikowanych kadr, wyrównywania szans i społecznej inkluzji.

W życiu jednostek pojawia się coraz więcej koniecznych tranzycji: obok tradycyjnego przejścia z edukacji na poziomie średnim do szkolnictwa wyższego czy z systemu edukacyjnego na rynek pracy, pojawiają się sytuacje powrotu z rynku do systemu edukacyjnego czy z bezrobocia do systemu kształcenia. Poradnictwo odgrywa kluczową w tym względzie rolę – może ułatwiać podejmowanie samodzielnych decyzji o wyborze realistycznych i optymalnych karier oraz pomagać w osiągnięciu lepszej równowagi między życiem osobistym i zawodowym. Zapewnia jednostkom wsparcie w przejściu pomiędzy poziomami i obszarami różnych systemów edukacji i szkoleń, a także w przejściu ze szkoły na rynek pracy, ułatwia powroty na rynek pracy po okresach dobrowolnego lub przymusowego bezrobocia czy poruszanie się na nim tym, w przypadku których restrukturyzacja wymusza zmianę charakteru zatrudnienia. Efektywne doradztwo zawodowe odgrywa także istotną rolę w przeciwdziałaniu wykluczeniu społecznemu, w promowaniu sprawiedliwości społecznej czy aktywności obywatelskiej.

Jawiące się coraz wyraźniej potrzeby i realny wzrost mobilności pociągają za sobą konieczność większej spójności edukacji i kształcenia z rynkiem pracy oraz powodują zwiększające się stale zapotrzebowanie na doradztwo.

Doradztwo określane jest jako podstawa rozwoju i wdrażania strategii uczenia się przez całe życie oraz jako obszar priorytetowy dla działań w tym zakresie na poziomie państwowym i europejskim. W doradztwie zawodowym istotne jest także odniesienie do społecznych uwarunkowań podejmowanych problemów, uwzględniających czas i przestrzeń społeczną, znajomość których niezbędna jest w eksploracji reguł kariery w pracy, ale także szans i możliwości pojawiających się na przestrzeni biegu życia w szerszym wymiarze społeczno-kulturowym. Całozyciowy, procesualny charakter planowania kariery w sytuacji zmian na rynku pracy i możliwości, a zarazem konieczności wybierania ze zróżnicowanego wachlarza ofert edukacyjnych zarówno po stronie zinstytucjonalizowanego systemu, jak i spoza niego wymaga kompetencji w zakresie projektowania własnego życia. Perspektywa oglądu tego zagadnienia może być wielowymiarowa i dotyczyć – w wymiarze jednostki: profilaktyki wykluczenia społecznego, profilaktyki wykluczenia z rynku pracy, sukcesu zawodowego, efektywności społecznej, a w szerszym wymiarze: funkcjonowania rynku pracy, relacji pomiędzy systemem edukacyjnym a rynkiem pracy, jakości życia społeczeństwa, spójności społecznej.

Rosnące zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe jest również konsekwencją, co szczególnie ważne w perspektywie podejmowanej w niniejszej monografii problematyki, konieczności uczenia się przez całe życie. Kluczowym zagadnieniem, do którego odnoszą się wszystkie opracowania w prezentowanym tomie, jest doradztwo zawodowe ujmowane jako wytwór kulturowy i proces społeczny w powiązaniu z całościowym uczeniem się, wykraczającym znacznie poza tradycyjnie rozumianą edukację dorosłych. Obecnie bowiem problematyka całościowego uczenia się, wpisując się w dyskurs edukacyjny, staje się jego zasadniczą kwestią – dotyczy problemów związanych z szansami i możliwościami edukacyjnymi w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, dominuje, co oczywiste ze względu na wyzwania współczesnego świata, w dyskusjach dotyczących kształcenia zawodowego dla potrzeb rynku pracy, szkolnictwa wyższego, zapewniając ramy teoretyczne dla budowania odnośnej polityki i strategii działań, obok tego jednak odgrywa kluczową rolę w debatach ekonomicznych dotyczących mechanizmów rynku pracy, jakości, wydajności, bezrobocia, zrównoważonego rozwoju, uczenia się w organizacjach, pojawia się też w dyskusjach niezwiązanych bezpośrednio z edukacją, takich jak: wykluczenie społeczne, ochrona środowiska, aktywne obywatelstwo. Te dwie zatem kategorie pojęciowe, jakimi są: całościowe uczenie się i doradztwo zawodowe, zarysowują perspektywę prezentowanych w niniejszym tomie analiz, stanowiąc, w przyjętych zamierzeniach, ich ramy konceptualne.

Zamysłem przedstawianego opracowania jest ukazanie zróżnicowanych problemów pojawiających się w dyskursie całościowego uczenia się w powiązaniu z problematyką doradztwa zawodowego. Zgodnie z zamierzeniami, staramy się ukazać różne perspektywy oglądu podejmowanych zagadnień prezentowanych przez autorów reprezentujących różne szkoły badawcze i ośrodki naukowe. Zakres omawianych problemów odzwierciedlony jest w strukturze monografii – odnosimy się do podstawowych kwestii doradztwa zawodowego w perspektywie całościowego uczenia się, wyjaśniając, istotne w naszym przekonaniu, konteksty teoretyczne, jak również sytuujemy prezentowaną problematykę na tle ważnych zagadnień współczesnego rynku pracy, nowych szans i barier jawiących się w tym obszarze, a zamykamy tom analizami wybranych sytuacji społecznych jako kontekstów konkretnych strategii oraz działań edukacyjnych i doradczych.

Ewa Solarczyk-Ambrozik

CZĘŚĆ I

Doradztwo zawodowe w perspektywie całozyciowego uczenia się – konteksty teoretyczne

Doradztwo zawodowe w całożyciowym uczeniu się

Na doradztwo zawodowe w całożyciowym uczeniu się ludzi można patrzeć z różnych punktów widzenia. Można rozpatrywać, czy i jak sam udział w sytuacji poradniczej pełni w życiu osób radzących się rolę edukacyjną, można zastanawiać się, jakie cele poradnictwu zawodowemu stawiają organizatorzy życia społecznego i na ile uwzględniają w nim kultury uczenia się doradców oraz biograficzne trajektorie uczenia się wspomaganych, wreszcie dochodzić, na ile sami doradcy są zainteresowani, przygotowani czy wręcz uwrażliwieni na podejmowanie zadań uczenia się w kontaktach z innymi ludźmi. Innymi słowy, na problem udziału/miejsca/roli doradztwa zawodowego w całożyciowym uczeniu się ludzi można patrzeć z perspektywy założeń i organizacji tego procesu, świadomości zawodowej doradców oraz intencji radzących się. Z każdej z tych perspektyw nieco inaczej odpowiada się na pytania o związki całożyciowego uczenia się z doradztwem zawodowym. Perspektywą najszerszą, dotyczącą spraw najbardziej ogólnych, zdaje się tu być pierwsza, zaś najgłębiej w psychologiczne aspekty uczenia się ludzi zdają się sięgać analizy prowadzone z perspektywy ostatniej. Ponieważ przyjąłem ją w innych tekstach poświęconych uczeniu się w sytuacji poradniczej¹, tutaj najpierw spojrzę na problem tego związku z dwóch pozostałych perspektyw, aby na zakończenie przytoczyć konkretne

¹ A. Kargulowa, *Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 124-134; eadem, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się osób dorosłych*, „Rocznik Lubuski” 2012, nr 38, cz. 2, s. 141-156; eadem, *(Trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61), s. 59-73.

propozycje sposobów uprawiania dziś poradnictwa i doradztwa uwzględniającego całowyciowe uczenie się ludzi. Pominę jednak analizę przepisów prawnych krajowych i ponadnarodowych regulujących te związki.

Założenia i organizacja doradztwa zawodowego a całowyciowe uczenie się w początkach kapitalizmu

W kwestiach uczenia się przez poradnictwo lub doradztwo zdają się interesujące już same początki doradztwa zawodowego. Jak pisał Édouard Claparède, poradnictwo/doradztwo zawodowe i poradnictwo nazywane różnie: społeczne, obywatelskie, osobiste, wyrosły z tych samych źródeł. Były to zmiany, jakie niosła industrializacja i kształtowanie się kapitalizmu. Migracja ludności ze wsi do miasta pociągała za sobą zmianę stylu życia dotychczasowych mieszkańców wsi, gdyż rozwój przemysłu domagał się sprawnych i wydajnych wytwórców dóbr w powstających fabrykach i warsztatach oraz dobrze wykształconych pracowników banków i urzędów². Organizacja poradnictwa w tym okresie była wyrazem hołdowania idei „wierności społeczeństwu”, a praca zatrudnionych w nim doradców polegała na wskazywaniu zadań i czynności do wykonania, niezbędnych dla dobra wspólnego. Był to okres nazywany „nowoczesnością prostą”, w którym – zdaniem Zygmunta Baumana – obowiązywały dwie zasady: (1) „człowiek powinien być osobą zdyscyplinowaną; jego działania powinny być regulowane, przewidywalne i podatne na regulację”; (2) „sam w sobie człowiek nie stanowi «całości» samowystarczalnej i zdolnej do przetrwania”, musi więc wiązać się z innymi, dostosowując się do stawianych ogólnych wymagań³.

Bezradność dotychczasowych dzierżawców lub właścicieli małych skrawków uprawianej ziemi, którzy pojawili się w nowym dla nich środowisku miejskim, oraz potrzeba zatrudnienia pracowników zgodnie z ich predyspozycjami przez właścicieli fabryk, biur i warsztatów legły u podstaw rozwoju doradztwa i poradnictwa. Poradnie zawodowe podjęły działania diagnostyczne i selekcyjne, biorąc udział w lokowaniu „właściwego człowieka na właściwym miejscu”. Stosowano tutaj badania testowe. Poradnie społeczne wzięły na siebie wspomaganie rodzin w organizacji opieki i zapewniania dzieciom nauki oraz wspieranie ich w prowadzeniu gospodarstwa domowego. Tu najczęściej stosowano doradztwo polegające na

² E. Claparède, *Poradnictwo zawodowe: zadania i metody*, tłum. M. Sokalowa, Wydawnictwo „Ligi Pracy”, Warszawa 1924.

³ Cyt. za: Z. Bokszański, *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 39.

pouczeniu poprzez informację, instrukcję, zadanie do wykonania. Można zatem uznać, iż o ile doradztwo zawodowe w swoich początkach skupione na badaniach selekcyjnych nie podejmowało zadań edukacyjnych łączonych z oświatą dorosłych⁴, o tyle w poradnictwie społecznym miało miejsce paternalistyczne nauczanie osób dorosłych, dzięki instruowaniu ich przez doradców. Służyło to podnoszeniu zaradności wspomaganych, wzmacniało społeczną odpowiedzialność wspomagających i tworzyło poczucie wspólnoty.

Zmiany w organizacji doradztwa i statusu idei uczenia się w okresie neoliberalizmu

Radykalna zmiana idei, celów, organizacji poradnictwa nastąpiła w okresie ostatnim, w epoce neoliberalizmu. Jak podaje jedna z definicji, neoliberalizm jest to „określona polityka klasowa, mająca na celu przetasowanie sił między kapitałem a pracą na korzyść kapitału przeciwko światu pracy. [...] to «zarządzanie siłą roboczą z ramienia kapitału»”⁵. Pozornie taka definicja neoliberalizmu zdaje się wskazywać na uprawianie przez państwo polityki polegającej na utrzymywaniu aparatu niezbędnego dla zewnętrznego sterowania życiem ludzi poprzez edukację ustawiczną, czyli na kierowaniu takim ich uczeniem się w skali masowej, by przyczyniali się do pomnażania kapitału ekonomicznego. Jednakże w neoliberalizmie całościowe uczenie się dorosłych znacznie się komplikuje i nie jest ujednoliconym, powszechnie obligatoryjnym procesem, realizowanym w postaci uczestniczenia w zinstytucjonalizowanej edukacji ustawicznej. Ewa Solarczyk-Ambrozik bardzo trafnie określa tę przemianę ideologiczną, edukacyjną i społeczną jako przejście „od uspołecznienia «mas» do upodmiotowienia jednostek”⁶, co niewątpliwie ma znaczenie dla określenia roli doradztwa zawodowego w edukacji dorosłych i ich całościowym uczeniu się.

Doradztwo zawodowe w epoce „upodmiotowionych jednostek” przedstawia być narzędziem podmiotów społecznych dążących do osiągnięcia celów wspólnotowych, sprzyjających spójności społeczeństwa, a staje się społeczną usługą, z której – jeśli zechcą – mogą skorzystać pojedyncze osoby. Jednocześnie bowiem, jak gdyby na przekór definicji wskazującej na globalny charakter polityki neoliberalizmu, jej powszechność i spójność, następuje proces indywidualizacji. Człowiek teraz postrzega siebie samego „jako

⁴ Por. E. Solarczyk-Ambrozik, *Spoleczno-ekonomiczne wyznaczniki zapotrzebowania na doradztwo zawodowe*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 9-24.

⁵ E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2012, s. 40.

⁶ E. Solarczyk-Ambrozik, *Od uspołecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1(68), s. 35-44.

aktywny podmiot, projektanta, manipulatora i reżysera swojej biografii, tożsamości, sieci społecznych, obiektów zaangażowania i przekonań⁷. W związku z tym każdy osobiście i na własny rachunek powinien decydować, czy w ogóle będzie korzystał z pomocy doradcy, jakiego doradcę sobie wybierze, jakie informacje o sobie mu przekaże, w jakiej sprawie zasięgnie porady. Pozostając jednak pod presją zmiennego otoczenia, własnych możliwości i słabości – zdaniem Joanny Rutkowiak i Eugenii Potulickiej – staje się on „człowiekiem o trzech obliczach zlewających się w jedno: gorliwego producenta, namiętnego konsumenta i człowieka wybrakowanego”⁸, który z czasem przemienić się może w zbędny „odpad”, którego życie traci na wartości i nadaje się na przemiał⁹. Jednak póki co, to właśnie z jego udziałem, ale przede wszystkim dla niego organizowane jest współczesne doradztwo i poradnictwo. I to właśnie on ma czuć się w organizacji tegoż poradnictwa czy doradztwa, pełnionej przez nie misji, jego „aktywnym podmiotem, projektantem, manipulatorem i reżyserem”¹⁰.

Z góry można przewidzieć, że ani poradnictwo, ani doradztwo nie jest w stanie w pełni zaspokoić oczekiwań wszystkich interesariuszy. Trudno także oczekiwać, że takie doradztwo będzie zespołem stałych, odgórnie zadekretowanych działań, podejmowanych wobec czy dla oczekujących pomocy indywidualnych jednostek. Jednakże biorąc pod uwagę główne idee neoliberalizmu, wynikające z przesłanek ekonomicznych, można przypuszczać, iż będzie miało jeden główny cel, że będzie tu chodziło o rozwój poradni wspierających ludzi w dążeniach do maksymalizacji zysku i minimalizacji kosztów ich życiowych, w tym także zawodowych, dokonań. Będzie chodziło o dostarczenie pomocy takich doradców, którzy radzącym się ułatwią jak najkorzystniejsze ulokowanie się w przestrzeni życia społecznego i wyeksponowanie wszystkich swoich zdolności.

Radzący się są zmuszeni, by wystawić je jak najlepiej na rynku pracy, ponieważ – jak zauważa E. Solarczyk-Ambrozik – „praca coraz częściej, zwłaszcza u osób młodych o wyższym poziomie wykształcenia, staje się

⁷ U. Beck, *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 28-29.

⁸ E. Potulicka, J. Rutkowiak, op.cit., s. 10.

⁹ Ibidem; Z. Bauman, *Życie na przemiał*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004; M. Szumigraj, *Niewolnik korporacji i outsider, czyli kim być w świecie bez zatrudnienia, albo o produktach edukacji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 2005, s. 101-111, [przedruk w:] *Przetwarzanie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wydawnictwo Naukowe DSW TWP, Wrocław 2006, s. 277-284.

¹⁰ U. Beck, op.cit.

stylem życia – rośnie ilość czasu poświęcanego na pracę, a wymagania, które się z nią wiążą, zmuszają do bezustannej aktywności, przedsiębiorczości, elastyczności i ustawicznego kształcenia”¹¹. Z jednej strony może to jej wykonawcom umożliwiać samorealizację, z drugiej jednak stanowi „źródło zagrożenia jako efekt niepewności związanej ze zmieniającymi się regułami gry i coraz wyższymi wymaganiami pracodawców, wymuszonymi postępem technologicznym i zwiększoną podażą rąk do pracy, związaną z gospodarką rynkową”¹². Zatem nic dziwnego, że wybór instytucji poradniczej, która może „wskazać” satysfakcjonującą i w miarę bezpieczną pracę, staje się indywidualną, racjonalną decyzją każdego, kto pragnie maksymalizować wyniki swoich dokonań, podnosić swoje kwalifikacje, nadal uczyć się w miejscu zatrudnienia¹³. Zwłaszcza że każdy jest odpowiedzialny za siebie i swoje wybory.

Te okoliczności, na pierwszy rzut oka, zdają się być korzystne dla poradnictwa i doradztwa, bowiem znaczna liczba zagubionych i bezradnych jednostek, kołacząc do drzwi poradni, w jakiejś mierze potwierdza ich przydatność i sprzyja rozwojowi ich organizacji. W rzeczywistości widoczny jest rozkwit doradztwa – mówi się nawet o poradniczym boomie – i następuje jego wielorakie zróżnicowanie, co – jak wydaje się – można uznać za plus. Ale są i minusy. Przede wszystkim pojawia się nacisk społeczny na korzystanie z usług różnorodnych doradców, a rezygnacja z nich spotyka się z dezaprobatą otoczenia. Jednocześnie wzrasta komercjalizacja usług doradczych, nasila się konkurencja wśród doradców, zmniejsza się dostępność poradnictwa publicznego prowadzonego przez władze państwowe, lokalne lub stowarzyszenia. Zwiększa się natomiast liczba specyficznych „specjalistów od pomagania”: wrózek, uzdrowicieli, „terapeutów”, psychologicznych trenerów¹⁴. Powiększa się też rola wsparcia udzielanego przez wspólnoty wirtualne, choć często bywa ono zawodne, a nawet niebezpieczne¹⁵.

¹¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Rynek a wykształcenie – szanse i bariery dostępu do edukacji dorosłych*, [w:] *Rynek i kultura...*, op.cit., s. 148-149.

¹² Ibidem, s. 149. Anthony Giddens ocenia to jeszcze ostrzej, gdyż uważa, że „kusząc możliwością emancypacji, nowoczesne instytucje kreują jednocześnie mechanizmy tłumienia własnego «ja», a nie samorealizacji”, A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Sulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 10.

¹³ M. Czubak-Koch, *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.

¹⁴ *Centrum i peryferie współczesnego poradnictwa*, red. E. Zierkiewicz, A. Ładyżyński, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2014.

¹⁵ D. Zielińska-Pękał, *Od pomocy do przemocy w poradnictwie: dwie narracje / From helping to hurting in counselling: Two narrations*. „Studia Poradownicze / Journal of Counselling” 2012, s. 110-125 / 294-309.

Rozwijają się warunki sprzyjające ubezwłasnowolnieniu i wzrostowi społecznej bezradności.

Patrząc na organizację współczesnego doradztwa i poradnictwa, można powiedzieć, że nie jest to ani spójny system przewidywalnych czy skodyfikowanych działań określonych instytucji-poradni, ani stały element lub podsystem jakiegoś większego podmiotu społecznego: zakładu pracy, szkoły, ośrodka opieki itp. Poradnictwo ma charakter płynnych, niestałych, przyjmujących czasem kształt sieciowo powiązanych, a czasem jednostkowych działań różnych podmiotów, różnych procesów społecznych i przekazów medialnych, realizujących różnorodne, niejednokrotnie niezgodne ze sobą cele. To, czy wśród nich znajdują się cele dotyczące jednoznacznie nauczania klientów poradni lub inicjowania ich samokształcenia, zależy wyłącznie od jej właściciela lub pojedynczego doradcy. To, czy korzystanie z usług doradcy będzie sytuacją sprzyjającą kontynuowaniu edukacji ustawicznej lub świadomego biograficznego uczenia się, zależy także od podejścia samego radzącego się do doradztwa i kultury uczenia się, w jakiej tkwi i jaka jest mu dostępna¹⁶. Zależy także od kultury uczenia się doradców.

Współcześni doradcy i ich stosunek do całościowego uczenia się ludzi

Mówiąc o współczesnych doradcach, mamy na myśli zarówno osoby profesjonalnie zajmujące się uprawianiem poradnictwa i doradztwa, jak i przypadkowo włączające się w proces wsparcia i spieszące z poradą, a więc te osoby, które skłonna byłabym raczej nazwać doradzającymi niż doradcami¹⁷. Profesjonalny doradca wykonując swoją pracę, nie znajduje dzisiaj jednoznacznie sprecyzowanego opisu swojej roli. O ile przedtem, sięgając do specjalistycznej wiedzy, uczestnicząc w określonej kulturze uczenia się, czuł się niekwestionowanym specjalistą upoważnionym do postawienia jednoznacznej diagnozy, o tyle nie może dziś wskutek wielorakich zmian w samej nauce, a zwłaszcza ze względu na jej stosunkowo łatwą dostępność w publicystycznej formie, przyjmować roli wszystko wiedzącego diagnosty, prognostyka, mędrca-eksperta czerpiącego informacje ze źródła sprawdzonej, udokumentowanej, niepodważalnej wiedzy. W związku z tym profesjonalni doradcy, mając na uwadze obszar życia, w którym udzielają porady

¹⁶ Por. A. Nizińska, *Uspołecznianie studentów – uspołecznianie uniwersytetów. Szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4(60), s. 115-126.

¹⁷ Por. E. Siarkiewicz, *Prześlonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.

(osobiste, rodzinne, społeczne, zawodowe, polityczne itp.), jeśli postępują zgodnie z etyką zawodową, rezygnują z paternalistycznej roli pouczającego mentora, a koncentrują się na działaniach zwiększających aktywność własną swoich klientów, a więc można powiedzieć, że inspirują ich całościowe uczenie się, korzystając przy tym z podręczników, przewodników i poradników¹⁸. I tylko wówczas ich „nauczają”, gdy uznają to za niezbędne, np. gdy wiedza lub informacje nie są dostępne dla zabiegającego o poradę, są niemożliwe do zdobycia w Internecie albo w innych środkach przekazu. Przy czym dbają zwłaszcza o to, aby kontakt z nimi był dla radzącego się nie tylko pożyteczny, ale przede wszystkim przyjemny, bezstresowy i atrakcyjny.

Mobilizując radzących się do brania odpowiedzialności za siebie mogą stosować trojaki podejście: (1) albo pomagają im w stawianiu się sobą przez zwiększanie ich zaufania do samych siebie i sprzyjanie rozwojowi ich samoakceptacji – wówczas jest to opcja terapeutyczna doradztwa, stosowana najczęściej wobec bezrobotnych, osób tracących pracę na skutek choroby, przejścia na emeryturę, nieprzewidzianych wydarzeń losowych; (2) albo doradcy zmierzają do podniesienia poziomu kompetencji komunikacyjnych i twórczych radzącego się, umożliwiając mu głębsze rozumienie sensu uzyskiwanych informacji, osiąganie większej życiowej satysfakcji z podejmowanej pracy i samorealizację – przyjmują wtedy opcję humanistyczną i mobilizują radzących się do poszukania swego „miejsca” w wykonywanym zawodzie bądź zachęcają do zmiany pracy; (3) lub też doradcy wspólnie z radzącym się dążą do odkrywania społecznie konstruowanych znaczeń działania innych ludzi i organizacji dla ich położenia życiowego. W ostatnim przypadku mówimy o opcji krytycznej w uprawianiu poradnictwa i doradztwa, przyjmowanej najczęściej wobec osób refleksyjnie penetrujących swoją biografię, świadomych podlegania zewnętrznym naciskom i dążących do takiego zatrudnienia, które na równi będzie nadawało sens ich życiu, co i umożliwiało im pracę nad sobą.

We wszystkich sposobach uprawiania doradczej praktyki – czy jako edukator, czy terapeuta, czy też cierpliwy tłumacz, albo pełen wątpliwości przewodnik po różnych zawłóściach życia, lub niepozbowiony ironii towarzyszy wędrówek po rozległych obszarach „egzystencjalnej konsumpcji” – na

¹⁸ D. Pisula, *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2010; B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011; J. Minta, *Od autora do aktora. Wsparcie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012; M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012; i inni.

ogół doradca stwarza możliwości refleksyjnej analizy biograficznych doświadczeń, a więc uczenia się siebie. Jest inicjatorem „rozproszonego uczenia się” – jak określa je Ewa Kurantowicz. Jest mediatorem między jednostką a światem. Czasem może robić to mimo woli, bez stawiania sobie takich celów, gdyż jeśli nawet sytuacja poradnicza ma charakter terapeutyczny, terapia ta może być okazją nie tylko do „leczenia duszy”, ale także do zdobywania wiedzy, zwłaszcza o sobie samym.

Nas jednak interesuje przede wszystkim doradztwo zawodowe, które szczególnie blisko powiązane jest z ekonomią, a mniej z psychoterapią. Doradztwo to, bardziej niż inne jego rodzaje, postawione dziś zostało przed dylematem: czy poddać się presji neoliberalizmu, realizować cele dygnostyczne i selekcyjne, czyli wspierać kapitał ludzki, przez który się „rozumie po prostu siłę roboczą zatrudnionych: całość ich zdolności intelektualnych, fizycznych, moralnych, społecznych i estetycznych, które muszą wystawić na rynku pracy”¹⁹, czy przeciwstawić się tej presji, a tym samym wzmacniać radzącego się w odpowiedzialności za siebie i w osiągnięciu emancypacji, rozumianej jako uwolnienie się od wewnętrznych i zewnętrznych nacisków. Co może wyrażać się jako: (1) wzmacnianie umiejętności panowania nad emocjami; (2) rozwijanie zdolności do racjonalnego podejmowania decyzji; (3) pomoc w sprawniejszym korzystaniu z biograficznych doświadczeń; (4) wspieranie w refleksyjnym traktowaniu sygnałów płynących z otoczenia; i przez to mobilizować radzącego się do samodzielnego konstruowania swojej zawodowej drogi życiowej²⁰.

Przyjęcie określonej strategii w pracy poradniczej nie jest łatwe i wiąże się z rozstrzygnięciem przez doradców dylematów nie tylko warsztatowych, ale również natury moralnej, często rozwiązywanych samodzielnie i indywidualnie, przy wzięciu pod uwagę możliwości i ograniczeń samego radzącego się. Zdarza się więc – jak przytacza Anna Bilon, obserwując komercyjne poradnictwo holenderskie – że doradca wyłamuje się z obowiązujących go neoliberalnych przepisów działania i kierując się dobrem swojego klienta, daje sobie przyzwolenie na udzielenie takiej pomocy, którą uznaje za właściwą, choć nie do końca zgodną z neoliberalną polityką instytucji, w której jest zatrudniony²¹.

Wprawdzie – jak widać – sposoby udzielania pomocy przez poszczególnych doradców mogą być różne, jednakże gdy spojrzymy na oczekiwa-

¹⁹ E. Potulicka, *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014, s. 50.

²⁰ J. Guichard, *Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza*, [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Instytut Technologii Eksploatacji, Wrocław – Radom 2001, s. 87-92.

²¹ A. Bilon, *Rola doradców kariery w Holandii z perspektywy teorii strukturacji*, „Dyskursy Młodych Andragogów” 2014, nr 15, s. 129-139.

nia wysuwane przez władze, a wynikające z idei neoliberalizmu, możemy powiedzieć, że cele jej są z góry określone. Pozytywnie oceniona może być tylko taka pomoc, która sprzyja podejmowaniu przez radzących się decyzji edukacyjnych, zawodowych czy – mówiąc ogólnie – życiowych, a następnie powiązanych z nimi działań przyczyniających się do pomnażania ekonomicznego kapitału. Inwestowanie ze strony władz w jednostkę, czy to przez rozwój usług edukacyjnych, czy doradczych, ma sens – według neoliberalnych założeń – o tyle, o ile przyniesie wymierne korzyści ekonomiczne²². Pomoc poradnicza powinna być mało kosztowna. Nie powinna zajmować zbyt dużo cennego czasu doradcy, nie powinna zatem być świadczona ani jako długotrwały proces wspomagania samoanalizy, ani jako uprawianie pogłębionych rozważań doradcy i radzącego się nad związkiem jego trudności z sytuacją ekonomiczną, społeczną czy polityczną. Stąd, w odniesieniu do problemów związanych z konstruowaniem kariery, chętniej mówi się o doradztwie – nastawionym na wynik (szybko, doraźnie, jednoznacznie), niż o poradnictwie – zorientowanym na dokonywanie zmian mentalnych i psychologicznych, na kształtowanie tożsamości poprzez biograficzne uczenie się w procesie poradniczym. Chętnie także podejmuje się dyskusje na temat niezbędnych kompetencji doradców i „wymiernych” wyników ich pracy²³ i uważa, że najlepiej – gdyby było to możliwe – ująć je w postaci danych liczbowych.

Znane koncepcje rozwiązań praktycznych doradztwa

W najogólniejszym oglądzie, doradztwo współczesne zdaje się wpisywać w pejzaż neoliberalnych sprzeczności idei po stronie kapitału ludzkiego i być wprawdzie subtelnym, jednak pożytecznym narzędziem kontrolowania wolności jednostek przez władze²⁴. W trakcie sprawowania kontroli nie chodzi jednak o ujawnienie tego celu osobom wspomagany. Oczekuje się bowiem, że postępowanie edukatorów czy doradców powinno sprzyjać utrzymywaniu radzących się w przekonaniu o tym, iż wybór pracy, drogi

²² Por. M. Szumigraj, *W imię czyjego dobra? Czyli o misji poradnictwa kariery*, [w:] *Poradnictwo między etyką a techniką*, red. V. Drabik-Podgórska, Impuls, Kraków 2007, s. 148-164.

²³ Np. próbie wypracowania kryteriów pomiaru kompetencji doradców poświęcona była konferencja NICE European Summit on Developing the Career Workforce of the Future, Canterbury Christ Church University, Canterbury, 3-4 września 2014 r.

²⁴ M. Szumigraj, *Poradnictwo jako subtelne narzędzie sprawowania władzy*, [w:] *Z podstaw paradozności*, z. 2, red. B. Wojtasik, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 21-32; idem, *W poszukiwaniu misji polskiego poradnictwa kariery*, *Dyskursy Młodych Andragogów*, t. 7, red. J. Kargul, M. Olejarz, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 149-159.

zyciowej, tożsamości ma charakter osobisty i preferuje przede wszystkim ich własne korzyści jako osób samodzielnie podejmujących decyzje. Przedstawicielom władzy pomaga to rezygnować z restrykcyjnych narzędzi kontroli, jak zakaz i nakaz, a sięgać do narzędzi bardziej wyrafinowanych, podtrzymujących iluzję posiadania przez obywateli – w tym wypadku radzących się – wolności wyboru, dającej im szansę konkurencji między sobą.

Sprzyja temu dobór metod pracy doradców. W poradniczej praktyce standardowe testy czy profile osobowości, wcześniej powszechnie używane przez doradców-psychologów, coraz częściej zastępowane są teraz wywiadem biograficznym, dialogiem doradcy z radzącym się, organizacją warsztatów umożliwiających dokonywanie samooceny i samodzielnej korekty własnej biografii²⁵. Powstały całe szkoły nowoczesnego doradztwa zawodowego.

Badacze poradnictwa kariery skupieni w grupie *Life Designing Counseling*, (poradnictwo w konstruowaniu życia), tacy jak Maria Eduarda Duarte, Jean Guichard, Salvatore Soresi, Raoul Van Esbroeck, Mark Savickas, Laura Nota, Jerome Rossier, Jean-Pierre Dauwalder, Annelies van Vianen, odchodzą od tradycyjnych form poradnictwa, a projektując narzędzia pracy doradców, stawiają na celowy, intencjonalny i racjonalny udział uczestników w interakcji poradniczej oraz na refleksywność jednostki. Wspomagają radzącego się w określaniu jego tożsamości i proponują towarzyszenie mu w de-/rekonstruowaniu projektu bycia w świecie w zastanych warunkach społeczno-kulturowych. Jak widać, zgodnie z tezą samoodpowiedzialności jednostki, doradcy wspomagają radzących się w samodoskonaleniu, które można łączyć z całożyciowym uczeniem się²⁶.

Profesor M.E. Duarte, opisując model interwencji określony jako poradnictwo w konstruowaniu życia, zauważa, że

model działania poradniczego preferowany w „Poradnictwie w konstruowaniu życia” przewiduje, że proces udzielania pomocy składa się z sześciu etapów (Savickas i in., 2009), określonych przez doświadczenia klienta i od nich zależnych. W pierwszym etapie doradca i klient wypracowują formułę «przymierza roboczego» (sporządzają kontrakt), co jest warunkiem niezbędnym do ustalenia faktycznego problemu klienta. Na tym etapie, w pierwszej kolejności, powinny zostać wyrażone oczekiwania klienta wobec pomocy udzielanej przez doradcę. Na etap drugi składa się mapowanie i analiza systemu subiektywnych form tożsamości klienta (Guichard, 2001) w celu uchwycenia, jak klient postrzega siebie samego w różnych obszarach swojego życia. Rozpatruje się przy tym zarówno teraźniejszość, jak i przeszłość,

²⁵ Por. J. Minta, op.cit.

²⁶ Por. M.L. Savickas, L. Nota, J. Rossier, J.-P. Dauwalder, M.E. Duarte, J. Guichard, S. Soresi, R. Van Esbroeck, A.E.M. van Vianen, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, vol. 75/3, s. 239-250.

a także oczekiwania klienta wobec przyszłości. Celem trzeciego etapu jest otwarcie i poszerzenie perspektyw życiowych klienta. Dokonuje się to poprzez transformację, która zachodzi dzięki temu, że historia życia klienta zostaje ponownie opowiedziana. To, co niedopowiedziane, zostaje wyartykułowane, a to, co ukryte, zostaje wydobyte na powierzchnię, a tym samym pozwala osiągnąć większy stopień obiektywności i jasności. Etap czwarty obejmuje umożliwienie klientowi wpisania swego problemu w nowo opowiedzianą wersję swej historii. Etap ten uważa się za zakończony, gdy klient jest w stanie dokonać syntezy dotychczasowych osiągnięć i stworzyć plan działania, oparty na oczekiwaniach, które zgodne są z jego możliwym nowym „ja”. W etapie piątym dokonuje się uszczegółowienia i selekcji przewidywanych działań tożsamościowych. Służy to opracowaniu konkretnego planu działania zawierającego jasno zdefiniowane cele, wśród których ważne miejsce zajmuje włączenie się w nowe doświadczenia oraz stworzenie możliwości opowiedzenia nowej historii bliskim klienta. Z kolei szósty etap poświęcony jest dokonywaniu krótko- i średnioterminowych działań następczych (*follow-up*)²⁷.

Z kolei profesor M. Savickas, także członek tego zespołu, prowadząc warsztaty na Uniwersytecie Wrocławskim, zaproponował listę pięciu zagadnień, wokół których ma koncentrować się praca biograficzna podczas udzielania poradniczej pomocy²⁸. Po pytaniu otwierającym: „Jak mogę Ci się przydać, gdy będziesz konstruował/a swą karierę?”, wypowiedzi wspomaganych – jego zdaniem – mogą być odpowiedziami na pytania: (1) „Kogo podziwiałeś/łaś dorastając? Opowiedz mi o nim”; (2) „Czy regularnie czytasz jakieś czasopisma albo oglądasz programy telewizyjne? Jakie to czasopisma/programy? Co Ci się w nich podoba?”; (3) „Czy masz jakąś ulubioną książkę lub film? Opowiedz mi, co się w niej/nim dzieje”; (4) „Jakie jest twoje ulubione powiedzenie albo motto?”; (5) „Jakie jest Twoje najwcześniejsze wspomnienie? Chciałbym usłyszeć trzy historie o tym, co Ci się przydarzyło, kiedy byłeś/łaś w wieku 3-6 lat”.

Jak widać, zadawane pytania i rozważane problemy dotyczą przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, jednak dalekie są od sprawdzianów wiedzy czy pomiarów cech lub właściwości osób radzących się w sprawie wyboru zawodu, co było domeną poradnictwa minionej epoki. Nie są także pytaniami charakterystycznymi dla tradycyjnie rozumianej dydaktyki dorosłych, a raczej związanymi z całościowym uczeniem się z biografii.

²⁷ M.E. Duarte, *Poradnictwo w konstruowaniu życia: cele, procesy, instrumenty / Life designing: objectives, processes, instruments*, „Studia Poradnicze / Journal of Counselling” 2014, s. 48-49.

²⁸ M. Savickas, *Kariera w płynnej nowoczesności*, seminarium naukowe prowadzone przez M. Savickasa, 3-4 czerwca 2014, zob. www.pedagogika.uni.wroc.pl/unesco (pobrano 5 maja 2015 r.). Por. też A. Dragon, *Spotkanie naukowe Katedry UNESCO, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego*, Wrocław, 3-4 czerwca, 2014 r., „Studia Poradnicze / Journal of Counselling” 2014, s. 172-175 / 340-343.

Jeszcze dalej w tym nurcie myślenia o pomocy przez poradnictwo idzie Annamaria Di Fabio, badaczka włoska, autorka koncepcji pozytywnego całonocznego kierowania sobą i relacjami (*Positive Lifelong Self and Relational Management* – PLS&RM), która proponuje jakościową miarę elastyczności życiowej (*Life Adaptability Qualitative Measure* – LAQuM) jako nowy instrument służący opisowej, nieparametrycznej ocenie skuteczności interwencji podejmowanej zgodnie z koncepcją poradnictwa w konstruowaniu życia²⁹. Głównym zadaniem tego narzędzia jest jakościowa ocena adaptacyjności kariery i określony pomiar przedstawionych w narracji zmian lub ich braku w życiu jednostki w perspektywie czasu. LAQuM składa się z następujących 12 pisemnych pytań, przypisanych po trzy do każdego z wymiarów życiowej elastyczności (jakimi są troska, kontrola, ciekawość, ufność), pochodzących z inwentarza umiejętności adaptacyjnych związanych z karierą (*Career Adapt-Abilities Inventory*)³⁰:

Troska: 1a) Co oznacza dla Ciebie, być zorientowanym na swoją przyszłość? 1b) Czy uważasz, że jesteś ukierunkowany na własną przyszłość? 1c) Dlaczego? Kontrola: 2a) Co oznacza dla Ciebie, wziąć odpowiedzialność za swoją przyszłość? 2b) Czy uważasz, że ponosisz odpowiedzialność za swoją przyszłość? 2c) Dlaczego? Ciekawość: 3a) Co oznacza dla Ciebie, że jesteś ciekaw własnej przyszłości? 3b) Czy uważasz, że jesteś ciekawy własnej przyszłości? 3c) Dlaczego? Zaufanie: 4a) Co oznacza dla Ciebie, mieć zaufanie do własnych umiejętności? 4b) Czy uważasz, że masz zaufanie do swoich umiejętności, aby zbudować swoją przyszłość? 4c) Dlaczego?³¹

Inną propozycją uprawiania poradnictwa zawodowego, preferującą samodzielne uczenie się, jest model integracyjny *Informationsstrukturelle Methodik* – ISM, zaproponowany przez Berndta-Joachima Ertelta i Williama Schulza, który „nie zajmuje się tym, jak «powinno się» podejmować decyzje zawodowe i rozwiązywać problemy, lecz przebiegiem indywidualnego procesu podjęcia decyzji” i namysłem, jak przy tym pomóc ma doradca³². Autorzy projektu uważają, że rola doradcy polega przede wszystkim na stymulowaniu radzącego się do poszukiwania i analizy informacji. Możemy

²⁹ A. Di Fabio, *Poradnictwo kariery i psychologia pozytywna XXI wieku. Nowe konteksty i sposoby oceny skuteczności działań doradczych / Career counselling and positive psychology in the 21st century: New constructs and measures for evaluating the effectiveness of intervention*, „Studia Poradnawcze / Journal of Counselology” 2014, s. 13-40 / 191-211.

³⁰ Wersja międzynarodowa w: M.L. Savickas, E.J. Porfeli, *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, „Journal of Vocational Behavior” 2012, vol. 80, s. 661-673.

³¹ A. Di Fabio, op.cit., s. 25.

³² B.-J. Ertelt, W.E. Schulz, we współpracy z A.E. Iveyem, *Podstawy doradztwa kariery z ćwiczeniami rozwijającymi umiejętności doradcze w świecie edukacji i pracy*, tłum. zespół, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Warszawa – Kraków 2010, s. 161.

przeczytać, że „najbardziej konieczne są tu takie informacje, po których szukający porady rozpozna swoją swobodę ruchów oraz indywidualne i społeczne koszty niepodjęcia decyzji lub dalszego poszukiwania informacji”³³.

Doradztwo jest tu rozumiane „jako **symulacja przewidywanych kognitywno-afektywnych procesów przetwarzania informacji u klienta** [podkreślenie autorów] w ramach nastawionego na cel doradztwa procesu nauki”³⁴. Zakłada się, że uczestnicząc w nim, radzący się osiąga „coraz lepsze rozeznanie siebie, poszerza swoją wiedzę, ustala wspólnie z doradcą rozmiary deficytów informacyjnych, które musi uzupełnić”³⁵. A więc, w tym modelu pracy doradczej w sposób znaczący położony jest akcent na uczenie się dorosłych osób radzących się głównie poprzez samodzielne zdobywanie informacji. Chodzi tu więc też o uczenie się zgodne z ideologią neoliberalizmu.

Można powiedzieć, że zarówno w pierwszej, jak i drugiej propozycji przyjęte zostały takie metody uprawiania doradczej praktyki, które uwzględniają całozyciowe uczenie się klienta, jego elastyczność w podejściu do życia i swoich życiowych wyborów. Zakłada się, że korzystanie z takiego doradztwa, polega na „zdobywaniu świadomości przez jednostkę”. Jednakże autorzy tych koncepcji nie są w stanie przewidzieć, czy to wywoła krytyczne analizowanie przez nią tych propozycji, które oferuje neoliberalna rzeczywistość, czy ich akceptację. Czy – jak zauważają autorki książki *Neoliberalne uwikłania edukacji* – owo uczenie się sprzyjać będzie podejmowaniu wysiłku stałego „dystansowania się wobec układu, który nas wchłania i wymusza rozstawanie się z własnym «ja», a czyni to w sposób zawoalowany, bezszmerowy, z nadużyciem argumentów i faktów nieproblematyzowanego zabezpieczenia”. Czy może odwrotnie, „nasączając nas samozniewoleniem, a więc zniewoleniem, do którego dajemy własny wkład”, mobilizuje jedynie do konkurowania z innymi, by jak najlepiej zaistnieć, by osiągnąć dla siebie jak największe zyski³⁶.

Niepoddawanie się naciskom, dystansowanie się wobec układów, dawanie odporu nachalnemu konsumeryzmowi, manifestowanie swego niezadowolenia, umożliwia – zdaniem J. Rutkowiak – dopracowanie się statusu człowieka o czwartej twarzy, „człowieka oporu”³⁷, który we wspólnym dialogu z innymi członkami społeczności może dokonać także pewnych zmian w swoim otoczeniu. Jednakże jest to proces nie zawsze skazany na sukces. Nie zawsze bowiem doradca – pozostający pod presją czasu, rozliczany

³³ Ibidem, s. 168.

³⁴ Ibidem, s. 163.

³⁵ Ibidem, s. 186.

³⁶ E. Potulicka, J. Rutkowiak, op.cit., s. 124-125.

³⁷ Ibidem, s. 133.

z liczby udzielonych dziennie porad – może pozwolić sobie na czasochłonną, krytyczną analizę sytuacji życiowej wspólnie z radzącym się³⁸. Nie zawsze także radzący się może w pełni kierować się swoją już „życiowo” zweryfikowaną wiedzą na temat własnych możliwości, będąc niejednokrotnie zmuszonym do podjęcia takiej pracy, jaka jest mu dostępna, choć niezgodna z jego oczekiwaniami³⁹. Wówczas wprawdzie nie może zrezygnować z całościowego uczenia się i musi się wpisać w zdobywanie nowej wiedzy zawodowej, jednakże nie zawsze jest to wybór tego zakresu wiedzy w całościowym uczeniu się, o który mu najbardziej chodzi.

Wnioski

Optymistyczne perspektywy, jakie starają się nakreślić przed poradnictwem pobudzającym do całościowego uczenia się i krytycznej refleksji wspomniane koncepcje poradniczej praktyki, nie mogą przesłonić brutalnej prawdy, że zdaniem władz – bez względu na to, czy jest to władza państwowa, regionalna czy lokalna – zarówno całościowe uczenie się, jak i korzystanie z pomocy doradców w neoliberalnym porządku społecznym ma przede wszystkim – żeby nie powiedzieć wyłącznie – sprzyjać podnoszeniu efektywności ekonomicznej działań ludzi, przyczyniać się do pomnażania ekonomicznego kapitału, który – jak wiemy – nie zawsze przekształca się w kapitał społeczny czy kulturowy. Nic dziwnego, że nie wszyscy badacze, którzy opisują doradztwo, widzą je jako modyfikację lub wzbogacenie dotychczasowej kultury uczenia się klientów, jako ważną optymalizację lub korektę życia ludzi, jako pomoc jednostce w konstruowaniu tożsamości. Niektórzy bowiem zwracają uwagę, że można potraktować je jedynie jako recykling życia⁴⁰ albo jego tuning⁴¹. Te ostatnie określenia, zaczerpnięte z języka technicznego, mówią o zewnętrznym aspekcie „naprawy życia”

³⁸ A. Bartoszek, *Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka*, [w:] *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 64-70; M. Kotas, *Warsztat doradcy zawodowego w instytucjach użyteczności publicznej i firmach komercyjnych*, [w:] *Być doradcą!*, op.cit., s. 58-63.

³⁹ J. Kłodkowska, *Radzenie sobie pracowników ze zmianami w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.

⁴⁰ M. Szumigraj, *Niewolnik korporacji...*, op.cit. Recykling to „doprowadzenie zużytych materiałów do stanu pozwalającego na ich ponowne wykorzystanie”, W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych z almanachem*, MARTEL, Warszawa 2005, s. 425.

⁴¹ E. Basińska, *Tuning życia – sekrety kształcenia w ujęciu andragogicznym*, Łódź 2012, www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl/admin/.../TUNING%20ŻYCIA.pdf (pobrano 20 maja, 2014 r.). Tuning to „zabiegi mające na celu zmianę seryjnych parametrów samochodu i dostosowanie go do indywidualnych gustów właściciela”; *Słownik języka polskiego PWN*, <http://sjp.pwn.pl/szukaj/tuning.html> (pobrano 5 marca 2016 r.).

radzających się albo o całkowitej, dokonanej przez czynniki zewnętrzne jego „przeróbce”. Zapowiadają pozorne – niestety – korzyści płynące z wprowadzania – dzięki poradnictwu i doradztwu – zmian życiowych, które przyczyniają się do stwarzania najczęściej iluzji osiągnięcia lepszego, pełniejszego życia. Z neoliberalnego punktu widzenia wydajniejsze życie, to bycie jednostki w świecie mniej ekonomicznie kosztowne dla otoczenia. W odniesieniu do poradnictwa sugeruje się, by osiągnąć je poprzez udzielenie radzącemu się wskazówki „co robić” lub przez zapewnienie mu udziału w warsztatach, w treningu interpersonalnym czy relaksacyjnym, przygotowujących go do ekonomicznie korzystnych decyzji. Krytyczni obserwatorzy efektów poradnictwa zauważają, że wprowadzana wówczas zmiana życiowa nie musi angażować głębszej refleksyjności, nie musi wiązać się z dużym osobistym wysiłkiem poznawczym i emocjonalnym, spełnia jednak wymagania natychmiastowości, pozostając powierzchowna i nietrwała. Wcale albo słabo wiąże się także z całościowym uczeniem się, które zresztą – jak pokazują badania – nie jest entuzjastycznie podejmowane przez większość dorosłych Polaków⁴².

Z perspektywy polityki neoliberalnej wspomniane techniczne określenia zadań uwzględniają przede wszystkim ekonomiczny aspekt zarówno całościowego uczenia się, jak i doradztwa zawodowego. Doradcy kierujący się wysoką etyką zawodową nie zadowolają się jednak takim ich rozumieniem, znacznie spływającym założenia niesionej przez nich pomocy. Zachęcają osoby zasięgające porady do refleksyjnego analizowania życiowych wydarzeń, do uczenia się implikującego poszukiwanie wiedzy na temat siebie, na temat możliwości wykorzystania i podnoszenia swoich kompetencji i stosowania strategii oporu wobec opresyjności neoliberalnego porządku.

BIBLIOGRAFIA

- Bartoszek A., *Rola i zadania doradcy zawodowego w urzędzie pracy – teoria i praktyka*, [w:] *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 64-70.
- Basińska E., *Tuning życia – sekrety kształcenia w ujęciu andragogicznym*, Łódź 2012, www.postawnarozwoj.uni.lodz.pl/admin/.../TUNING%20ZYCIA.pdf (pobrano 20 maja 2014 r.).
- Bauman Z., *Życie na przemięt*, tłum. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2004.
- Beck U., *Ponowne odkrycie polityki: przyczynek do teorii modernizacji refleksywnej*, [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w po-*

⁴² H. Solarczyk-Szwec, *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, t. 20, [przedruk w:] *Teoria i praktyka...*, op.cit., s. 11-23.

- rzędu społecznym nowoczesności, tłum. J. Konieczny, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Bilon A., *Rola doradców kariery w Holandii z perspektywy teorii strukturacji*, Dyskursy Młodych Andragogów 2014, nr 15, s. 129-139.
- Bokszański Z., *Indywidualizm a zmiana społeczna. Polacy wobec nowoczesności – raport z badań*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Centrum i peryferie współczesnego poradnictwa, red. E. Zierkiewicz, A. Ładyżyński, Wydawnictwo Chronicon, Wrocław 2014.
- Claparède É., *Poradnictwo zawodowe: zadania i metody*, tłum. M. Sokalowa, Wydawnictwo „Ligi Pracy”, Warszawa 1924.
- Czubak-Koch M., *Uczenie się w kulturze miejsca pracy*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.
- Di Fabio A., *Poradnictwo kariery i psychologia pozytywna w XXI wieku. Nowe konstrukty i sposoby oceny skuteczności działań doradczych / Career counselling and positive psychology in the 21st century: New constructs and measures for evaluating the effectiveness of intervention*, „Studia Poradnicze / Journal of Counsellogy” 2014, s. 13-40 / 191-228.
- Dragon A., *Spotkanie naukowe Katedry UNESCO Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław, 3-4 czerwca, 2014 r.*, „Studia Poradnicze / Journal of Counsellogy” 2014, s. 172-175 / 340-343.
- Duarte M.E., *Poradnictwo w konstruowaniu życia: cele, procesy, instrumenty / Life Designing: objectives, processes, instruments*, „Studia Poradnicze / Journal of Counsellogy” 2014, s. 41-58 / 212-228.
- Ertelt B.-J., Schulz W.E., we współpracy z Iveyem A.E., *Podstawy doradztwa kariery z ćwiczeniami rozwijającymi umiejętności doradcze w świecie edukacji i pracy*, tłum. zespół, Narodowe Forum Doradztwa Kariery, Warszawa – Kraków 2010.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość: „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Sulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Guichard J., *Procesualne ramy i formy tożsamości a praktyka poradnicza*, [w:] *Podjęmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe w nowej rzeczywistości społeczno-politycznej*, red. B. Wojtasik, Instytut Technologii Eksploatacji, Wrocław – Radom 2001, s. 87-92.
- Kargulowa A., *(Trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy, działania w sytuacji poradniczej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61), s. 59-73.
- Kargulowa A., *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się osób dorosłych*, „Rocznik Lubuski” 2012, nr 38, cz. 2, s. 141-156.
- Kargulowa, A., *Próba zainteresowania pedagogiki ogólnej uczeniem się w sytuacji poradniczej*, „Przegląd Pedagogiczny” 2011, nr 1, s. 124-134.
- Kłodkowska J., *Radzenie sobie pracowników ze zmianami w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.
- Kotas M., *Warsztat doradcy zawodowego w instytucjach użyteczności publicznej i firmach komercyjnych*, [w:] *Być doradcą! Doświadczenia i refleksje*, red. E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2008, s. 58-63.
- Minta J., *Od autora do aktora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.

- Nizińska A., *Uspółecznianie studentów – uspółecznianie uniwersytetów. Szkoły wyższe jako instytucjonalne środowiska edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 4(60), s. 115-126.
- Pisula D., *ABC doradcy zawodowego. Rozmowa doradcza*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2010.
- Potulicka E., *Neoliberalne reformy edukacji w Stanach Zjednoczonych. Od Ronalda Regana do Baracka Obamy*, Impuls, Kraków 2014.
- Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2012.
- Rosalska M., *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.
- Savickas M.L., Nota L., Rossier J., Dauwalder J.-P., Duarte M.E., Guichard J., Soresi S., Van Esbroeck R., Vianen A.E.M. van, *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*, „Journal of Vocational Behavior” 2009, vol. 75/3, s. 239-250.
- Savickas M.L., Porfeli E.J., *Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*, „Journal of Vocational Behavior” 2012, vol. 80, s. 661-673.
- Siarkiewicz E., *Prześlgnięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Od uspółecznienia „mas” do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, „Edukacja Dorosłych” 2013, nr 1(68), s. 35-44, [przedruk w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*, red. E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, ATA – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Warszawa – Bydgoszcz 2014, s. 48-59.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Rynek a wykształcenie – szanse i bariery dostępu do edukacji dorosłych*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 2005, s. 147-158.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Społeczno-ekonomiczne wyznaczniki zapotrzebowania na doradztwo zawodowe*, „Studia Edukacyjne” 2008, nr 7, s. 9-24.
- Solarczyk-Szwec H., *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, „Rocznik Andragogiczny” 2013, t. 20, [przedruk w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*, red. E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, ATA – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy, Warszawa – Bydgoszcz 2014, s. 11-23.
- Szumigraj M., *Niewolnik korporacji i outsider, czyli kim być w świecie bez zatrudnienia, albo o produktach edukacji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 2005, s. 101-111, [przedruk w:] *Przetrawianie i rozwój jako niezbywalne powinności wychowania*, red. M. Dziemianowicz, B.D. Gołębiak, R. Kwaśnica, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2006, s. 277-284.
- Szumigraj M., *Poradnictwo jako subtelne narzędzie sprawowania władzy*, [w:] *Z podstaw poradownictwa*, z. 2, red. B. Wojtasik, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998, s. 21-32.

- Szumigraj M., *W imię czyjego dobra? Czyli o misji poradnictwa kariery*, [w:] *Poradnictwo między etyką a techniką*, red. V. Drabik-Podgórna, Impuls, Kraków 2007, s. 148-164.
- Szumigraj M., *W poszukiwaniu misji polskiego poradnictwa kariery*, *Dyskursy Młodych Andragogów*, t. 7, red. J. Kargul, M. Olejarz, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2006, s. 149-159.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011.
- Zielińska-Pękał D., *Od pomocy do przemocy w poradnictwie: dwie narracje / From helping to hurting in counselling: Two narrations*, „*Studia Poradotwórcze / Journal of Counselling*” 2012, s. 110-125 / 294-309.

Zmiany we wzorach przebiegu karier a całożyciowe uczenie się

Sposób, w jaki manifestują się kariery, jest złożonym fenomenem, warunkowanym wieloma czynnikami. Konceptualne ich ulokowanie możliwe jest poprzez określenie natury zmian, które jawią się przede wszystkim w obszarze pracy. Chociaż, historycznie patrząc, pojęcie kariery pojawiło się na Zachodzie w industrialnym i zindywidualizowanym kontekście i kształtowane było przez etykę pracy promującą wolność wyboru, to siły globalne na przestrzeni lat przemieściły je także w inne kulturowo i ekonomicznie lokacje. Mimo tego jednak, manifestacje idei kariery różnicowane są poprzez lokalności – czynniki natury społecznej, kulturowej, ekonomicznej i psychologicznej, a kariera zdefiniowana jest kulturowo i ekonomicznie, przybierając określony wzór¹.

Transformacja wzorów przebiegu karier przybierająca postać od linearnych do wielokierunkowych ścieżek ma, jak wskazuje Yehuda Baruch, wyraźne implikacje zarówno jednostkowe, jak i organizacyjne. Autor ten odnosząc się do zmian w obrębie dynamicznej natury rynku pracy, zarysowuje występujące w ich tle trendy modyfikacji karier oraz ich znaczenie i implikacje dla jednostek, organizacji i społeczeństw². W literaturze szczególnie znaczenie przypisuje się organizacjom bez granic i pojawiającym się w powiązaniu z nimi karierom bez granic, ujmowanym jako wyraz rozmywania się granic w wielu obszarach życia, co ma także swoje odzwierciedlenie w transformacji tradycyjnych systemów edukacyjnych i mobilności educa-

¹ *Handbook of career development. International perspectives*, eds. G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong, T. Watts, Springer, New York – Heidelberg – Dodrecht – London 2014.

² Y. Baruch, *Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints*, „Human Resource Management Review” 2006, vol. 16, s. 125-138.

cyjnej, przechodzeniu z nauki do pracy i z pracy do nauki, walidacji umiejętności zdobytych drogą nieformalną i pozaformalną³. Jak podkreśla Mirosława Marody, w społeczeństwie przemysłowym praca zarobkowa i zawód stanowiły „oś sposobu życia”, określały także miejsce jednostki w społeczeństwie i wyznaczały ramy narracyjne linearnej, jednostkowej biografii. Analizując przemiany pracy w ponowoczesności, cytowana autorka ukazuje, że „zobiektywizowana płynność statusu zatrudnienia znajduje swe dopełnienie w indywidualnych strategiach pracowników” i, odwołując się do stwierdzeń Richarda Sennetta, podkreśla, że w świecie pracy, w którym zanika tradycyjny model kariery wiodącej przez korytarze jednej instytucji, wertykalne piramidy zastępowane są luźnymi, horyzontalnymi sieciami⁴. Doświadczenie „płynności” rzeczywistości społecznej, jak podkreśla M. Marody w szerszych analizach tego zjawiska, bierze się nie tylko z przyspieszonej zmiany podstawowych struktur społecznych, lecz również z synchronicznej zmienności reguł i zasad koordynujących ludzkie zachowania w obrębie poszczególnych instytucji⁵.

Jako jedni z pierwszych pojęcie kariery bez granic wprowadzili Robert De Filippi i Michael B. Arthur⁶, ukazując je jako bardziej otwarte, bardziej zróżnicowane, mniej ustrukturyzowane i mniej kontrolowane przez pracodawców. Kariera ogniskuje się wokół pracy, będącej źródłem tożsamości, kreatywności, głównych wyzwań życiowych, statusu i relacji społecznych.

Relacje zachodzące na gruncie karier linearnych miały charakter trwałe, aktualnie główne przeobrażenia dotyczą zmian w obrębie psychologicznych kontraktów opartych na stosunku pracy⁷. We współczesnych interpretacjach karier kładzie się nacisk na przesunięcie z długotrwałych relacji społecznych w kierunku relacji transakcyjnych, krótkoterminowych, zachodzących między pracownikiem a zatrudniającymi go organizacjami. Jak wskazuje Y. Baruch⁸, w przeszłości pracownicy orientowali się na służenie zatrudniającej ich organizacji – w modelowym ujęciu – przez całe życie zawodowe, obecnie pracownicy oczekują, że to ona będzie służyć im w czasie ograni-

³ E. Solarczyk-Ambrozik, *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całościowego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*, [w:] *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

⁴ M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Scholar, Warszawa 2014, s. 136.

⁵ Ibidem, s. 163.

⁶ R.J. De Filippi, M.B. Arthur, *The boundaryless career: a competency-based perspective*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, vol. 15, no 2, s. 125-139.

⁷ D.M. Rousseau, *Psychological contracts in organizations*, Sage, Thousand Oaks 1996.

⁸ Y. Baruch, *Transforming careers: from linear to multidirectional career path. Organizational and individual perspectives*, „Career Development International” 2004, vol. 9, no 1, s. 58-73.

czonym do znacznie krótszego okresu zatrudnienia. Ta zmiana, manifestująca się w przeobrażeniu psychologicznych kontraktów, z perspektywy organizacji jest ruchem od zabezpieczenia pracownikom pracy w kierunku zapewnienia im możliwości rozwoju, zaś z perspektywy jednostki ma charakter przeobrażeń w sposobie zaangażowania w życie organizacji – silnemu indywidualizmowi towarzyszy, obok warunkowego zaangażowania skorelowanego z możliwością realizacji jednostkowych celów, aktywność w wielu innych obszarach budująca tożsamość i sprzyjająca rozwojowi kariery. W ujęciu Y. Barucha natura i rozumienie tradycyjnych karier oparte były na hierarchicznych, wysoce sformalizowanych i sztywnych strukturach, gdzie organizacyjna hierarchia stanowiła drabinę dla realizacji kariery, w efekcie czego sukces oznaczał mobilność w górę i zewnętrzne wskaźniki osiągnięć, takie jak np. dochody czy status społeczny⁹.

Sherry E. Sullivan zwraca uwagę na to, że tradycyjne kariery dominowały w różnych obszarach zatrudnienia, ponieważ wspierane były poprzez organizacyjne struktury¹⁰. Wraz z zachodzącymi zmianami ekonomicznymi, technologicznymi oraz społecznymi wymagane są nowe schematy kariery, będące lepiej dostosowane zarówno do zmian w obszarze organizacji, jak i szerszego środowiska.

Zmiany we wzorach przebiegu karier, jawiące się w tle szerszych przeobrażeń, odzwierciedlają: wprowadzone przez Douglasa T. Halla pojęcie „kariera proteuszowa” (*protean career*), kładące nacisk na jednostkę jako odpowiedzialną za przebieg i zmienność własnej kariery¹¹, oraz Maury’ego Peiperla i Yehudy Barucha pojęcie „kariera postkorporacyjna” (*post-corporate career*)¹². Wkład wymienionych badaczy w rozwój teorii karier to także zwrócenie uwagi na przesunięcie orientacji pracowników z bezpieczeństwa zatrudnienia na zdobycie kompetencji do bycia zatrudnionym (*employability*) w sytuacji drastycznie malejącego popytu na pracę, kompetencji kształtowanej na drodze kariery zawodowej.

Wzory karier oparte na promocji w górę do momentu osiągnięcia poziomu niekompetencji zastąpiły ścieżki rozwoju kariery w obrębie organizacji charakteryzujące się bogactwem możliwych opcji rozwoju nie tylko w wersji wertykalnej. Modyfikacja we wzorach przebiegu karier w późnych latach 90. zilustrowana w pracach M. Peiperla i Y. Barucha¹³ to znacznie

⁹ Ibidem.

¹⁰ S.E. Sullivan, *The changing nature of careers: a review and research agenda*, „Journal of Management” 1999, vol. 25, no 3, s. 457-484.

¹¹ D.T. Hall, *Protean careers of the 21st century*, „The Academy of Management Executive” 1996, vol. 10, no 4, *Careers in the 21st century*.

¹² M.A. Peiperl, Y. Baruch, *Back to square zero: the post-corporate career*, „Organizational Dynamics” 1997, vol. 25, no 4, s. 7-22.

¹³ Ibidem.

bogatsza perspektywa opcji i stanowisk, niż droga w górę u jedyne go pracodawcy, nawet wtedy gdy przybiera kształt spirali rozwoju.

Ten aspekt nowej rzeczywistości wywiera silny wpływ na określenie roli samych organizacji i pracodawców w kwestiach dotyczących zarządzania karierami. Wielość możliwych opcji i wielokierunkowość karier, jak wskazuje D.T. Hall¹⁴, powoduje to, że organizacje przestają być wyłącznym „właścicielem” systemu karier, który planuje określone ścieżki ich przebiegu. Korzyści nowego systemu dla organizacji to np., zamiast zwolnień, możliwość wprowadzenia outsourcingu aktywności, umożliwiającego całemu zespołowi pracowników budowanie nowych satelitarnych firm lub zakupu określonych operacji. Pracodawcy mogą dzięki temu zaangażować wcześniejszych pracowników jako np. specjalistów czy konsultantów do określonych zadań, oferując im w ten sposób alternatywne formy zatrudnienia¹⁵. Elastyczność, kategoria opisowa zmian zachodzących w strukturze organizacyjnej pracy, obejmuje zarówno organizację samej pracy, jej cel finalny, jak i strukturę rynku pracy, którego zmiany podzieliły pracowników na wysoko płatnych, tzw. rdzenia, mających stałe zatrudnienie, oraz na zatrudnionych na krótkotrwale kontrakty¹⁶.

Stanowisko akceptujące zachodzące w organizacjach zmiany jako efekt szerszych przeobrażeń współczesnego świata poddane jest także krytyce. I tak np. Zygmunt Bauman pisząc o etyce pracy i „nowych ubogich”, wskazuje, że okazjonalni, wymienni i łatwi do usunięcia rutynowi pracownicy, których zatrudnienie nie jest konieczne, związani z lokalnymi rynkami pracy, a zatem też mało mobilni mają niewielkie szanse, by zabiegać o swoje prawa i walczyć o swoje ambicje¹⁷, które mając na uwadze temat niniejszego opracowania, można odnieść także do ambicji odnośnie do własnej kariery. Jak wskazuje, skończyła się era fordystycznych fabryk, to znaczy kolosalnych zakładów przemysłowych, zatrudniających masy lokalnie rekrutowanych pracowników, od których nie wymaga się rzadkich specjalności i trudnych do opanowania umiejętności i, jak wyjaśnia, których zatrudnienie ma chronicznie niestabilny charakter, zaś dostępne dla nich prace są ulotne i nie trwają zbyt długo¹⁸. Jest to, moim zdaniem, druga strona oglądu fenomenu zmian w przebiegu karier. Zygmunt Bauman pisze, że „jeśli pracownik wpisuje firmę, w której pracuje, w swoje plany na przyszłość, to przy następnej rundzie outsourcingu lub usprawnieniu czeka go zranienie i takie

¹⁴ D.T. Hall, *Protean careers...*, op.cit.

¹⁵ M.A. Peiperl, Y. Baruch, op.cit.

¹⁶ M. Marody, M. Lewicki, *Przemiany ideologii pracy*, [w:] *Kultura i gospodarka*, red. J. Kochanowicz, M. Marody, Scholar, Warszawa 2010.

¹⁷ Z. Bauman, *Praca. Konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, WAM, Kraków 2006, s. 123-124.

¹⁸ Ibidem, s. 120-123.

transformacje kładą się cieniem na długotrwałym zobowiązaniu i lojalności wobec firmy¹⁹. Procesy te wiązać możemy, jak sugeruje cytowany autor, ze zmianami w kształcie tożsamości. Według tego badacza, idea regulacji normatywnej w społeczeństwie ludzi pracy pełniła niegdyś kluczową rolę w nakłanianiu ich do tejże pracy, straciła jednak na użyteczności w Społeczeństwie konsumentów. Idea tymczasowości i przemijalności wpisana w istotę konsumpcji ma swoje odniesienia także do obszaru pracy. Poruszanie się w społeczeństwie konsumpcji w niczym nie przypomina „życiowej kariery zawodowej czy zawodu na całe życie”, a samo pojęcie tożsamości straciło, jak pisze Bauman, swoją użyteczność, gdyż bardziej zaciemnia, niż rozjaśnia powszechne doświadczenie życiowe i coraz częściej troska o pozycję społeczną łączy się z lękiem przed zbyt silnym i sztywnym utożsamianiem się z nią i tym samym niemożnością odrzucenia jej, gdy okaże się to konieczne²⁰, co oczywiste, ma to też swoje przełożenie na pozycję społeczną warunkowaną wykonywaną pracą, a szczególnie przebiegiem kariery zawodowej.

W miejsce praktyk zarządzania karierami opartych na nakazie i kontroli, jakimi posługuje się organizacja, Y. Baruch sugeruje partnerstwo odnoszące się do wzmacniania zachowań budujących kariery, takich jak bycie niezależnym i odpowiedzialnym za siebie (*career empowerment*), to znaczy inwestowania w pracowników w celu rozwijania wielokierunkowych ścieżek karier opartych na elastyczności i alternatywnych formach zatrudnienia²¹.

Za pojęcie kluczowe dla rozumienia zmian wzorów przebiegu karier, związane z podstawowym tłem ich przebiegu, jakim jest rynek pracy, uznać można alternatywne formy zatrudnienia, takie jak praca wirtualna czy też praca w niepełnym wymiarze czasu.

W ujęciu szerszym niż jednostkowe możemy zatem mówić o karierach postkorporacyjnych, zaś w odniesieniu do jednostek za D.T. Hallem o karierach proteuszowych, w przypadku których odpowiedzialność za planowanie i zarządzanie karierą ponosi jednostka. W tym ujęciu jest ona kontraktem z sobą samym, nie zaś z organizacją²².

Kariera proteuszowa najlepiej odzwierciedla zmiany w obszarze przebiegu karier. Buduje ją wielość doświadczeń jednostki w zakresie wykształcenia, szkoleń, rozwoju zawodowego, pracy w różnych organizacjach,

¹⁹ Ibidem, s. 122.

²⁰ Ibidem, s. 62.

²¹ Y. Baruch, *Career development...*, op.cit.

²² D.T. Hall, P.H. Mirvis, *The new protean career: psychological success and the path with a heart*, [w:] *The career is dead – Long live the career*, ed. D.T. Hall, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.

doznawanych zmian w rozmaitych obszarach zawodowych. Jednostka realizująca taki wzór kariery sama podejmuje decyzje karierowe, a orientacja na samorealizację jest kluczowym elementem jej życia²³. Omawiane dwa pojęcia – kariera postkorporacyjna na poziomie społecznym i proteuszowa na poziomie jednostkowym – są wzajemnie komplementarne i odzwierciedlają zmieniający się pejzaż wzorów przebiegu karier. Zmiana paradygmatyczna w ich postrzeganiu to przesunięcie nacisku z perspektywy Instytucjonalnej, z roli pracodawców, szczególnie w zakresie zapewniania pracownikom bezpieczeństwa zatrudnienia, co w kontekście nowych wyzwań i przeobrażeń technologicznych, ekonomicznych i społecznych jest niewykonalne, w kierunku stwarzania im możliwości rozwoju i wyeksponowania roli samych pracowników w przyswajaniu kompetencji do bycia zatrudnionym, elastycznym, radzącym sobie z tymi zmianami. Jest to zwrot w kierunku nawigacji własnej kariery – przeniesienia odpowiedzialności za zarządzanie karierą z instytucji na pracownika. Jako źródło bezpieczeństwa jednostki postrzega się jej doświadczenie zawodowe, posiadane umiejętności, wiedzę. Rysuje się jednak pytanie, czy wszystkie jednostki są w stanie sprostać tym wyzwaniom?

Nierówny dostęp do edukacji, źródeł kulturowych oraz zróżnicowane kompetencje zawodowe i społeczne związane są z fenomenem, który określany jest społeczeństwem ryzyka. Istotne znaczenie ma w nim bowiem dystrybucja szans bądź ryzyka, szczególnie w aspekcie wkładu edukacji i kształcenia w społeczną alokację jednostek na przestrzeni biegu życia. Dla dużej części populacji konieczność indywidualnych wyborów niesie niebezpieczeństwo społecznej ekskluzji. Obserwuje się wzrastającą indywidualną odpowiedzialność za jakość i przebieg życia, również w obszarze karier zawodowych, co ma związek z większą częstotliwością występowania sytuacji ryzyka i niepewności.

W karierach proteuszowych szczególnie wyraźnie odzwierciedlają się, używając określenia Piotra Sztompki, „fundamentalne zasady współczesności”, jakimi są: indywidualizm i dyferencjacja. Jednostka sama decyduje o kształcie swojej biografii, mając do dyspozycji wiele wzorów życia i kariery, a także sama ponosi odpowiedzialność za swoje sukcesy i porażki. Zróżnicowanie i wielość opcji we wszystkich dziedzinach życia, rosnąca „pula szans życiowych” w znacznej mierze dotyczy obszaru pracy, co łączy się ze zróżnicowaniem zawodów, specjalizacji, wymaganiami odnośnie do kompetencji, umiejętności i wykształcenia²⁴. Cytowany tutaj P. Sztompka zwraca także uwagę na różnorodność oferty edukacyjnej skorelowanej z różno-

²³ D.T. Hall, *Careers in organization*, Goodyear, Pacific Palisades 1976, cyt. za: D.T. Hall, P.H. Mirvis, op.cit., s. 65.

²⁴ P. Sztompka, *Socjologia*, Zakład, Warszawa 2002, s. 563.

rodnością dróg kariery życiowej. Dyferencjacja jako logiczne dopełnienie indywidualizmu powoduje konieczność bezustannych wyborów, stałego podejmowania decyzji i ponoszenia za to jednostkowych konsekwencji²⁵, co szczególnie widoczne jest w przebiegu karier proteuszowych.

Omawiane wyżej charakterystyki karier traktować można jako ujęcia modelowe, nieuwzględniające istotnych przecież czynników różnicujących kariery, takich jak np. płeć czy zróżnicowania etniczne. Zróżnicowanie przebiegu karier płcią opisywane jest w wielu opracowaniach – i tak np. zwraca się uwagę na ten problem w kontekście różnej sytuacji kobiet i mężczyzn na rynku pracy – częstszego podejmowania pracy w niepełnym wymiarze czasowym, z częstszymi przerwami w okresie zatrudnienia, na najniższym poziomie płac przez kobiety. Zmiany ekonomiczne powodują coraz większe zapotrzebowanie na elastyczne specjalizacje, które generuje dalsze zróżnicowanie siły roboczej na pracowników kluczowych, wykwalifikowanych, zatrudnionych na stałe oraz na pracowników tymczasowych, peryferyjnych. Wzory zatrudnienia, mimo wzrostu aspiracji zawodowych i rozumienia konieczności elastyczności na rynku pracy zarówno kobiet, jak i mężczyzn, stale odzwierciedlają stereotypy faworyzujące mężczyzn, wykonujących prace w pełnym wymiarze, zatrudnionych na stałe, kluczowych, i często przejawiają się w podejmowaniu przez kobiety pracy kategoryzowanej jako bez perspektyw (*careerless*)²⁶.

W literaturze przedmiotu podkreśla się znaczenie zajmowanej pozycji i procesów socjalizacji dla rozumienia i interpretacji pojęcia kariery. Wiele jego definicji zostało wyprowadzonych ze studiów nad zachowaniami organizacyjnymi zdominowanymi męską perspektywą²⁷. Główny akcent w tych ujęciach definicyjnych położony jest na pracę, doświadczenie zawodowe, awans, hierarchię, prestiż. Ujmowanie kariery jako ewoluującej na przestrzeni czasu sekwencji jednostkowego doświadczenia związanego z pracą²⁸ daje ograniczone możliwości dla rozumienia współczesnych karier przebiegających w warunkach niepewności na rynku pracy, uczących się, elastycznych organizacji, działań zawodowych w określonym wymiarze czasu, opartych na realizacji terminowo ograniczonych projektów. W zgodzie z tradycyjnymi ujęciami karier prace kobiet można określić jako bez kariery, gdyż nie podpadają pod przyjęte ujęcia modelowe, tym bardziej iż jako płaszczyznę realizacji kariery takie ujęcia eksponują wymiar instytucjonalny.

²⁵ Ibidem.

²⁶ M. Woodd, *The move towards a different career pattern: are women better prepared than men for a modern career?*, „Career Development International” 2000, vol. 5, no 2 and 3.

²⁷ Ibidem, s. 101.

²⁸ *Handbook of career theory*, eds. M. Arthur, D. Hall, B. Lawrance, Cambridge University Press, Cambridge 1989.

Odmienne podejście do kariery, to znaczy bez koniecznych odniesień do awansu zawodowego jako podstawowej jej charakterystyki, prezentują John Van Maanen i Edgar S. Schein²⁹, którzy postrzegają karierę jako składającą się z oddzielnych, lecz pozostających we wzajemnych powiązaniach, doświadczeń i wydarzeń życiowych, poprzez które jednostka przeżywa własne życie. Postrzeganie kariery w perspektywie indywidualnej i tak jak stawiają problem J. Van Maanen i E.S. Schein pozwala zrozumieć zmiany potrzeb, wartości, postaw wobec pracy i indywidualnego doświadczenia z nią związanego. Podejście to jest wartościowe w rozumieniu i opisie karier kobiet, uwzględnia bowiem konflikty ról zawodowych i rodzinnych, roli pracownika i matki. Takie podejście pozwala objąć różne rozumienia karier bez względu na doświadczenie i zróżnicowaną płcią perspektywę.

W kontekście analiz dotyczących karier kobiet Maureen Woodd przedstawia argumentację, że wiele z teorii karier w sytuacji opisywanych wcześniej zmian staje się nieadekwatnych, traci na wartości zarówno eksplanacyjnej, jak i możliwości odniesień do praktyki społecznej. Jako płodne badawczo w przypadku analiz dotyczących zmian we wzorach przebiegu karier uznaje odmienną, także od teorii etapów kariery, teorię obiektywnych wzorców kariery Michaela J. Driver³⁰, który wyróżnia cztery takie wzory: (1) karierę tranzycyjną – mającą miejsce, kiedy jednostka zmienia zatrudnienie często, bez dłuższych okresów stabilizacji; (2) stałą – zrównoważoną, kiedy jednostka wybiera zawód wcześniej i konsekwentnie go wykonuje; (3) linearną – mającą miejsce wówczas, kiedy obszar zawodowy jest wybrany wcześniej, a planowana ścieżka z tendencją ruchu w górę drabiny zawodowej jest realizowana; (4) spiralną – występującą wtedy, kiedy jednostka rozwija się w określonym obszarze zawodowym przez dłuższy czas, a następnie zwraca się ku innej dziedzinie, co powtarza się cyklicznie.

We wzorze kariery tranzycyjnej, w której umiejętności pracownika są łatwo transferowalne do innej pracy, mieszczą się np. kariery urzędnicze. Specjaliści i wykwalifikowani robotnicy przejawiają tendencję do wyboru szczególnej ścieżki, wykonując wyuczony zawód i wykorzystując zdobyte kwalifikacje, realizują ścieżkę stałą – zrównoważoną. Specjaliści mogą zmieniać miejsce pracy, pozostając jednak w obszarze tej samej specjalizacji zawodowej. Podobnie robotnicy, ze względu na charakter ich wykształcenia, przejawiają tendencję do wykonywania pracy stale w tym samym sektorze zatrudnienia. Menedżerowie pracujący w korporacjach wybierają karierę linearną, w której zmiana pracy powodowana jest rysującymi się szansami

²⁹ J. Van Maanen, E.H. Schein, *Toward a theory of organizational socialization*, [w:] *Research in organisational behaviour*, vol. 1, ed. B.M. Staw, JAI, Greenwich 1977.

³⁰ M.J. Driver, *Career concepts – a new approach to career research*, [w:] *Career issues in HRM*, ed. R. Katz, Prentice-Hall, Englewood Cliffs 1982, cyt. za: M. Woodd, op.cit., s. 102-103.

awansu, natomiast kariera spiralna charakteryzuje osoby zorientowane na pracę związaną z realizacjami określonych projektów, taką ścieżkę wybierają np. konsultanci pracujący w różnych branżach. Maureen Woodd komentując zaproponowany przez M.J. Drivera w roku 1982 model wzorów kariery, zwraca uwagę na jego stałą aktualność, podkreśla jednak, że kariery zarówno kobiet, jak i mężczyzn tracą charakter linearny czy stały z tendencją ruchu w górę, to znaczy z orientacją na awans, przybierając zamiast tego charakter bardziej płynny, z wieloma zwrotami kursu³¹.

Ograniczenia poszczególnych teorii karier, obok omówionych wyżej dynamicznych zmian współczesnego świata oraz nieadekwatności eksplanacyjnej i predykcyjnej tych teorii w związku z tym, upatruje się także w określonych założeniach natury metodologicznej i epistemologicznej. Audrey Collin i Richard A. Young proponują przesunięcie ugruntowania hipotez dotyczących podejmowanych tu zagadnień, co oznacza odstępianie od podejścia mechanicystycznego w kierunku kontekstowego. Jako środek rekonceptualizacji studiów nad karierami proponują ujęcia ekologiczne, biograficzne i hermeneutyczne³². Dokonana przez tych badaczy identyfikacja trendów zmian w obszarze teorii wskazuje na przejście od teorii relatywnie statycznych w kierunku teorii dynamicznych, co również ujmować można jako odzwierciedlenie przeobrażeń we wzorach przebiegu karier. Kluczowymi kategoriami dla ich rozumienia stają się kategorie mobilności i zatrudnialności.

Zagadnienie nowych trendów w teoriach rozwoju kariery i ich implikacji dla doradztwa zawodowego w kontekście dynamicznych zmian Ekonomicznych, technologicznych i społeczno-kulturowych omawiam szerzej w innym opracowaniu³³, w tym miejscu natomiast sygnalizuję problem krytyki wiodących do tej pory teorii, ukazując ich ograniczenia. Warto wspomnieć, że teorie i modele karier budowane są w oparciu o zachodnie epistemologie, co związane jest z kontekstem ich powstawania. W globalnym świecie znaczącą siłę roboczą stanowią pracownicy w krajach rozwijających się, w związku z tym coraz wyraźniej rysuje się potrzeba rdzenności teorii karier dla rozumienia i interpretacji zachowań warunkowanych kulturowo. W literaturze przedmiotu zaobserwować można trend, jakim jest analiza okoliczności, w których przebiega proces podejmowania decyzji przez jednostkę. Indygeniczny model staje się coraz bardziej popularny jako podejście stosowane w różnych kontekstach kulturowych.

³¹ M. Woodd, op.cit.

³² A. Collin, R.A. Young, *New directions for theories of career*, „Human Relations” 1986, vol. 39(9), s. 837-853.

³³ E. Solarczyk-Ambrozik, *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35.

W świetle dyskusji na temat globalizacji, internacjonalizacji i indygenizacji, odnoszonych również do teorii karier, podejmuje się krytykę wiodących do tej pory teorii rozwoju karier, wskazując na ich ograniczenia. Zalicza się do nich koncentrację na zmiennych osobowych z pominięciem zmiennych kontekstowych i kulturowych, rozpatrywanie samorealizacji i satysfakcji z pracy jako celów wyborów zawodowych, podkreślanie znaczenia swobodnego wyboru oraz szans i możliwości w podejmowaniu decyzji, rozwój praktyk i środków zakotwiczonych kulturowo, które trudno adaptować w innych kontekstach³⁴.

W historii teorii karier nacisk położony był na cechy jednostkowe, takie jak osobowość, zainteresowania, wartości, przekonania, szczegółowo opisywane w tych teoriach, na podstawie czego dokonywane były zawodowe predykcje jako rezultat oszacowań, zaś rozpatrywanie systemu jednostkowego (ujęcie Wendy Patton i Mary McMahon) w oderwaniu od szerszego systemu środowiska społecznego, uwarunkowań przestrzenno-terytorialnych, statusu społeczno-ekonomicznego czy oddziaływania mediów mogło powodować nieefektywną i nieodpowiednią praktykę w zakresie planowania karier. Od czasu powstania pierwszych teorii kariery podstawę ich tworzył logiczny pozytywizm z jego orientacją na obiektywny pomiar, procedury weryfikacyjne, linearną progresję, wiedzę wolną od wartości, nacisk na fakty, nie uczucia. Założenia natury filozoficznej, długotrwałe i przeważający wpływ pozytywizmu, ukształtowały dominujące teorie karier³⁵.

Prace Franka Parsonsa, E.G. Williamsona, René V. Dawisa czy Lloyda H. Lofquista kładą nacisk na wzajemne interakcje, jakie zachodzą pomiędzy charakterystykami indywidualnymi i czynnikami tkwiącymi w środowisku pracy. Teoria Donalda Supera zapewnia conceptualne ramy dla rozumienia procesu rozwoju kariery w perspektywie cyklu życia, między innymi poprzez umiejscowienie pracy w kontekście ról pełnionych przez jednostkę, wspiera tym samym jednostki w rozumieniu, artykułowaniu i implementacji ich własnych ról w cyklach życia. Anne Roe zwraca uwagę na znaczenie wczesnych doświadczeń życiowych dla rozwoju kariery, koncepcja Lindy Gottfredson podkreśla rolę stereotypów związanych z płcią w kształtowaniu aspiracji. Złożona teoria Johna Hollanda zapewnia ramy teoretyczne dla rozumienia i predykcji indywidualnych zachowań. Narzędzia w niej osa-

³⁴ S.A. Leung, M. Yuen, *The globalisation of an ethno-centric career theory and practice*, [w:] *Career development: Global issues and challenges*, eds. M. Watson, M. McMahon, Nova Science, New York 2012, s. 75-91, cyt. za: M. McMahon, *New trends in theory development in career psychology*, [w:] *Handbook of career development. International perspectives*, eds. G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong, T. Watts, Springer, New York - Heidelberg - Dodrecht - London 2014, s. 13-29.

³⁵ M. McMahon, op.cit.

dzione wspomagają jednostki w identyfikacji i implementacji ich zawodowych tożsamości. Mimo dynamicznie zmieniającego się świata pracy i szerszych przeobrażeń środowiskowych, relatywnie długie „panowanie”, jak ujmują to Mary McMahon, Mark Watson i Wendy Patton, przypisuje się teorii cechy i czynnika, to jest od początku XX wieku do czasu powstania teorii uwzględniających bardziej rozwojową perspektywę. Założenia jednak tej najwcześniejszej z teorii pozostają widoczne w szerokim spektrum tych mających zastosowanie do dzisiaj, czego przykładem jest teoria konstrukcji kariery Marka L. Savickasa³⁶.

Większość koncepcji wyjaśniających fenomen wyborów karierowych zakłada, że pewne charakterystyki indywidualne i elementy środowiska stwarzają jednostkom możliwości doświadczeń związanych z uczeniem się. Edukacja karierowa staje się przewidywaną trajektorią zadań rozwojowych realizowanych poprzez kształtowanie umiejętności niezbędnych do rozwijania kariery w różnych organizacjach. Na problem relacji zachodzących między jej rozwojem a całożyciowym uczeniem się (*lifelong learning* – LLL) można spojrzeć zarówno od strony edukacji karierowej, jak i edukacji w trakcie przebiegu kariery.

W ciągu ostatnich dwóch dekad zaprezentowane zostały nowe koncepcje kariery. Rewizjonistyczne podejścia w tym zakresie do dominujących teorii sugerują położenie większego akcentu na zróżnicowane uwarunkowania rozwoju karier czy też formułowanie nowych koncepcji, które ma miejsce w związku ze zmianami społeczno-środowiskowymi, lokalnymi, globalnymi albo kulturowymi, faz kariery lub cykli uczenia się i ich inkorporacji do teorii rozwojowych³⁷, co pozwoli opisywać i wyjaśniać ten złożony fenomen z uwzględnieniem zróżnicowania siły roboczej, zróżnicowania warunków organizacyjnych pracy i dynamicznie zmieniającego się zróżnicowania zawodowego. Nowe trendy w obszarze teorii rozwoju karier powstają w oparciu o konstruktywizm i społeczny konstrukcjonizm³⁸. Teorie te odnoszą się do podmiotowości, sprawczości jednostki, nadawania znaczeń, wzajemnych związków zachodzących pomiędzy jednostką a środowiskiem. Zarówno te wyrosłe na gruncie pozytywizmu, jak i te, które bazują na konstruktywizmie, wnoszą wiele do psychologii karier i tworzą różnorodne i wartościowe podstawy w zakresie planowania i zarządzania karierą. Tradycyjne ujęcia krytykowane są także za restrykcyjne ograniczanie kariery do życia zawodowego i uwzględnianie w jej rozwoju wyłącznie linearnego progresu, nowe ujęcia natomiast proponują poszerzenie rozumienia kariery

³⁶ M. McMahon, M. Watson, W. Patton, *Context – Resonant Systems. Perspectives in career theory*, [w:] *Handbook of career development*, op.cit., s. 29.

³⁷ D.T. Hall, P.H. Mirvis, op.cit.

³⁸ M. McMahon, op.cit.

również o życie przedzawodowe i pozawodowe oraz inne role i konteksty życiowe. Wendy Patton i Mary McMahon zwracają uwagę na propozycje niektórych autorów dotyczące neutralnego, ich zdaniem, terminu, jakim są „historie pracy” denotujące sekwencje doświadczenia zdobytego podczas wykonywania pracy i **wypełnienia** treścią pojęcia kariery poprzez nadawanie mu znaczeń przez jednostkę, co jest indywidualną ekspresją tożsamości³⁹. W takim ujęciu kariera staje się subiektywną konstrukcją, nie czymś istniejącym obiektywnie, do zdobycia niejako.

Jak podkreślałam wcześniej, kształtowanie elastycznej siły roboczej stawia przed pracodawcami zadanie wspomagania pracowników w procesie przyswajania niezbędnych do tego kompetencji. Ich przejawem jest umiejętność stosowania określonych strategii wzmacniania karier. Odnoszą się one do zachowań wolontaryjnych, wychodzących poza zachowania wpisane w role zawodowe, i nie składają się na zachowania stanowiące formalny opis zawodu⁴⁰. Można do nich zaliczyć zdobywanie odnoszącego się do pracy doświadczenia i umiejętności, samookreślenie możliwości, aspiracji czy celów przekładające się na zwiększoną odpowiedzialność za przebieg własnej drogi zawodowej oraz budowanie sieci istotnych dla pracy kontaktów. Działania te uznaje się za podstawę skutecznego zarządzania karierami, postrzeganego jako całościowy proces, poprzez który pracownicy rozwijają świadomość na temat własnych mocnych stron i możliwości stwarzanych przez organizację, kształtują realistyczne cele związane z własną karierą i implementują określone strategie umożliwiające ich realizację⁴¹. Strategie te wpływają na osiąganie pozytywnych efektów karierowych, a ich stosowanie traktowane może być jako wskaźnik efektywnego zarządzania karierami, osadzonego w środowisku organizacyjnym i wzmacnianego motywacją pracowników do osiągania awansu. Pozytywnie skorelowane z tendencją do stosowania określonych strategii wzmacniania karier jest doświadczenie organizacyjne mające związek z szansami karierowymi i bezpieczeństwem pracy. Stosowanie tych zabiegów nie odbywa się w pustce społecznej, jawi się w określonym społeczno-organizacyjnym kontekście, stąd jednostkowe doświadczenie cech strukturalnych określa poziom wykorzystania konkretnych strategii⁴².

³⁹ N. Nicholson, M. West, *Transitions, work histories and careers*, [w:] *Handbook of career theory*, op.cit., s. 181-201; cyt. za: W. Patton, M. McMahon, *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei 2014, s. 5.

⁴⁰ G.R. Nabi, *Motivational attributes and organizational experiences as predictors of career – enhancing strategies*, „Career Development International” 2000, vol. 5, no 2, s. 91-99.

⁴¹ J. Greenhaus, G. Callanan, *Career management*, Dryden Press, New York 1994, cyt. za: G.R. Nabi, op.cit., s. 91.

⁴² G.R. Nabi, op.cit., s. 92.

Omówione modelowe ujęcia karier i ich indywidualne oraz instytucjonalne implikacje wskazują na zwiększoną jednostkową odpowiedzialność za planowanie i zarządzanie własną karierą, konieczność przejawiania proaktywnej postawy, elastyczności w reagowaniu na zmiany, bycia zatrudnialnym (*employable*), stosowania inteligentnych strategii indywidualnego rozwoju. Kluczowymi kategoriami dla rozumienia przemian wzorów przebiegu karier stają się mobilność, pojmowana jako nie tylko zmiana miejsca czy formy zatrudnienia, ale i ruchliwość pracownicza w przypadku stałego zatrudnienia w jednym miejscu, dotycząca zmiany pełnionych funkcji, podejmowanych działań zawodowych czy zakresu odpowiedzialności. W kontekście przeprowadzonych analiz rodzi się jednak pytanie: czy i w jakim stopniu w rzeczywistości rynku pracy jednostka ma możliwości stosowania określonych strategii zarządzania karierą i czym są one różnicowane.

Całożyciowy, procesualny charakter planowania kariery w sytuacji zmian na rynku pracy i możliwości, a zarazem konieczność wybierania ze zróżnicowanego wachlarza ofert edukacyjnych, zarówno po stronie zinstytucjonalizowanego systemu, jak i spoza niego (z założeniem, że całożyciowa aktywność edukacyjna wymuszona jest także, czy przede wszystkim, potrzebą zmiany przebiegu kariery), opiera się na szeregu rozmaitych kompetencji w zakresie projektowania własnego życia. Należy w tym miejscu zatem wyraźnie podkreślić, że idea całożyciowego uczenia się stanowi nową perspektywę oglądu zmian we wzorach przebiegu karier.

Permanentny wzrost popularności idei uczenia się przez całe życie traktować można jako przykład konsensusu politycznego na globalną skalę oraz równocześnie odpowiedź na zapotrzebowanie, jak to określa Peter Altheit, w zakresie „innovacyjnego narzędzia zarządzania polityką życia”⁴³ w związku ze wzrostem indywidualnego ryzyka wyboru dróg edukacyjnych⁴⁴ i ogólniej – z życiem w społeczeństwie ryzyka. Krystalizująca się w Europie (dokumenty strategiczne Unii, raporty UNESCO, OECD) w latach 90. XX wieku interpretacja fenomenu uczenia się przez całe życie łączona jest z koniecznością nabywania nowych umiejętności, które umożliwiają elastyczne poruszanie się we współczesnym świecie, zwłaszcza w sytuacji szybkich zmian na rynku pracy, przesunięcia nacisku w kierunku uczącego się i jego odpowiedzialności za przebieg ścieżki edukacyjnej, inaczej niż w przypadku nacisku na struktury i instytucje w tradycyjnie ujmowanej oświacie dorosłych.

⁴³ P. Altheit, „Polityki dyskursu” – całożyciowe uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę?, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 4(52), s. 12.

⁴⁴ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

Analiza różnego rodzaju dokumentów strategicznych, raportów, materiałów konferencyjnych, prac badawczych dotyczących uczenia się przez całe życie⁴⁵ pozwala na diagnozę trendów zmian praktyki edukacyjnej, zmian paradygmatycznych, ewolucji procesów: od nauczania do uczenia się dorosłych, od kształcenia ustawicznego poprzez edukację dorosłych do uczenia się przez całe życie. Pozwala zaobserwować przejście od dyskursów wpisujących się w różne orientacje ideowe, od ogólnych haseł mówiących o tym, że uczenie się jest kluczem do bram XXI wieku, a sens „filarów edukacji” zawiera się w tym „aby wiedzieć”, „aby działać”, „aby żyć wspólnie z innymi”, „aby być”, do wyraźnej zmiany retoryki oraz szczegółowych wytycznych i wskazania dla państw członkowskich Unii Europejskiej by: opracowały i wdrożyły (reformy mające sprostać wyzwaniom w dziedzinie kształcenia i szkolenia); zaplanowały (skuteczne inwestycje w kształcenie i szkolenie); dołożyły starań (by poprawić rozwój); zadbały (o jakość kształcenia); poprawiły (koordynację prac); propagowały (elastyczne ścieżki między kształceniem zawodowym a szkolnictwem wyższym).

Wspomniana analiza pozwala również ukazać trendy zmian, obrazujące krystalizowanie się koncepcji uczenia się przez całe życie, wpisującej się w rzeczywistość edukacyjną i obszar pracy zawodowej. Można powiedzieć, że wyłania się nowy obraz rzeczywistości edukacyjnej – z jednej strony cechą charakterystyczną staje się nacisk na indywidualizację ścieżki edukacyjnej związanej z edukacyjnym stylem życia kształtującym się w efekcie zmian, jakich doświadcza współczesny świat, i możliwością pełnej mobilizacji edukacyjnej oraz gromadzeniem certyfikatów kolejnych kwalifikacji, z drugiej zaś stały nacisk na doskonalenie form instytucjonalnych, stwarzających ramy dla całościowego uczenia się, doskonalenia i nabywania nowych umiejętności niezbędnych do poruszania się we współczesnym świecie, zdominowanym przez rozwój technologiczny, ale równocześnie, jak wskazywałam, trendy indywidualizacji, co odnosi się również do procesów edukacyjnych. Cechami całościowego uczenia się są: z jednej strony walidacja umiejętności zdobytych poza instytucjami edukacyjnymi i podwyższona jednostkowa odpowiedzialność za przebieg drogi edukacyjnej, z drugiej zaś zwiększenie otwartości i znaczenia systemów kształcenia (między innymi poprzez utworzenie Europejskich Ram Kwalifikacyjnych i krajowych struktur kwalifikacji), lepsze łączenie instytucjonalnego kształcenia z potrzebami rynku pracy, wyrażanymi bardziej w terminach zapotrzebowania na określone umiejętności, niż zapotrzebowania na zawody. Rzeczywistość, na tle której ewoluuje koncepcja uczenia się przez całe życie, to perspektywa, którą określić można kierunkiem inteligentnego rozwoju

⁴⁵ Eadem, *Uczenie się...*, op.cit.

i gospodarki opartej na wiedzy. Wynikają stąd – w konsekwencji przyjęcia wizji społeczeństwa uczącego się – implikacje dla uczenia się przez całe życie zarówno jako dla koncepcji, jak i praktyki edukacyjnej⁴⁶. Można powiedzieć również, że zmiany te odzwierciedlają sposób „społecznego życia” określonej idei edukacyjnej, wyrażający się także w zarządzaniu własną karierą.

Mimo normatywnego podejścia, samo zjawisko uczenia się przez całe życie nie poddaje się łatwo jednoznacznej ocenie. Może być pojmowane jako cel, proces lub produkt edukacji, społeczne zobowiązanie, obszar rzeczywistości społeczno-kulturowej poddany empirii czy, używając określenia Richarda Edwardsa, „kłopotliwa przestrzeń conceptualna”, sposób „życia” określonej idei edukacyjnej. Uczenie się przez całe życie staje się w coraz wyższym stopniu czynnikiem różnicującym zdolność jednostek do dostosowywania się do zmiennej rzeczywistości – zarówno środowiska pracy, jak i innych sfer życia społecznego. Całożyciowe uczenie się jest planowane i realizowane w zróżnicowanych procesach instytucjonalnej bądź indywidualnej refleksyjności i ma zawsze charakter jednostkowy i biograficzny, a zarazem społeczne implikacje, co oznacza, że w społeczeństwie uczącym się jednostka posiada większą wolność w zakresie tego, czego i w jaki sposób chce się uczyć, ale równocześnie drogi edukacyjne wiodące poprzez społeczne i zawodowe struktury podporządkowane są w coraz wyższym stopniu wymaganiom rynkowym⁴⁷. Zmianie w związku z tym podlegają koncepcje edukacji i aktywności edukacyjnej, gdyż procesy edukacyjne stają się coraz bardziej zindywidualizowane, rozpatrywane jako rynkowe relacje pomiędzy producentem i konsumentem – urynkowienie wiedzy przesuwają się z obszaru komercji na obszar praktyk oświatowych⁴⁸. Wzrastająca globalizacja wprowadza głębokie zmiany także w życiu codziennym jednostek, które mogą wybierać pomiędzy różnymi źródłami tożsamości, spośród których podstawową rolę odgrywa praca, stwarzając równocześnie większe możliwości rozwoju kompetencji do niezależnego planowania i organizowania własnych biografii, również zawodowych. Jako źródło kompetencji biograficznych określanych jako kluczowe, ułatwiające jednostkom ponoszenie ryzyka związanego z krytycznymi wydarzeniami w życiu, przechodzeniem z jednej jego fazy do następnej, planowaniem i zarządzaniem karierami, traktuje się uczenie się przez całe życie.

Planowanie kariery jako proces pozwala na stałą rewaluację tego, w jakim miejscu jesteśmy i dokąd zmierzamy, czemu służyć winno – w założeniach – uczenie się przez całe życie. Jednak warto w tym miejscu również

⁴⁶ Ibidem.

⁴⁷ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne...*, op.cit.

⁴⁸ R. Usher, I. Bryant, R. Johnston, *Adult education and postmodern challenge. Learning beyond limits*, Routledge, London – New York 1997.

podkreślić, że wartość indywidualnej przedsiębiorczości, podejmowania ryzyka czy konkurencyjności są szczególnie eksponowane w hegemonicznym dyskursie LLL, co ma znaczące implikacje dla aktywności edukacyjnej określonych jednostek, dla innych zaś stanowić może czynnik edukacyjnej ekskluzji, mogącej znaleźć także swój wyraz w przebiegu karier. Uczenie się przez całe życie stanowi zatem nową perspektywę rozwoju kariery, a wybory karierowe to także poszukiwanie własnej tożsamości w społecznym świecie.

BIBLIOGRAFIA

- Altheit P., „Polityki dyskursu” – całonocne uczenie się jako postmodernistyczna gra o władzę?, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2010, nr 4(52), s. 87-101.
- Baruch Y., *Transforming careers: from linear to multidirectional career path. Organizational and individual perspectives*, „Career Development International” 2004, vol. 9, no 1, s. 58-73.
- Baruch Y., *Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints*, „Human Resource Management Review” 2006, vol. 16, s. 125-138.
- Bauman Z., *Praca. Konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, WAM, Kraków 2006.
- Collin A., Young R.A., *New directions for theories of career*, „Human Relations” 1986, vol. 39(9), s. 837-853.
- De Fillippi R.J., Arthur M.B., *The boundaryless career: a competency-based perspective*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, vol. 15, no 2, s. 125-139.
- Greenhaus J., Callanan G., *Career management*, Dryden Press, New York 1994.
- Hall D.T., *Protean careers of the 21st century*, „The Academy of Management Executive” 1996, vol. 10, no 4, *Careers in the 21st century*.
- Hall D.T., Mirvis P.H., *The new protean career: psychological success and the path with a heart*, [w:] *The career is dead – Long live the career*, ed. D.T. Hall, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.
- Handbook of career theory*, eds. M. Arthur, D. Hall, B. Lawrance, Cambridge University Press, Cambridge 1989.
- Handbook of career development. International perspectives*, eds. G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong, T. Watts, Springer, New York – Heidelberg – Dodrecht – London 2014.
- Marody M., *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Scholar, Warszawa 2014.
- Marody M., Lewicki M., *Przemiany ideologii pracy*, [w:] *Kultura i gospodarka*, red. J. Kochanowicz, M. Marody, Scholar, Warszawa 2010, s. 85-125.
- McDowell L., *Gender divisions in a post-Fordist era*, [w:] *Defining Women*, eds. L. McDowell, R. Pingle, Polity Press – Open University Press, Cambridge 1994.
- McMahon M., *New trends in theory development in career psychology*, [w:] *Handbook of career development. International perspectives*, eds. G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong, T. Watts, Springer, New York – Heidelberg – Dodrecht – London 2014, s. 13-29.

- McMahon M., Watson M., Patton W., *Context – Resonant Systems. Perspectives in career theory*, [w:] *Handbook of career development. International perspectives*, eds. G. Arulmani, A.J. Bakshi, F.T.L. Leong, T. Watts, Springer, New York – Heidelberg – Dodrecht – London 2014, s. 29-43.
- Nabi G.R., *Motivational attributes and organizational experiences as predictors of career – enhancing strategies*, „Career Development International” 2000, vol. 5, no 2, s. 91-99.
- Patton W., McMahon M., *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*, Sense Publishers, Rotterdam – Boston – Taipei 2014.
- Peiperl M.A., Baruch Y., *Back to square zero: the post-corporate career*, „Organizational Dynamics” 1997, vol. 25, no 4, s. 7-22.
- Rousseau D.M., *Psychological contracts in organizations*, Sage, Thousand Oaks 1996.
- Rousseau D.M., McLean Parks J., *The contracts of individuals and organizations*, „Research in Organizational Behavior” 1993, vol. 15, s. 1-43.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Uczenie się przez całe życie jako rzeczywistość edukacyjna. Dyskurs całościowego uczenia się w tle zmian społeczno-ekonomicznych*, [w:] *Całościowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013, s. 11-37.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35, s. 21-55.
- Sztompka P., *Socjologia*, Znak, Warszawa 2002.
- Sullivan S.E., *The changing nature of careers: a review and research agenda*, „Journal of Management” 1999, vol. 25, no 3, s. 457-484.
- The career is dead – Long live the career*, ed. D.T. Hall, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 1996.
- Usher R., Bryant L., Johnston R., *Adult education and postmodern challenge. Learning beyond limits*, Routledge, London – New York 1997.
- Van Maanen J., Schein E.H., *Toward a theory of organizational socialization*, [w:] *Research in organisational behaviour*, vol. 1, ed. B.M. Staw, JAI, Greenwich 1977.
- Woodd M., *The move towards a different career pattern: are women better prepared than men for a modern career?*, „Career Development International” 2000, vol. 5, no 2 and 3, s. 99-105.

Wielokulturowe doradztwo zawodowe w społeczeństwach Zachodu

Celem niniejszego opracowania jest próba odniesienia się do problemów doradztwa zawodowego w społeczeństwie wielokulturowym. Dotyczy to w szczególności krajów i społeczeństw o tradycyjnie zróżnicowanej strukturze etnicznej (takich jak np. Stany Zjednoczone, Kanada czy Australia). Jednakże należy oczekiwać, że w niedalekiej przyszłości – z uwagi na napływ imigrantów z Trzeciego Świata do rejonów dotychczas kulturowo homogenicznych – problem ten może nabrać zasięgu globalnego. W tym kontekście warto na wstępie przywołać następującą opinię Lisy Flores, Yi-Jiun Lin i Yu-Ping Huang: „Epoka monokulturowej interwencji odeszła w przeszłość. Wielokulturowo kompetentni doradcy [...] powinni kształcić się [...] w zakresie wspierania rozwoju kariery rasowo/etnicznie [...] zróżnicowanych klientów, po to, aby wykorzystywać swoją wiedzę i kwalifikacje w [...] praktyce”¹. Z kolei Nancy Arthur i Mary McMahon piszą: „W związku z faktem, że populacje zmieniają się z homogenicznych grup w mozaikowe z ludźmi [...] odmiennymi kulturowo, doradcy zawodowi powinni zmienić swoją perspektywę – z monokulturowej na wielokulturową”².

¹ L. Flores, Y.-J. Lin, Y.-P. Huang, *Applying the multicultural guidelines to career counselling with people of color*, [w:] *Strategies for building multicultural competence in mental health and educational settings*, eds. M. Constantine, D. Sue, John Wiley & Sons, New Jersey 2005, s. 82-83; cyt. za: L. Covington Rush, *The needed development of multicultural career counselling skills: If not now when? If not us who?*, „Vistas Online” 2010, article 5, s. 1, <http://www.counselling.org/docs/default-source/vistas/the-needed-development-of-multicultural-career-counselling-skills-if-not-now-when-if-not-us-who.pdf> (pobrano 10 września 2015 r.).

² N. Arthur, M. McMahon, *Multicultural career counseling: Theoretical applications of the systems theory framework*, „The Career Development Quarterly” 2005, 53(3), s. 208.

W związku z tym uważa się, że konieczna jest kontekstualizacja kariery każdej osoby w jej własnych kulturowych warunkach życia i kulturowej tożsamości. Logicznie, kształcenie „wielokulturowych doradców” powinno obejmować: wzrost międzykulturowej świadomości, zwiększenie zakresu wiedzy dotyczącej innych kultur oraz kształtowanie „kulturowo wrażliwych kompetencji”³. Zdaniem Deralda Winga Sue, Patrici Arrendo i Rodericka J. McDavisa wielokulturowe kompetencje doradcy zawodowego obejmują: (1) posiadanie przez doradcę zawodowego świadomości swoich własnych kulturowych wartości i sposobów postrzegania rzeczywistości; (2) posiadanie przez doradcę zawodowego świadomości kulturowych wartości i sposobów postrzegania rzeczywistości przez klienta; (3) wykorzystywanie przez doradcę kulturowo właściwych strategii interwencji⁴.

W podobny sposób problem ten ujmują Graciela L. Orozco i John A. Blando, którzy piszą, iż doradca musi cechować się: wysoko rozwiniętą świadomością „swoich własnych założeń, wartości i uprzedzeń”; „rozumieniem poglądów na świat kulturowo odmiennych klientów”; „umiejętnością zastosowania odpowiednich strategii i technik interwencji”⁵. Pierwszym ważnym komponentem wielokulturowego doradztwa jest „autentyczność relacji”, która wynika z „szacunku wobec wielokulturowego klienta”⁶. Warto też dodać, że stworzono także szereg skal „mierzących” wielokulturowe kompetencje doradców (w tym także zawodowych). Skoncentrowane są one na wielokulturowych: kwalifikacjach, świadomości, wiedzy oraz zdolności w zakresie relacji międzyludzkich⁷.

Saundra Tomlinson-Clarke zarzuca przy tym obecnym programom kształcenia doradców zawodowych, iż zamykają one studentów w „kulturowej hermetycznej kapsule”, co uniemożliwia im postrzeganie rzeczywistości i swojej pracy z perspektywy wielokulturowej⁸. Z kolei Samuel H. Osipow i Louise F. Fitzgerald piszą krytycznie, że w społeczeństwach

³ S. Tomlinson-Clarke, *Multicultural counselling competencies: Extending multicultural training paradigms toward globalization*, „Vistas Online” 2013, article 60, s. 2-3, <http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/multicultural-counselling-petencies.pdf?sfvrsn=13> (pobrano 10 września 2015 r.).

⁴ D.W. Sue, P. Arredondo, R.J. McDavis, *Multicultural counselling competencies and standards: A call to the professions*, „Journal of Counselling & Development” March/April 1992, vol. 70, s. 477.

⁵ M. Launikari, S. Puukari, *Multicultural counselling – Starting points and perspectives*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, eds. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005, s. 27.

⁶ Ibidem, s. 34.

⁷ W.L.M. Lee, J.A. Blando, N.D. Mizelle, G.L. Orozco, *Introduction to multicultural counselling for helping professionals*, New York – London 2007, s. 22.

⁸ S. Tomlinson-Clarke, op.cit., s. 3.

kulturowo zróżnicowanych trudno jest generalizować założenia istniejących dotąd teorii kariery, bowiem „wiele jednostek z mniejszości rasowych/etnicznych nie podziela systemów wartości kulturowych, na których opierają się tradycyjne teoretyczne wyjaśnienia”⁹. Frederic T. Leong i Michael T. Brown twierdzą podobnie, uznając, że „głównym problemem większości, jeśli nie wszystkich, teorii kariery jest brak ich kulturowego uprawomocnienia w odniesieniu do rasowych i etnicznych mniejszości”¹⁰. Ponadto, „odzwierciedlając indywidualistyczną istotę zachodniej kultury”, są one, z uwagi na swoją kulturową monolityczność, „narzędziem dyskryminacji i opresji” mniejszości¹¹.

W tym kontekście w piśmiennictwie pojawiają się opinie, że większość teorii doradztwa jest „głęboko zakorzenionych w analitycznym i linearnym sposobie myślenia typowym dla kultury Zachodu” oraz „logicznego myślenia”. Natomiast osoby pochodzące z mniejszości etnicznych opierają często swoje podejście do rzeczywistości na „intuicji i nieliniowym sposobie myślenia”, które różni się znacząco od typowego dla Zachodu rozumowania w kategoriach przyczynowo-skutkowych¹². Właściwe zachodnim społeczeństwom etnocentryczne doradztwo związane jest z przekonaniem, że cechy kultury doradcy są „postrzegane jako naturalne, właściwe i nadrzędne w stosunku do cech innych kultur”¹³. W celu uniknięcia etnocentryzmu, należy więc wyjść poza „własny krąg kulturowy”, po to, aby zrozumieć, że „nasz sposób życia nie reprezentuje [...] jedyne [...] świata wartości i norm, ale tylko jeden z wielu”¹⁴. W procesie doradzania powinna nastąpić rezygnacja z komunikacji monokulturowej na rzecz interkulturowej¹⁵. Istotą

⁹ S.H. Osipow, L.E. Fitzgerald, *Theories of career development*, Allyn & Bacon, Needham Heights – Boston 1996, s. 275; por. także A. Cybał-Michalska, *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.

¹⁰ F.T. Leong, M.T. Brown, *Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity*, [w:] *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice. Contemporary topics in vocational psychology*, vol. 2, eds. W.B. Walsh, S.H. Osipow, John Wiley & Sons, New Jersey 1995, s. 145.

¹¹ J. Trusty, E.J. Looby, D. Singh Sandhu, *Historical context of the multiculturalism in the United States*, [w:] *Multicultural counselling: Context, theory and practice, and competence*, eds. J. Trusty, E.J. Looby, D.S. Sandhu, Nova Science, New York 2002, s. 6.

¹² B. Højer, S. Puukari, M. Launikari, *From early steps to a fourth force in counselling – Historical and current perspectives on the development of multicultural counselling*, [w:] *Multicultural guidance...*, op.cit., s. 83; por. także E. Solarczyk-Ambrozik, *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35, s. 21-53.

¹³ P. Pitkänen, *A philosophical basis for multicultural counselling*, [w:] *Multicultural guidance...*, op.cit., s. 140.

¹⁴ Ibidem, s. 143.

¹⁵ M. Launikari, *Intercultural communication as a challenge in counselling immigrants*, [w:] *Multicultural guidance...*, op.cit., s. 152.

tej drugiej jest poznanie przez doradcę „kulturowych zasad konwersacji wyznawanych przez klienta”¹⁶. Dążenie do rozwinięcia „interkulturowej wrażliwości i interkulturowych kompetencji wymaga uwzględnienia subiektywnych doświadczeń ludzi” pochodzących z innych kultur¹⁷. Interkulturowy doradca umie się przemieszczać z własnej kultury do „tej drugiej”, z której pochodzi jego rozmówca, i z powrotem¹⁸. Wielokulturowe doradztwo ma więc charakter konstruktywistyczny, zakłada się w nim, że istnieją wielorakie rzeczywistości kulturowe, a każde konkretne doradzanie musi mieć miejsce w „partykularnym kulturowym kontekście”¹⁹. Krytykuje się w związku z tym zjawisko „postrzegania euroamerykańskiego modelu doradztwa jako nadrzędnego i możliwego do zastosowania w różnych kulturach”²⁰, a także typowe dla niego stosowanie testów w trakcie doradzania, które w żaden sposób nie są „kulturowo wrażliwe”²¹.

R. Vance Peavy i Han Z. Li podają przykład zaburzonej komunikacji w doradztwie na przykładzie nieporozumień kulturowych w Kanadzie między białym doradcą a przedstawicielami indiańskiej mniejszości. Po pierwsze ów przedstawiciel jest przekonany, że doradca „zadaje zbyt dużo pytań”, a doradca uważa, że „jego klient nie chce porady, ponieważ nie odpowiada”. Po drugie pierwsza osoba uznaje, że doradca „za dużo” mówi, ten z kolei, iż jego klient odmawia udziału w konwersacji. Wreszcie po trzecie klient uznaje, że: „doradca wpatruje się we mnie”, a doradca, iż: „klient unika mojego wzroku”. Przy tym wszystkie te nieporozumienia wynikają z faktu, że doradca należy do kultury, w której preferuje się zadawanie pytań, swobodną rozmowę oraz bezpośredni kontakt wzrokowy, podczas gdy w kulturze klienta pytania zadaje się rzadko, szanuje się milczenie, a „kontakt wzrokowy jest traktowany jako forma naruszenia prywatności”²².

Trudno nie zgodzić się z istotą omówionych wyżej poglądów, bowiem „kulturowe elastyczne” działanie doradców zawodowych stanowi bez wątpienia w społeczeństwach wieloetnicznych punkt wyjścia do osiągnięcia sukcesu. Jednakże w świetle przedstawionych założeń wielokulturowego doradztwa zawodowego można zwrócić uwagę na jedną kontrowersję. Oto

¹⁶ R.V. Peavy, H.Z. Li, *Social and cultural contexts of intercultural counselling*, „Canadian Journal of Counselling” 2003, vol. 37, no 3, s. 187.

¹⁷ M. Launikari, op.cit., s. 154.

¹⁸ R.V. Peavy, H.Z. Li, op.cit., s. 188.

¹⁹ Ibidem, s. 189.

²⁰ M. Sumari, F.H. Jalal, *Cultural issues in counselling: An international perspective*, „Counselling, Psychotherapy, and Health” 2008, no 4(1), *Counselling in the Asia Pacific Rim: A coming together of neighbors*, special issue, s. 26. https://www.mentalhealthacademy.net/journal_archive/cph083.pdf (pobrano 10 września 2015 r.).

²¹ Ibidem, s. 28.

²² R.V. Peavy, H.Z. Li, op.cit., s. 191.

bowiem rezygnacja z wykorzystania istniejących teorii doradztwa – z uwagi na ich europocentryczność – prowadzi w ostatecznej konsekwencji do akceptacji doradztwa opartego o narracje indywidualne i subiektywne, w oderwaniu od jakiegokolwiek teorii. Akceptujący takie podejście James T. Hansen pisze, iż podstawowym celem kształcenia doradców byłoby wyposażanie ich w „różnorodne rekonstrukcyjne narracyjne możliwości”²³. W ten sposób dochodzimy do logicznej konkluzji, że istnieje tyle „możliwości doradzania”, ilu jest klientów; przy czym w każdej sytuacji doradca musi dostosować się do wartości i norm akceptowanych przez tych ostatnich. Jego własna tożsamość rozmywa się ostatecznie w tysiącach tożsamości wielokulturowych klientów. To zastrzeżenie można odnieść również do sytuacji izolujących się grup etnicznych w społeczeństwach Zachodu. Oto na przykład – jak pisałam w jednym z moich artykułów – mniejszość muzułmańska w Szwecji, żądając równości ekonomicznej i przywilejów kulturowych, zamyka się równocześnie w agresywnym izolacjonizmie. Jej przedstawiciele nie przyswajają sobie języka szwedzkiego i nie akceptują szwedzkich norm kulturowych, co powoduje, że nie są w stanie odnieść sukcesu na szwedzkim rynku pracy (w rezultacie narasta ich agresja i islamski ekstremizm)²⁴. W tym kontekście trudności w realizacji doradztwa zawodowego o charakterze wielokulturowym są oczywiste. Czy szwedzki doradca zawodowy powinien analizować sytuację edukacyjno-zawodową z perspektywy subiektywnych wartości młodego szwedzkiego muzułmanina (o ile ten w ogóle zechce się z nim spotkać), czy też z perspektywy jego realnych możliwości sukcesu na rynku pracy, który cechuje się własną logiką? Przyjęcie postawy kulturowej empatii i poruszanie się przez doradcę w ramach przestrzeni wyznaczonej przez wartości kulturowe islamu i wolę odrzucania kultury szwedzkiej potwierdzi tylko społeczno-ekonomiczną marginalizację tegoż muzułmanina. Z kolei „doradzanie” w oparciu o logikę rynku i zasady oraz wartości regulujące zawodową karierę na Zachodzie musi przynieść nieuchronnie oskarżenie o neokolonialną epistemologiczną inwazję.

Trzeba przy tym pamiętać, że rynek pracy w społeczeństwach zachodnich funkcjonuje w oparciu o zachodnią racjonalność i logikę działania. Sukces zawodowy mogą odnieść osoby, które dostosują się do tych reguł (i, aby odwołać się do podanego przykładu, biorą udział w konwersacji, potrafią zadawać pytania i odpowiadać na nie oraz nie unikają kontaktu wzrokowego). Nie ma podstaw, aby oczekiwać, że wielkie korporacje dostosują swoje mechanizmy działania do odmienności kulturowych. Należy więc sobie od-

²³ J.T. Hansen, *Counselling theories within a postmodernist epistemology: New roles for theories in counselling practice*, „Journal of Counselling and Development” 2006, vol. 84, no 3, s. 295.

²⁴ A. Gromkowska-Melosik, *Mniejszość muzułmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 26, s. 70-72.

powiedzieć na pytanie: czy celem doradztwa zawodowego w społeczeństwach wielokulturowych powinno być empatyczne kultywowanie odmienności kulturowej, czy też dostarczanie osobom pochodzącym z innych niż zachodnia kultur możliwości osiągnięcia zawodowego sukcesu? W tym drugim przypadku jednak nieuchronne wydaje się być przynajmniej częściowe wymazanie „źródłowej” tożsamości przybyszów z odmiennych kręgów kulturowych. Imigranci mogą więc zachować swoją oryginalną tożsamość, co przyniesie jednak niemalże pewną marginalizację na rynku pracy, względnie zrezygnować z niej i walczyć o potencjalny sukces zawodowy. Zachodni rynek pracy z pewnością nie dostosuje się do kulturowych reguł przybyszów z krajów azjatyckich, afrykańskich czy południowoamerykańskich. Można w tym miejscu odwołać się do tezy, którą postawili Mary McMahon i Mantak Yuen: „wbrew [...] ostatnim wpływom konstruktywizmu [...] i wynikającego z tego propagowania podejść o charakterze narracyjnym [...] dominujące tendencje w teoriach doradztwa zawodowego, badań i praktyki związane są z [...] logiką pozytywizmu”²⁵ – a ta łączy się oczywiście z racjonalnością zachodniej kultury. Poza tym, również i w społeczeństwach wielokulturowych doradztwo zawodowe bez wątpienia wpisuje się w rządową politykę zatrudnienia i potrzeby rynku pracy. Jest więc *de facto* funkcjonalne wobec neoliberalnej ekonomii.

Można to pokazać, rekonstruuując wysunięte przez rząd kanadyjskiej prowincji Alberta „strategie budowania kariery dla ludzi z różnych grup”, w szczególności imigrantów (głównie z Chin, Pakistanu, Indii i Filipin²⁶). Po przybyciu do obcego im społeczeństwa przeżywają oni „szok kulturowy” (bowiem uświadamiają sobie, że nie znają kulturowych zasad „gry społecznej”), mają niski poziom wykształcenia, a po wyjeździe z własnego kraju przeżyli różnego typu traumy (związane na przykład z rozłąką z rodziną)²⁷. W większości przypadków ponadto ich zawodowe kompetencje zdobyte w kraju, w którym się urodzili, nie znajdują zastosowania w Kanadzie, nie znają też dobrze języka angielskiego, a doradztwo zawodowe jest – jak twierdzą krytycznie autorzy strategii – „kulturowo jednostronne”²⁸. W rządowym tekście postuluje się przy tym, aby doradcy zawodowi „doceniali kulturowe różnice” i nie działali według kulturowych stereotypów, lecz stosowali „kulturowo wrażliwe strategie” i włączali do procesu doradztwa

²⁵ M. McMahon, M. Yuen, *Career counselling and internationalization*, „Asian Journal of Counselling” 2009, vol. 16, no. 2, s. 94.

²⁶ What Works? Career-building strategies for people from diverse groups. A Counsellor Resource, Government of Alberta, 2010, s. 1, https://alis.alberta.ca/pdf/cshop/whatworks/ww_immigrants.pdf (pobrano 10 września 2015 r.).

²⁷ Ibidem, s. 3.

²⁸ Ibidem, s. 5.

„wartości klientów”²⁹. Jednakże nie ulega wątpliwości, że głównym celem doradców zawodowych w prowincji Alberta jest wspomaganie imigrantów w zakresie przyswojenia sobie języka angielskiego oraz „zdobycia wiedzy na temat kanadyjskiego rynku pracy i oczekiwań pracodawców”, jak również w zyskaniu pierwszego zatrudnienia³⁰. Zdolność do kulturowej empatii i inne kompetencje interkulturowe doradców służyć mają w pierwszym rzędzie bardziej efektywnemu pełnieniu roli pośredników w adaptacji do korporacyjnych zasad kanadyjskiej ekonomii. Dokument, bardzo zresztą humanistyczny w swojej wymowie, uświadamia, że celem doradców jest przyspieszenie asymilacji imigrantów w wielokulturowym społeczeństwie kanadyjskim. Podobną opinię wyraża w swoim opracowaniu Charles Chen, dla którego funkcjonalność doradztwa zawodowego – zarówno w kontekście asymilacji imigrantów do nowego społeczeństwa, jak i potrzeb gospodarki rynkowej – nie ulega żadnej wątpliwości. Zwraca on uwagę na wzajemne współzależności asymilacji osobistej i w zakresie pracy zawodowej: „Problemy [...] dostosowania się do kultury kraju-gospodarza, związane z poznaniem norm społeczno-kulturowych [...] mogą przyczyniać się do [...] problemów w zakresie kariery [...]”. Podobnie, problemy w życiu zawodowym mogą utrudnić imigrantowi dostosowanie się do [...] innych aspektów życia”. A w konkluzji stwierdza, że doradztwo zawodowe dla imigrantów powinno uwzględniać ten związek i koncentrować się także na „zwiększaniu osobistego międzykulturowego dostosowania się” do nowego społeczeństwa, bowiem rozszerzy to możliwości w zakresie kariery zawodowej jednostki³¹.

Z kolei w warunkach amerykańskich jednym z celów doradztwa zawodowego – z perspektywy afroamerykańskich aktywistów – jest walka z nierównościami społecznymi i marginalizacją czarnych Amerykanów. Istotny jest tutaj wzrost ich aspiracji w zakresie sukcesu zawodowego oraz walka z rasizmem i dyskryminacją³². Jednakże i w tym przypadku sukces zawodowy Afroamerykanów umieszczony jest w sposób oczywisty w „białej trajektorii biografii”. Istotą doradztwa zawodowego dla czarnych Amerykanów ma być zwiększenie ich szans na rynku pracy, co jest nieodłącznie związane z zaakceptowaniem „białych zasad” w zakresie ekonomii i pryma-

²⁹ Ibidem, s. 7.

³⁰ Ibidem, s. 8.

³¹ C. Chen, *Career guidance with immigrants*, [w:] *International handbook of career guidance*, eds. J.A. Athanasou, R. van Esbroeck, Springer, Netherlands 2008, s. 434.

³² Ibidem, s. 11; w odniesieniu do poniższych rozważań można stwierdzić, iż podobna jest również sytuacja kobiet, które na rynku pracy muszą z kolei dostosować się do działań w ramach tradycyjnie męskiej racjonalności – por. A. Gromkowska-Melosik, *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Impuls, Kraków 2011, s. 145-164.

tu białych korporacji. Autorzy cytowanej książki nie wzywają przecież bynajmniej do stworzenia alternatywnych „czarnych wzorów kariery”. Starają się natomiast wspomóc młodych Afroamerykanów w uzyskaniu jak najwyższego miejsca na drabinie społecznej, zdominowanej przez białych. Ubolewają wręcz, że tak mało Afroamerykanów pracuje „w wysoko płatnych i wysokoprestiżowych zawodach”³³. Ich tekst nacechowany jest społecznym optymizmem; piszą bowiem: „nawet jeśli kontekst rasowy, w którym ktoś znajduje się z urodzenia, wpływa na wybór kariery [...] to nie stanowi on dyktatu w kwestii tego, jak jednostka na niego odpowie”. W tym aspekcie zadaniem doradcy jest dopomożenie jej, aby odpowiedziała w sposób jak najbardziej efektywny³⁴.

Czy więc można uznać – w kontekście powyższych rozważań – że doradztwo zawodowe w społeczeństwach wielokulturowych cechuje swoisty „pat” teoretyczny i praktyczny? Wydaje się, że taki wniosek nie jest uprawniony. Można w tym miejscu odwołać się do idei krytycznego i refleksyjnego myślenia, które mogłoby cechować interakcje między doradcą a jego (wielokulturowym) klientem. Celem doradcy byłoby tworzenie kontekstu dla rozwoju u klienta świadomości jego kulturowych uwarunkowań w ramach realiów zachodniego rynku pracy i zachodniej racjonalności oraz umożliwienie mu dokonania samodzielnego wyboru. Można w tym miejscu stwierdzić, iż wielokulturowo kompetentny doradca „powinien wspierać klientów w nadawaniu sensu ich doświadczeniom, to znaczy promować [...] plastyczność i kreatywność w postrzeganiu przez nich znaczeń”. Ponadto, zmierzałby on do „wspomagania klientów w konstruowaniu znaczeń w zakresie planowania przyszłości”, co przyniosłoby ich „aktywne zaangażowanie [...] w tym zakresie”³⁵.

BIBLIOGRAFIA

- Arthur N., McMahon M., *Multicultural career counselling: Theoretical applications of the systems theory framework*, „The Career Development Quarterly” 2005, 53(3), s. 208-222.
- Chen C., *Career guidance with immigrants*, [w:] *International handbook of career guidance*, eds. J.A. Athanasou, R. van Esbroeck, Springer, Netherlands 2008, s. 419-442.
- Covington Rush L., *The needed development of multicultural career counselling skills: If not now when? If not us who?*, „Vistas Online” 2010, article 5, <http://www.counselling.org>.

³³ Ibidem, s. 7.

³⁴ Ibidem, s. 6.

³⁵ K. Maree, M. Molepo, *The use of narratives in cross-culture career counseling*, [w:] *Career counselling: constructivist approaches*, eds. M. McMahon, W. Patton, Routledge, London – New York 2006, s. 73.

- org/docs/default-source/vistas/the-needed-development-of-multicultural-career-counselling-skills-if-not-now-when-if-not-us-who.pdf (pobrano 10 września 2015 r.).
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.
- Gromkowska-Melosik A., *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium z dynamiki dostępu*, Impuls, Kraków 2011.
- Gromkowska-Melosik A., *Mniejszość muzułmańska w Szwecji: między ekstremistycznym izolacjonizmem a procesami reprodukcji ekonomicznej*, „*Studia Edukacyjne*” 2013, nr 26, s. 63-77.
- Hansen J.T., *Counselling theories within a postmodernist epistemology: New roles for theories in counselling practice*, „*Journal of Counselling and Development*” 2006, vol. 84, no 3, s. 291-297.
- Højer B., Puukari S., Launikari M., *From early steps to a fourth force in counselling – Historical and current perspectives on the development of multicultural counselling*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, eds. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005, s. 73-97.
- Maree K., Molepo M., *The use of narratives in cross-culture career counselling*, [w:] *Career counselling: constructivist approaches*, eds. M. McMahon, W. Patton, Routledge, London – New York 2006, s. 69-81.
- Launikari M., *Intercultural communication as a challenge in counselling immigrants*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, eds. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005, s. 151-172.
- Launikari M., Puukari S., *Multicultural counselling – Starting points and perspectives*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, eds. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005, s. 27-44.
- Lee W.L.M., Blando J.A., Mizelle N.D., Orozco G.L., *Introduction to multicultural counselling for helping professionals*, New York – London 2007.
- Leong F.T., Brown M.T., *Theoretical issues in cross-cultural career development: Cultural validity and cultural specificity*, [w:] *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice. Contemporary topics in vocational psychology*, vol. 2, eds. W.B. Walsh, S.H. Osipow, John Wiley & Sons, New Jersey 1995, s. 143-180.
- McMahon M., Yuen M., *Career counselling and internationalization*, „*Asian Journal of Counselling*” 2009, vol. 16, no. 2, s. 91-111.
- Osipow S.H., Fitzgerald L.E., *Theories of career development*, Allyn & Bacon, Needham Heights – Boston 1996.
- Peavy R.V., Li H.Z., *Social and cultural contexts of intercultural counselling*, „*Canadian Journal of Counselling*” 2003, vol. 37, no 3, s. 186-196.
- Pitkänen P., *A philosophical basis for multicultural counselling*, [w:] *Multicultural guidance and counselling. Theoretical foundations and best practices in Europe*, eds. M. Launikari, S. Puukari, Centre for International Mobility CIMO and Institute for Educational Research, Jyväskylä 2005, s. 137-150.

- Solarczyk-Ambrozik E., *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35, s. 21-53.
- Sue D.W., Arredondo P., McDavis R.J., *Multicultural counselling competencies and standards: A call to the professions*, „Journal of Counselling & Development” March/April 1992, vol. 70, s. 477-486.
- Sumari M., Jalal F.H., *Cultural issues in counselling: An international perspective*, „Counselling, Psychotherapy, and Health” 2008, no 4(1), *Counselling in the Asia Pacific Rim: A coming together of neighbors*, special issue, s. 24-34, https://www.mentalhealthacademy.net/journal_archive/cph083.pdf (pobrano 10 września 2015 r.).
- Tomlinson-Clarke S., *Multicultural counselling competencies: Extending multicultural training paradigms toward globalization*, „Vistas Online” 2013, article 60, <http://www.counseling.org/docs/default-source/vistas/multicultural-counselling-competencies.pdf?sfvrsn=13> (pobrano 10 września 2015 r.).
- Trusty J., Looby E.J., Davis P.E., *Historical context of the multiculturalism in the United States*, [w:] *Multicultural counselling: Context, theory and practice, and competence*, eds. J. Trusty, E.J. Looby, D.S. Sandhu, Nova Science, New York 2002, s. 1-26.
- What Works? Career-building strategies for people from diverse groups. A Counsellor Resource, Government of Alberta, 2010, s. 1-21, https://alis.alberta.ca/pdf/cshop/whatworks/ww_immigrants.pdf (pobrano 10 września 2015 r.).

Sukces w karierze jako wynik doświadczeń podmiotu w przebiegu pracy zawodowej

Współczesne studium kariery nakazuje uwzględniać wielokontekstowe zmiany w świecie pracy, które stawiają przed pracownikami nowe wymagania. Dzisiejsza konfiguracja społeczna, w której poszukiwanie tożsamości stało się elastycznym punktem odniesienia, otwiera przed jednostką wachlarz licznych możliwości kreowania własnej kariery w biegu życia. Znaczenia jej nadawane krystalizują się wokół dominujących przekazów i są zakorzenione w określonych warunkach czasoprzestrzennych. Procesy globalizacji gospodarki światowej, jej reorganizacja i restrukturyzacja skłaniają do refleksji nad specyfiką i dominantą globalnej transformacji ekonomicznej¹. Niewątpliwie elementem składowym zjawiska globalizacji ekonomicznej, a w szczególności rozwoju gospodarki wolnorynkowej, są zmiany w środowisku pracy, strukturze pracy, percepcji pracy, a także w sferze cech, znaczeń i wartości przypisywanych pracy. Trudno przecenić wymowę tych zmian dla jakości konstruowania i przebiegu karier oraz modyfikowania ich zindywidualizowanych ścieżek. Wychodząc z założenia, na które zwracają uwagę Michael B. Arthur, Kerr Inkson i Judith K. Pringle, że zakumulowane wartości składające się na kompetencje kariery, użyteczne w jej ustanawianiu i rozwoju, tworzą kapitał kariery, należy zaakcentować wy-

¹ Problematyka jakości globalnej ekumeny kulturowej jest przez autorkę omawiana w znacznie szerszym kontekście w pracy zatytułowanej *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 30-41. Problematyka sukcesu w karierze podejmowana w tym artykule stanowi wycinek wielokontekstowego ujęcia zagadnienia kariery w świecie permanentnej zmiany, w świecie, w którym „kariera robi karierę”, podjętego w monografii autorki *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.

rażnie podmiotowe wycieniowanie omawianej kategorii pojęciowej. Oznacza to, że kapitał kariery (który może narastać, ale i tracić na wartości, jak również być wymieniony na „świeży” kapitał) jest „pojęciem odzwierciedlającym w umyśle jednostki diagnozę i prognozę zakumulowanych zasobów osobowych”² nabytych w toku doświadczeń edukacyjnych, zawodowych, społecznych, kulturowych. W rezultacie zakumulowany kapitał kariery przyczynia się do zabezpieczenia „przyszłych zwrotów poniesionych inwestycji, [...] może dawać wypłaty w postaci bezpieczeństwa, satysfakcji, statusu społeczno-ekonomicznego, długotrwałego zatrudnienia albo autonomii”³. W gospodarce opartej na wiedzy, co w konsekwencji urzeczywistnia zorientowanie współczesnego społeczeństwa na wiedzę, kluczowym elementem staje się rozwój karier jego członków i inwestowanie w „portfolio” kariery (będące inwestycją i odnawialnością kapitału kariery). To swoiste, jak zauważa Kazimierz Obuchowski, przesunięcie „orientacji jednostki z zewnętrznych uwarunkowań bytu na uwarunkowania wewnętrzne”⁴ skłania do rozpatrywania kariery w powiązaniu z jednostką jako indywidualnym bytem, którego własnością jest indywidualna kariera i poczucie sukcesu w jej konstruowaniu⁵. Podmiot rozwija karierę na bazie percepcji i nastawienia do niej, co oznacza, jak podkreślają Wendy Patton i Mary McMahon (1999), że kariera jest „wzorem wpływów, które współlistnieją w życiu jednostki”⁶. Pogląd ten reprezentuje indywidualistyczną tendencję jednostkową (ambicję, poczucie sprawstwa, zmotywowanie do działania), co znajduje swoje uprawnocnienie w teoriach ekonomicznych promujących inwestowanie w potencjał kadr w ramach organizacji⁷. Pogląd ten jest podstawą myślenia o karierze jako „własności” jednostki z uwzględnieniem indywidualnych wyborów, strategii planowania czy etapów rozwoju kariery.

W rozważaniach na temat kariery nie można pominąć kwestii subiektywnego sensu nadawanego karierze przez podmiot w kontekście możliwości jej satysfakcjonującego przeżywania. Jak konstatuje Sol W. Ginsburg, „proces kształtowania kariery jest otwarty, a jego celem jest znalezienie pra-

² M.B. Arthur, K. Inkson, J.K. Pringle, cyt. za: A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2007, s. 80.

³ Ibidem, s. 83.

⁴ K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000, s. 62.

⁵ A. Bańka, *Motywacja osiągnięć*, Studio Print-B – Instytut Rozwoju Kariery, Poznań – Warszawa 2005, s. 8-9.

⁶ W. Patton, M. McMahon, *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*, Sense Publishers, Rotterdam 2006, s. 2.

⁷ J.E. Rosenbaum, *Organization career systems and employee misperceptions*, [w:] *Handbook of career theory*, eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 330.

cy dającej możliwie najwięcej satysfakcji”⁸. Proces rozwoju kariery ma zdecydowany wpływ na jakość odczuwanego zadowolenia z pracy i praktykowanego zaangażowania w karierę. Co więcej, wyniki badań Boli Adekoli pokazują, że rozwój kariery ma silniejsze powiązania z odczuwanym przez podmiot zadowoleniem z pracy aniżeli z jego zaangażowaniem w karierę⁹.

Problematyka sukcesu w karierze stanowi istotną domenę zainteresowań teoretyków kariery. Odwołując się do tego, co denotują i konotują pojęcia „kariera subiektywna” i „kariera obiektywna”, dostrzega się istnienie kognitywnych powiązań z definicjami sukcesu w karierze. Konstruktem sukcesu w karierze to swoista kompozycja elementów o charakterze subiektywnym albo obiektywnym, jak również zaakcentowanie istnienia jego dwoistości (subiektywnego i obiektywnego wymiaru). Usiłując rozwikłać dylemat: co oznacza konstrukt „odnieść sukces”, odwoływano się do jego podmiotowego (jako poczucie sukcesu) albo przedmiotowego (jako komponent systemu wiedzy podmiotu o sobie) rozumienia.

Sukces w karierze, jako wynik doświadczeń podmiotu w jej biegu, może być zdefiniowany jako „realizacja upragnionych zadań zawodowych w każdym momencie zawodowych doświadczeń człowieka [...] «osiągnięcie upragnionego celu» oraz «pomyślna realizacja próby osiągnięcia czegoś»”¹⁰. Alternatywne znaczenia sukcesu w karierze akcentujące to, co przez podmiot „pożądane” bądź będące oceną „pomyślności” na skutek społecznych porównań, uwypuklają jego subiektywne i obiektywne postrzeganie.

W problematyzowaniu sukcesu w karierze uwypukla się potrzebę odstąpienia od selektywnego ujmowania sposobów myślenia o nim. Głębiej jego konstrukcji ukazuje spojrzenie z dwóch perspektyw. W refleksji nad sukcesem dominuje relatywistyczne jego ujęcie, wedle którego podkreśla się, że obiektywny sukces kariery wpływa na subiektywny wymiar sukcesu w karierze (Millicent E. Poole, Janice Langan-Fox i Mary Omodei), subiektywne i obiektywne strony sukcesu kariery są wzajemnie od siebie zależne (Scott E. Seibert, Maria L. Kraimer i Robert C. Liden) czy też – przyjmując wartościującą perspektywę – akcentuje się nadrzędność subiektywnego sukcesu w karierze nad sukcesem obiektywnym (Samuel Aryee, Yue Wah Chay i Hwee Hoon Tan)¹¹.

⁸ S.W. Ginsburg, cyt. za: M. Szymański, *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM*, Promotor, Warszawa 2010, s. 82.

⁹ B. Adekola, *Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees*, „Australian Journal of Business and Management Research” 2011, no 2, s. 108.

¹⁰ M.B. Arthur, S.N. Khapova, C.P. Wilderom, *Career success in a boundaryless career world*, „Journal of Organizational Behavior” 2005, no 26, s. 179.

¹¹ Ibidem, s. 177-178.

Koncepcja sukcesu w karierze niewątpliwie kształtuje się w opozycji do jednostronnego ujmowania zagadnienia. Interpretacja sukcesu w karierze, odwołująca się nie tylko do sukcesu w sensie obiektywnym (w nawiązaniu do takich wskaźników, jak liczba awansów, wzrost pensji itp.) czy sukcesu w kontekście zawodowym (wskaźnikiem może być skala satysfakcji z kariery zawodowej, pozycja jednostki w organizacji), może również akcentować sukces w innych domenach życia podmiotu. Ponadto, sukces w karierze może być oceniany przez pryzmat grupy rówieśniczej w ramach lub poza organizacją, w której jednostka podjęła pracę. Szczególnie istotna jest kwestia idiosynkratyczności sukcesu dla podmiotu, biorąc pod uwagę jego preferencje i równowagę pomiędzy życiem prywatnym i zawodowym (Sue Campbell Clark, Cynthia A. Thompson, Laura L. Beauvais i Karen S. Lyness)¹².

Problematyka sukcesu w karierze, akcentująca jakość zmian w świecie pracy determinujących przekształcenia w strukturze zatrudnienia, wyraża problem przemijania. We współczesnym pejzażu „karier bez granic” tradycyjne nośniki sukcesu w karierze wyznaczone przez porządek hierarchiczny coraz bardziej przybierają charakter horyzontalny, a na pewno ulegają znacznemu zniekształceniu. „Nowy porządek” konstruowania karier staje się coraz bardziej siłą indywidualizującą. „Polimityczność” (Odo Marquarda)¹³, pozwalająca na uczestniczenie w wielu kreacjach historii konstruowania kariery, daje szansę jednostce na życie wieloma historiami, na odwołanie się do wielości niezależnych celów, zamiast odwoływania do scentralizowanych celów organizacji.

Przedstawione uwagi na temat poczucia sukcesu w karierze uwypuklają jej podmiotowe, subiektywne wycieniowanie. W tym sensie o sukcesie, a właściwie o poczuciu sukcesu, można „orzekać głównie na podstawie relacji jednostki o jej stanie subiektywnym”¹⁴. „Subiektywny sukces kariery” w ujęciu Johna Van Maanena jest „definiowany jako indywidualne spojrzenie jednostki i ocena jej kariery z perspektywy aspektów, które są dla niej ważne”¹⁵. W trajektorii kariery poczucie satysfakcji, zadowolenia i samo-realizacji w pracy zawodowej oraz poczucie odniesienia sukcesu na niwie zawodowej wzajemnie się wzmacniają i determinują¹⁶. Sukces może wywoływać szereg doświadczeń składających się na zawodowy potencjał co-

¹² Ibidem.

¹³ O. Marquard, *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1994.

¹⁴ M. Sokolik, cyt. za: M. Majczyzna, *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Galdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 44.

¹⁵ J. Van Maanen, cyt. za: M.B. Arthur, S.N. Khapova, C.P. Wilderom, op.cit., s. 179.

¹⁶ R.V. Dawis, G.W. England i L.H. Lofquist, cyt. za: M. Szymański, op.cit., s. 89.

dzienności. Prototypowo wywodzi się z uświadamianego i odczuwanego ogólnego powodzenia w domenie kariery. Subiektywne wycieniowanie sukcesu, gdzie każdy własną drogą zmierza do niego, w konsekwencji sprawia, co podkreśla Augustyn Bańka, że trudno mówić o rozwoju identycznych karier. Z uwagi na możliwość odmiennego ustosunkowania się i odczuwania przez jednostki podobnych zdarzeń można, będąc w tym samym czasie i miejscu, wykonując tę samą sekwencję prac, doświadczać, odczuwać i orzekać o sukcesie albo niespełnieniu¹⁷. Subiektywne rozumienie kariery odwołuje się do pojęć wyrażających różne jej podmiotowe aspiracje. Subiektywne kariery ludzi w podobnych społecznych czy też zawodowych środowiskach mogą na siebie nachodzić, ale, jak podkreśla Lotte Bailyn, „byłoby błędem [...] zakładać, że wszyscy członkowie konkretnej kategorii społecznej będą dzielić te same subiektywne orientacje kariery”¹⁸ (1989). Wydaje się, że nieprzypadkowo Mark L. Savickas w zaproponowanej teorii konstrukcji kariery wyraźnie akcentuje fakt, iż jednostki różnią od siebie cechy charakteru, do których zalicza autor: cechy osobowości, koncepcje siebie i zdolności. To właśnie stopień możliwości wykazania się przez podmiot posiadanymi cechami determinuje jakość definiowanego sukcesu w karierze¹⁹.

Co więcej, definiowanie sukcesu zmienia się, biorąc pod uwagę dynamikę czasową, a ponadto własna definicja sukcesu w karierze niekoniecznie musi pozostawać zbieżna z „obiektywnym” jej dookreśleniem. W tym miejscu warto przypomnieć, że „sukces obiektywnej kariery” jest zdefiniowany jako zewnętrzna perspektywa, która nakreśla mniej lub bardziej namacalne wskaźniki (np.: zawód, rola zawodowa, dochód, rola społeczna i pozycja społeczna) sytuacji kariery podmiotu. Obiektywny sukces kariery odzwierciedla organizowanie rozumienia sukcesu wokół różnic statusu²⁰. Badania Rolanda J. Pellegrina i Charlesa H. Coatesa wskazują, że rozszczepienie to jest nierzadko widoczne i omawiają procesualny wymiar definiowania sukcesu. We wczesnych etapach rozwoju kariery jest on określany w kategoriach prestiżu, władzy, dochodów. W miarę upływu czasu w definicjach sukcesu akcentuje się wagę możliwości zaspokojenia potrzeb wyższego rzędu, do których zalicza się samorealizację czy satysfakcję zawodową²¹. Sukces zawodowy może być ujmowany jako funkcja możliwości i potencjału tkwiących w podmiocie oraz kryteriów jakie powinien spełnić kandydat na

¹⁷ A. Bańka, *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Studio Print-B – Instytut Rozwoju Kariery, Poznań – Warszawa 2005, s. 25.

¹⁸ L. Bailyn, cyt. za: M.B. Arthur, S.N. Khapova, C.P. Wilderom, op.cit., s. 179.

¹⁹ W. Patton, M. McMahon, op.cit., s. 63.

²⁰ J. Van Maanen, cyt. za: M.B. Arthur, S.N. Khapova, C.P. Wilderom, op.cit., s. 179.

²¹ E. Rokicka, *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologiczny” 1992, t. XLI, s. 124-125.

wybrane stanowisko. W tym sensie, jak zaznaczają René V. Dawis, George W. England i Lloyd H. Lofquist (1964), fundamentalne znaczenie dla odniesienia sukcesu ma umiejętność adaptacji i alokacji posiadanych kompetencji i umiejętności do środowiska pracy²².

Trudno wskazać na proste i bezpośrednie współzależności między zmiennymi osobowościowymi, środowiskowymi a poczuciem satysfakcji czy sukcesu w karierze. Co więcej, trudno jest wskazać na istnienie wysokiego wskaźnika korelacji pomiędzy zadowoleniem, satysfakcją z kariery a sukcesem w karierze. W tym kontekście warto podkreślić oryginalność klasycznych badań na temat wzajemnej relacji pomiędzy zadowoleniem z kariery a sukcesem w karierze autorstwa Williama Gellmana (1953), Alastaira Herona (1954), Arthura H. Brayfielda i Waltera H. Crocketa (1955), Johna O. Critesa (1961), Astina (1968) czy L.H. Lofquista i R.V. Dawisa, (1968)²³, wedle których jest to raczej łańcuch powiązań przyczynowych. Do ciekawych wniosków w swoich badaniach doszedł Nico H. Frijda. Stymulatorem pozytywnych emocji identyfikowanych jako antidotum na adaptację do szczęścia i sposób jego przedłużenia może być wdzięczność (*gratitude*). W koncepcji wdzięczności konceptualizowanej jako emocja, postawa czy też cnota moralna i posiadającej wspólne mechanizmy ze szczęściem i dobrostanem, podkreśla się ogólną dyspozycję podmiotu do pozytywnego przeżywania zdarzeń codzienności, zdolność do postrzegania szans, doceniania istniejących i nowych możliwości oraz inwestowania energii psychicznej w rozwijanie światopoglądu, że życie jest codziennie składanym jednostce darem. Przyjmuje się, że prototypowo wdzięczność wywodzi się z pozytywnego postrzegania osiągniętych przez jednostkę rezultatów w wyniku własnej aktywności i aktywności innych ludzi jako zewnętrznego ich źródła i efektu relacji z innymi osobami²⁴. U podłoża rozważań na temat satysfakcji z kariery konstrukt wdzięczności, pojmowanej jako ogólna dyspozycja kreowana w codziennym działaniu podmiotu wywołująca pozytywne jej przeżywanie, z całą pewnością zasługuje na jego empiryczne podejmowanie.

Interesującym poznawczo zagadnieniem w omawianym kontekście dynamiki relacji pomiędzy satysfakcją a sukcesem w karierze jest proces przystosowania do kariery. Osiąganie satysfakcji z kariery można zobrazować jako postępujące według cyklicznej krzywej. Przyjmując za punkt odniesienia przyjętą przez Donalda Supera dynamikę kariery, obrazującą trzy stadia: ustanowienie, utrzymanie, wycofanie, satysfakcja z kariery osiąga poziom

²² M. Szymański, op.cit., s. 87.

²³ Zob. S. Cytrynbaum, J.O. Crites, *The utility of adult development theory in understanding career adjustment process*, [w:] *Handbook of career...*, op.cit., s. 67-69.

²⁴ A. Bańka, *Proaktywność...*, op.cit., s. 18.

wysoki w momencie wejścia w zawód, by następnie w środkowej fazie etapu ustanowienia osiągnąć najniższy wskaźnik (szczególnie jeśli początkowe oczekiwania szybkiego postępu opóźniają się bądź zostają udaremnione) i ponownie narastać (co prawda już nie do tak wysokiego poziomu jak na początku cyklu kariery) do asymptoty, co przypada około 40 roku życia. W przypadku sukcesu w karierze na początku doświadczany jest kryzys, po czym następuje aż do okresu średniej dorosłości linearny wzrost satysfakcji, a następnie etap wycofania. Jak podkreślają w swoich badaniach między innymi Benge i Copwell (1957) czy też J.O. Crites (1969) trendy rozwojowe procesów satysfakcji z kariery i sukcesu w karierze różnią się od siebie na różnych etapach drogi życiowej dorosłego człowieka, z możliwą zbieżnością w środku kariery, co przypada około 40 roku życia. Z tego względu, przekrojowe dane na temat satysfakcji z kariery i sukcesu wskazują na brak wyraźnej relacji. Dopiero skrzyżowanie linii satysfakcji i sukcesu w wieku średnim – między 35 a 40 rokiem życia ukazuje, że trendy rozwojowe dla zadowolenia z kariery i sukcesu w karierze mają najwyższy stopień korelacji. Z tego wniosek, iż można spodziewać się negatywnej korelacji pomiędzy zmiennymi na początku etapu ustanowienia, kiedy satysfakcja z kariery jest na wysokim poziomie, a sukces kariery na niskim oraz pośrednich korelacji na etapie ustanowienia i w środkowej części etapu utrzymania. Niewątpliwie oryginalność tej perspektywy polega na uwzględnieniu trendów rozwojowych w problematyce zadowolenia z kariery i sukcesu w karierze, dynamiki relacji między nimi przy odwołaniu się do etapów życia dorosłego człowieka jako czynnika, który może mieć wpływ na te dwa rzekomo uzupełniające się komponenty przystosowania kariery²⁵.

Konstrukt sukcesu w domenie kariery to swoista kompozycja elementów o charakterze subiektywnym i obiektywnym. Jednakże pojęcie „poczucia sukcesu w karierze” uwypukla jego podmiotowe, subiektywne wycienianie. Na potencjał podmiotowej kariery składa się poczucie satysfakcji oraz sukcesu z rozwoju kariery, a dokładnie uświadamianie, odczuwanie oraz orzekanie jednostki o „szczęśliwym finale”, „pomyślnym wyniku” „odczuwanej zachęce do podjęcia kolejnego wyzwania”, „osiągnięciu zamierzeń”²⁶. W trajektorii kariery sukces stanowi potencjał codzienności podmiotu, a jego trendy rozwojowe różnią się od siebie na różnych etapach kariery człowieka. Interesującym poznawczo zagadnieniem w omawianym kontekście dynamiki sukcesu w karierze jest ocena własnych szans na odniesienie sukcesu w karierze z perspektywy młodzieży akademickiej będącej w mo-

²⁵ S. Cytrynbaum, J.O. Crites, op.cit., s. 68-69.

²⁶ Zob. E. Kot, *Miejsce aspiracji w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowej młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukła, Difin, Warszawa 2011, s. 129.

mencie tranzycji z edukacji na poziomie wyższym na rynek pracy²⁷. Badana grupa ustosunkowując się do zagadnienia sukcesu w karierze, będąc na etapie „przedkariery” (zawodowej), ujawnia duży optymizm. Wpisuje się tym samym w prognozy poczynione przez Ewę Giermanowską, wskazujące na urzeczywistnianie przez młodzież strategii „robienia kariery”, co wiąże się dla niej z wartością wykształcenia, prestiżem i dobrobytem materialnym²⁸. Ma to oczywiście ogromne znaczenie dla uchwycenia semantycznego sensu nadawanego domenie kariery przez tę grupę. Wyobrażenia młodzieży o karierze sytuują ich poglądy i opinie w orientacji strukturalno-funkcjonalnej jako układ zewnętrzny, zjawisko obiektywne, odzwierciedlające publicznie widoczne stanowisko, status, władzę, prestiż i pieniądze. Oznacza to, iż młodzież charakteryzuje karierę w kategoriach ruchliwości społeczno-zawodowej, utożsamianej przez nich z pionową ruchliwością jednostek ludzkich.

Szanse na odniesienie sukcesu w karierze w przekonaniu badanej grupy młodzieży są zdecydowanie duże (75,5%, w tym: „duże” – 35,9%, „bardzo duże” – 39,6%). I chociaż przecież trudno mówić o rozwoju identycznych karier, to największe przekonanie o odniesieniu sukcesu ma młodzież mieszkająca w dużym mieście – powyżej 100 tys. mieszkańców (ANOVA; $p = 0,017$), respondenci, których matki posiadają wykształcenie licencjackie lub wyższe (ANOVA; $p = 0,005$), oraz osoby deklarujące bardzo dobre warunki materialne w rodzinie (ANOVA; $p \leq 0,0001$).

Uwarunkowaniem dla ocen względem definiowania szans na odniesienie sukcesu jest jakość rzeczywistości edukacyjnej badanych. Respondenci,

²⁷ Badania zostały przeprowadzone w 2012 roku. Łącznie badaniami objęto 352 studentów. Podmiotem badań była młodzież akademicka ostatnich lat studiów, będąca w okresie przejścia z edukacji na rynek pracy. Badani reprezentowali trzy uczelnie wyższe: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Medyczny im. Karola Marcinkowskiego w Poznaniu oraz Politechnikę Poznańską. Tym samym badana młodzież akademicka reprezentowała różnorodność kierunków kształcenia. Były to w przypadku dziedziny nauk społecznych kierunki pedagogika i pedagogika specjalna, nauk humanistycznych – historia, nauk prawnych – prawo, nauk medycznych – medycyna, nauk technicznych – automatyka i robotyka, informatyka, elektrotechnika. W celu poznania poddanego eksploracjom badawczym zagadnienia sukcesu w karierze, postrzeganego z perspektywy młodzieży akademickiej będącej w okresie podwójnej tranzycji: z młodzieńczości w dorosłość oraz z edukacji akademickiej na rynek pracy, została zastosowana metoda sondażu diagnostycznego, technika ankiety. W badaniach ilościowych, dla rozpoznania i uchwycenia związków pomiędzy zmiennymi, zostały wybrane i zastosowane określone procedury statystyczne. Procedura jednoczynnikowej analizy wariancji (ANOVA) służyła oszacowaniu statystycznej istotności różnic średnich w wielu grupach porównawczych.

²⁸ E. Giermanowska, *Miedzy kariera a bezrobociem*, [w:] *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001, s. 229.

k którzy w szkole średniej zaliczali się do uczniów celujących albo przeciętnych (ANOVA; $p = 0,002$) oraz studenci, którzy reprezentują dziedziny nauk medycznych, technicznych czy prawnych (ANOVA; $p \leq 0,0001$), oceniają swoje możliwości i szanse na odniesienie sukcesu w karierze jako zdecydowanie większe aniżeli w pozostałych grupach badanych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że antycypacja sukcesu w karierze, a ponadto własna definicja tego sukcesu w przypadku ankietowanej młodzieży niekoniecznie musi pozostawać zbieżna z „obiektywnym” jego dookreśleniem, tak charakterystycznym dla funkcjonalno-strukturalnej perspektywy utożsamiającej karierę z prestiżem, władzą, dobrobytem materialnym. Tym bardziej że, jak ujmują to J. Pellegrin i C.J. Coates, sukces we wczesnych etapach rozwoju kariery nie jest najczęściej definiowany w kategoriach prestiżu, władzy, dochodów²⁹. Elżbieta Łojko w badaniach z 2008 roku nad perspektywami zawodowymi studentów prawa Uniwersytetu Warszawskiego akcentuje, iż podstawą do osiągnięcia przez nich sukcesu w przyszłej karierze zawodowej są: zdobycie uznania i szacunku w swoim środowisku zawodowym, profesjonalizm, pozycja osoby rozpoznawanej w środowisku prawników oraz inwestycja w kapitał społeczny, artykułowana jako chęć „wyrobienia sobie znajomości zawodowych”. Co ciekawe, przypomniane przez autorkę badania nad absolwentami studiów prawniczych, którzy od 25 lat wykonują zawód sędziego, dostarczają interesującego materiału porównawczego i pozwalają na antycypację zmian w wizji sukcesu zawodowego. Dla sędziów z 25-letnim stażem wykonywana praca ma głównie lokować ich w strukturze społecznej. Pragnienie sukcesu to w istocie pożądanie: wysokich zarobków, prestiżu w środowisku zawodowym, osobistej satysfakcji, awansu zawodowego oraz profesjonalizmu. Zauważyć wypada, że biorąc pod uwagę dynamikę czasową, źródłem konstruowania tożsamości zawodowej prawników jest „sukces obiektywny” w karierze³⁰.

O potencjalnej możliwości odniesienia sukcesu w karierze są najbardziej przekonani respondenci, którzy od początku swoich studiów nie zmienili swoich planów zawodowych (ANOVA; $p = 0,001$). Linearność w postrzeganiu perspektywy kariery sprzyja antycypowaniu odniesienia w niej sukcesu. Optymistycznemu postrzeganiu przyszłości towarzyszy indywidualistyczna orientacja normatywna (S ; $\rho = 0,154$; $p = 0,007$). Młodzież z dominującą indywidualistyczną tendencją normatywną formułuje zadania stojące przed nią w karierze w kategoriach samoaktualizacji, rozwoju własnego potencjału, podmiotowej aktywności i odpowiedzialności za sprawstwo, co niewąt-

²⁹ Zob. E. Rokicka, op.cit., s. 124-125.

³⁰ E. Łojko, *Sposoby pojmowania przez studentów sukcesu zawodowego prawników*, [w:] *Studenci prawa o studiach i perspektywach zawodowych*, red. E. Łojko, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 183-185.

pliwie pozwala na antycypację sukcesu jako „własności” jednostki. Wiara w pomyślność zdarzeń zależy od podmiotowej aktywności. Rezultaty badań pozwalają na uznanie ważności ocen względem domeny jakości zadowolenia z życia dla perspektyw odniesienia sukcesu w karierze. W grupie badanej młodzieży okazało się, że im częstsze odczuwanie radości życia przez studentów (ANOVA; $p \leq 0,0001$), im bardziej korzystna ocena ich dotychczasowego życia (ANOVA; $p \leq 0,0001$), tym wyższy poziom optymizmu dla budowanej przez nich wizji możliwości odniesienia sukcesu w karierze. Nie bez znaczenia dla uwypuklenia szans na powodzenie w karierze są odczuwanie i orzekanie o byciu kochanym (ANOVA; $p = 0,012$). Na doniosłość udziału wewnętrznego przeświadczenia podmiotu o dodatnim bilansie życia w poczuciu sukcesu w karierze zawodowej zwróciła uwagę Magdalena Piorunek. Z jej badań wynika, że istnieje związek pomiędzy satysfakcjonującym przeżywaniem własnej osoby a autonomicznością w podejmowaniu decyzji, produktywnością w Eriksonowskim sensie, podmiotowym sprawstwem, wewnątrzsterownością. W przypadku badanej młodzieży akademickiej zarówno odmienne sposoby definiowania kariery, jak i aspekty jej ujmowania nie różnicują „nastawień planistycznych” respondentów na odniesienie w niej sukcesu. Nie ulega jednak wątpliwości, że fundamentalne znaczenie dla osiągnięcia tego celu będzie miała zdolność alokacji posiadanych kompetencji i umiejętności do środowiska pracy.

Na szczególną uwagę zasługują czynniki, które sprzyjają osiągnięciu sukcesu w karierze. Podjęty wątek można zobrazować, odwołując się do skonceptualizowanych przez Edgara S. Scheina „kotwic” kariery. Teoretyczne podstawy omawianego ujęcia, odnoszące się do ośmiu grup priorytetów jednostkowych nazywanych „kotwicami” kariery, posłużyły jako inspiracja do uchwycenia kompetencji, motywów i wartości, które mogą służyć satysfakcjonującemu konstruowaniu karier badanej młodzieży akademickiej³¹. Uchwycenie swoistych „przewodników” w karierze, bowiem taki semantyczny sens można nadać prezentowanym wynikom dociekań empirycznych, pozwala zarysować (a nie uchwycić, ponieważ określenie „kotwic”

³¹ Określenie „kotwic” kariery, które w pracy nazywam „przewodnikami” kariery badanej młodzieży akademickiej, zostało dokonane na podstawie kwestionariusza zatytułowanego „Moja Kariera” wypracowanego przez Agencję Rozwoju Przemysłu S.A. z siedzibą w Warszawie w ramach projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Kwestionariusz składa się z 40 stwierdzeń. W książce zostały one przywołane w oryginalnym brzmieniu. Ustosunkowanie się badanych do stwierdzeń następuje poprzez przypisanie im następującej rangi: 1 – jeśli twierdzenie zupełnie nie pasuje, 2-3 – jeśli twierdzenie pasuje w niektórych sytuacjach, 4-5 – jeśli twierdzenie w dużej mierze pasuje, 6 – jeśli twierdzenie pasuje całkowicie. Kwestionariusz jest właściwie skalą pomiarową, a suma punktów w wybranych podskalach świadczy o dominującym przewodniku kariery respondenta.

kariery, których atrybutem jest stałość i ciągłość, wymaga ujęcia w kontekście procesualnym) możliwe obszary, w których badana młodzież studencka, konstruując własną karierę, może zwiększyć swoje szanse na odniesienie sukcesu.

Odnosząc się do badań empirycznych nad młodzieżą akademicką, do czynników sprzyjających osiągnięciu sukcesu w karierze będących swoistymi „przewodnikami” kariery należą: styl życia, potrzeba bezpieczeństwa i stabilizacji oraz profesjonalizm. Styl życia, w którym kariera jest ujmowana jako jedna z wielu domen życiowej aktywności podmiotu nastawionego na poczucie dobrostanu psychicznego, poczucie równowagi i harmonii, zajmuje w systemie wartości badanej młodzieży akademickiej centralne miejsce. W układzie hierarchicznym na kolejnym miejscu pod względem wyborów młodzieży można wskazać jej zorientowanie na autonomię i niezależność oraz poświęcanie się dla innych. Na dalszym poziomie wśród „drogowskazów” sukcesu w karierze wyróżnić należy kreatywność i przedsiębiorczość oraz wyzwanie. Analizy wyników badań wskazują, że koncentracja studentów na przywództwie, utożsamianym ze zwiększaniem zakresu władzy, jako „przewodniku” dla osiągnięcia sukcesu w karierze jest najmniej preferowaną wartością. Dla młodzieży akademickiej, patrzącej w przyszłość i będącej niebawem nowicjuszem na rynku pracy, aspekt posiadania władzy i poszerzania strefy wpływów wydaje się być zbyt odległy. Najbliższe plany życiowe zwrócone są ku poszukiwaniu pracy zgodnej z wykształceniem i odpowiadającej badanym najbardziej jako środowisko rozwoju kariery. W rezultacie można uznać, że deklaracje respondentów, skoncentrowane na obiektywnych i subiektywnych wskaźnikach sukcesu zawodowego, odwołują się do realizacji pożądanых celów związanych z pracą. Zarówno obiektywne, jak i subiektywne rezultaty są ważnymi wskaźnikami sukcesu zawodowego z perspektywy badanej grupy młodzieży.

Omówione narracje oraz odwołania do empirii pozwalają wnioskować, że jednym z podstawowych problemów dyskusji nad sukcesem w karierze jest kwestia subiektywno-obiektywnej dwoistości kariery. Warto zaznaczyć, że choć wątek ten nie jest oddalony od inspiracji teorią strukturalizmu, która jest przedmiotem Giddensowskich rozstrzygnięć, to akcentuje inherentną „dwustronność” koncepcji kariery. Dwoistość i współzależność subiektywnej i obiektywnej perspektywy ujmowania sukcesu w karierze niejako wzywa do połączenia zarówno obiektywnej, jak i subiektywnej jego strony oraz uściślenia natury relacji pomiędzy nimi³². Za J. Van Maanenem można powtórzyć, że „istnieją niewielkie przesłanki, aby zakładać, że (subiektywne i obiektywne kariery) zbiegają się w jakimkolwiek wymiarze” i że wątek ten

³² M.B. Arthur, S.N. Khapova, C.P. Wilderom, op.cit., s. 181.

(stopień korespondencji pomiędzy nimi) jest często podejmowany w badaniach nad karierą³³. Subiektywno-obiektywna dwoistość kariery stanowi również przedmiot rozważań na temat możliwego kompromisu pomiędzy pracą a rodziną, pracą a czasem wolnym. To w istocie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o możliwość pogodzenia obiektywnych oczekiwań kariery i subiektywnych preferencji podmiotu w karierze. Wskazuje się tym samym nie tylko na potrzebę uchwycenia w badaniach obu stron sukcesu, ale przede wszystkim na brak ignorancji wobec roli czasu przy relatywistycznym ujęciu współzależności pomiędzy subiektywnymi i obiektywnymi karierami³⁴. Relacja pomiędzy karierą w obiektywnym sensie i karierą w subiektywnym sensie przywołuje pytania na temat innych zmiennych, do których niewątpliwie należy sukces w karierze (jego zmienność i zróżnicowanie) oraz relacyjność pomiędzy obiektywnym i subiektywnym jego charakterem.

BIBLIOGRAFIA

- Adekola B., *Career planning and career management as correlates for career development and job satisfaction. A case study of Nigerian Bank Employees*, „Australian Journal of Business and Management Research” 2011, no 2, s. 100-112.
- Arthur M.B., Khapova S.N., Wilderom C.P., *Career success in a boundaryless career world*, „Journal of Organizational Behavior” 2005, no 26, s. 177-202.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2007.
- Bańka A., *Motywacja osiągnięć*, Studio Print-B – Instytut Rozwoju Kariery, Poznań – Warszawa 2005.
- Bańka A., *Proaktywność a tryby samoregulacji*, Studio Print-B – Instytut Rozwoju Kariery, Poznań – Warszawa 2005.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.
- Cytrynbaum S., Crites J.O., *The utility of adult development theory in understanding career adjustment process*, [w:] *Handbook of career theory*, eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 66-88.
- Giermanowska E., *Miedzy karierą a bezrobociem*, [w:] *Normalność i normalka. Próba zastosowania pojęcia normalności do badań młodzieży*, red. B. Fatyga, A. Tyszkiewicz, Instytut Stosowanych Nauk Społecznych Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2001.

³³ Ibidem, s. 179-180.

³⁴ Ibidem.

- Kot E., *Miejsce aspiracji w podejmowaniu decyzji edukacyjno-zawodowej młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukla, Difin, Warszawa 2011, s. 119-154.
- Łojko E., *Sposoby pojmowania przez studentów sukcesu zawodowego prawników*, [w:] *Studenci prawa o studiach i perspektywach zawodowych*, red. E. Łojko, Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011, s. 181-203.
- Majczyna M., *Podmiotowość a tożsamość*, [w:] *Tożsamość człowieka*, red. A. Galdowa, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 35-52.
- Marquard O., *Rozstanie z filozofią pierwszych zasad*, Oficyna Wydawnicza, Warszawa 1994.
- Obuchowski K., *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2000.
- Patton W., McMahon M., *Career development and systems theory. Connecting theory and practice*, Sense Publishers, Rotterdam 2006.
- Rokicka E., *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologiczny” 1992, t. XLI, s. 7-19.
- Rosenbaum J.E., *Organization career systems and employee misperceptions*, [w:] *Handbook of career theory*, eds. M.B. Arthur, D.T. Hall, B.S. Lawrence, Cambridge University Press, Cambridge 2004, s. 329-355.
- Szymański M., *Ścieżki kariery studentów socjologii UAM*, Promotor, Warszawa 2010.

Dylemat wyboru zawodu w kontekście wybranych teorii psychologicznych i socjologicznych

Problem wyboru zawodu przez jednostkę jest przedmiotem badań wielu teoretyków reprezentujących różne dyscypliny i subdyscypliny naukowe, jak np. psychologia, pedagogika, socjologia, ekonomia i poradnictwo zawodowe. W porównaniu do innych dyscyplin i subdyscyplin problematyczne jest jednak jednoznaczne określenie statusu naukowego poradnictwa zawodowego. Lokuje się ono pomiędzy psychologią a pedagogiką, korzystając przy tym mniej lub bardziej z doświadczeń innych nauk humanistycznych i społecznych. Problematycznym jest też fakt, że pomimo zbieżności przedmiotów badawczych, wymienione nauki rozwijają się w znacznej izolacji. Nauki te mówią o ludziach, a więc o szczególnych przedmiotach, które same coś wiedzą o sobie. Jednostki, żyjąc w społeczeństwie, chcąc nie chcąc, mają świadomość pewnych zjawisk czy prawidłowości społecznych, świadomość potoczną, nieuporządkowaną, ograniczoną horyzontem własnych doświadczeń życiowych, opartą często na przesądach i stereotypach. Ponadto, trawestując koncepcję zawodu socjologa według Piotra Sztompki¹, można powiedzieć, że doradca zawodowy pomaga klientowi sformułować wiedzę uporządkowaną, uogólnioną, potwierdzoną faktami. Oba te rodzaje wiedzy są o tym samym, a doradca zawodowy umożliwia klientowi ich konfrontację. Dzięki doradcy zawodowemu klient może zacząć samodzielnie orientować się w swojej sytuacji zawodowej. Tym samym zdobyć wiedzę o sobie i otaczającej go rzeczywistości, a wiedza ta wprowadzona do życiowego doświadczenia klienta staje się samowiedzą. W tychże naukach, jak i w innych naukach społecznych i humanistycznych, których przedmiotem

¹ P. Sztompka, *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008, s. 16-17.

są ludzie, ich życie i typowo ludzkie dzieła, wynik naukowy może bezpośrednio wywierać praktyczny wpływ na funkcjonowanie jednostek, bowiem uświadomiony przez ludzi może stać się motywacyjnym podłożem ich działań. Pojawia się więc niezwykła sytuacja epistemologiczna, gdy wiedza sama zdolna jest zmienić swój własny przedmiot. Doradca zawodowy, który stwarza klientowi warunki do dochodzenia do samowiedzy, stoi przed nie lada wyzwaniem, gdyż realizując proces doradczy, ma w ręku narzędzia pozwalające na przekształcanie klienta i jego świadomości².

Określona we wstępie specyfika poradnictwa zawodowego sprawia, że literatura przedmiotu dotycząca wyboru zawodu jest bardzo bogata i różnorodna. Koncepcje wyboru zawodu zmieniają się wraz ze społeczeństwami, aktualnymi trendami, problemami i potrzebami. W efekcie nie ma jednej, uniwersalnej, powszechnie przyjętej i intersubiektywnie kontrolowalnej teorii wyboru zawodu. Zmienność teorii świadczy o ich rozwoju i modernizacji, co jest korzystne z punktu widzenia osób korzystających z usług doradcy zawodowego. Stanowi to jednak trudność dla samych doradców. To właśnie oni stają przed dylematem wyboru teorii, którą będą stosować, pracując z klientami. Jakimi kryteriami mają się kierować, dokonując tego wyboru – sumieniem, preferencjami, modą, kompetencjami? Najbardziej racjonalne wydaje się podejście interdyscyplinarne i łączenie różnych teorii z gruntu psychologii, pedagogiki i socjologii. Takie podejście daje możliwość szerokiego spojrzenia na kwestie związane z wyborem zawodu i świadczenia wysokiej jakości usług doradczych. Niekiedy jednak wiedza, którą posługują się praktycy poradnictwa, oparta jest na ich indywidualnych doświadczeniach osobistych, a przez to bywa niespójna, fragmentaryczna, uproszczona i niejednokrotnie nie jest wolna od stereotypów; niemniej jednak wiedza przekazywana przez te osoby może mieć walor poznawczy i praktyczny. Częstość też wiedza doradców zawodowych opiera się również na teoriach, które nie spełniają wymogów intersubiektywnej sprawdzalności i powtarzalności. Odrzucanie przez praktyków i teoretyków poradnictwa zawodowego wskazań metodologicznych, pomijanie ich w postępowaniu badawczym prowadzi do nihilizmu poznawczego, uszczupla możliwości prawidłowego postrzegania i ujmowania badanej rzeczywistości. Nie mamy wówczas do czynienia z nauką, lecz ze zbiorem beładnych faktów³.

Część teoretyków traktuje wybór zawodu jako jednorazowy akt, inni traktują to jako proces i mówią o rozwoju zawodowym/kariery, jeszcze inni zwracają uwagę na społeczny lub psychologiczny aspekt/wpływ podejmo-

² Ibidem, s. 16-17.

³ M. Surmaczyński, *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2002, s. 120.

wanych decyzji. Badacze zajmujący się tą tematyką próbują wyjaśniać zachowania człowieka odnośnie do wyboru zawodu. Stawiają pytania badawcze, między innymi: co decyduje o wyborze zawodu, czy wybór zawodu jest jednorazowy, jak przebiega rozwój zawodowy człowieka, jakie czynniki wpływają na prestiż i popularność zawodu, jakie są osobiste i społeczne konsekwencje niewłaściwych wyborów, czy możliwa jest satysfakcja z wykonywanej pracy, czy i jakie osoby wpływają na podejmowanie decyzji o wyborze zawodu. Charakter tego tekstu nie pozwala na szeroką analizę wszystkich koncepcji i podejść. Postaram się jednak przybliżyć teorii wyboru zawodu mające najbardziej ugruntowaną pozycję wśród teoretyków i praktyków doradztwa zawodowego. Chciałbym podjąć próbę zestawienia koncepcji z obszaru psychologii z koncepcjami socjologicznymi, które wydają się być najmniej rozpowszechnione wśród przedstawicieli innych dyscyplin.

Najbardziej znaną i jednocześnie jedną z najstarszych teorii psychologicznych jest teoria „cechy i czynnika” Franka Parsonsa. Według tej teorii wybór zawodu uwarunkowany jest trzema czynnikami: poznaniem własnych zdolności, zainteresowań, aspiracji, mocnych stron i ograniczeń; wiedzą na temat wymagań rynku pracy; umiejętnością zbudowania logicznego powiązania pomiędzy tymi dwoma rodzajami informacji. Jakkolwiek sam F. Parsons w swojej pracy z klientami nie posługiwał się metodami psychometrycznymi do ich diagnozowania, to jego osoba (niesłusznie) kojarzona jest z wprowadzeniem metod testowych. Niemniej jednak, zapoczątkował on kierunek, w którym kluczową sprawą jest dopasowanie „człowiek – praca”. Według F. Parsonsa im dopasowanie jest większe, tym większe jest prawdopodobieństwo sukcesu zawodowego⁴.

Inną, również uważaną za klasyczną, jest teoria typów osobowości zawodowych Johna L. Hollanda⁵. Wyróżnił on sześć typów osobowości, czyli modalnych orientacji personalnych – realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny. Według tego badacza na zróżnicowanie preferencji zawodowych i cech osobowości wpływają uwarunkowania indywidualne i społeczne, a każdy człowiek posiada cechy każdego typu, które występują hierarchicznie w malejącym natężeniu. Analogicznie do sześciu typów osobowości J.L. Holland wyróżnił sześć rodzajów środowisk pracy. Osiągnięcie spójności pomiędzy typem osobowości a typem środowiska pracy powinno być celem działania jednostki i jest wa-

⁴ A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003, s. 32-36.

⁵ J.H. Holland, *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Psychological Assessment Resources, Odessa 1997.

runkiem satysfakcji z wykonywanej pracy⁶. Te i inne koncepcje „cechy i czynnika” krytykowane są ze względu na niemożliwość obiektywnego mierzenia cech psychologicznych człowieka, kwestionowana jest również wartość prognostyczna testów.

Za klasyczną uznawana jest również teoria Anne Roe, która reprezentuje podejście psychodynamiczne⁷. Ma ono swoje źródła w zmodyfikowanej teorii psychoanalitycznej, gdzie istotą jest uznanie doniosłości roli procesów nieświadomych oraz dynamizujących zachowanie konfliktów i obronnego. W modelu tym można odnaleźć punkty styczne z koncepcją „cechy i czynnika”. Również poddaje się analizie jednostkę, środowisko i ich wzajemne dopasowanie, jednakże w ujęciu psychodynamicznym koncentruje się nie na zainteresowaniach, a na potrzebach i popędach, wśród czynników środowiskowych wpływających na podejmowanie decyzji zawodowych szczególnie wyróżnia się rodzinę⁸.

Innym kierunkiem są teorie rozwojowe, które koncentrują się na badaniu indywidualnych dróg rozwojowych w okresie całego biegu życia człowieka (*life-span*). Najbardziej znanym przedstawicielem tego nurtu jest Donald E. Super⁹. Wprowadził on dwa nowe pojęcia: zachowanie zawodowe i rozwój zawodowy, a kluczowym terminem jego koncepcji jest pojęcie obrazu siebie (*self-concept*). Według D.E. Supera zawodowy obraz siebie (*vocational self-concept*) rozwija się wraz z rozwojem jednostki na podstawie obserwacji pracy, identyfikowania się z pracującymi dorosłymi oraz wszystkich innych doświadczeń. Zdaniem tego badacza, wzorzec realizowanej przez całe życie kariery jest realizacją obrazu siebie. Zwraca przy tym uwagę, że podejmowane przez jednostkę zadania zawodowe są ściśle powiązane z pełnionymi rolami społecznymi¹⁰. Istotnym jest też, że według D.E. Supera rozwój zawodowy przebiega w czasie, jest ciągły i nieodwracalny. Tworząc swoją teorię D.E. Super jako pierwszy połączył potrzeby, wartości i zainteresowania w obrębie jednego modelu. Jego teoria bazuje na traktowaniu wyboru zawodu jako procesu dynamicznego, trwającego przez całe życie jednostki. W rozwoju kariery podkreśla istotę czynników indywidualnych oraz społecznych uwzględniających strukturę społeczną, system szkolny, rynek pracy, jego politykę etc.¹¹

⁶ A. Paszkowska-Rogacz, op.cit., s. 36-44.

⁷ A. Roe, P.W. Luneborg, *Personality development and career choice*, [w:] *Career choice and development*, eds. D. Brow, L. Brooks, Jossey-Bass Publishers, San Francisco – Washington – London 1984.

⁸ A. Paszkowska-Rogacz, op.cit., s. 62-73.

⁹ D.E. Super, *A life span, life space. Perspective on convergence*, [w:] *Convergence in career development theories*, eds. M.L. Savickas, R.W. Lent, CPP Books, Palo Alto 1994.

¹⁰ A. Paszkowska-Rogacz, op.cit., s. 82-100.

¹¹ B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011, s. 13-14.

Niektórzy doradcy zawodowi, szczególnie mający wykształcenie psychologiczne, opierają się na koncepcji „terapii nastawionej na klienta” Carla Rogersa, według którego podejście nastawione na klienta jest takim sposobem bycia z drugą osobą, który sprzyja zdrowym zmianom i ułatwia rozwój. Opiera się ono na założeniu, że w człowieku tkwią ogromne zdolności do rozumienia samego siebie i do konstruowania zmian w sposobie bycia i zachowania oraz że najlepsze warunki do ujawnienia i urzeczywistnienia tych zdolności stwarza specyficzna relacja z drugim człowiekiem. Jej specyfika polega na tym, że doradca zawodowy doświadcza siebie takim, jakim rzeczywiście jest, że wykazuje głęboką wrażliwość i nieoceniałące zrozumienie dla drugiej osoby, że troszczy się o nią i komunikuje jej wszystkie te uczucia. Carl Rogers jako najważniejszą cechę tak prowadzonego procesu doradczego wyróżnia odrzucenie modelu medycznego, który polega na stwierdzeniu patologii, postawieniu diagnozy, doborze określonego sposobu postępowania i uznaniu celowości „leczenia”. Kluczowymi czynnikami gwarantującymi powodzenie procesu doradczego według C. Rogersa jest autentyczność terapeuty/doradcy, pełna akceptacja klienta, wrażliwe, precyzyjne i empatyczne zrozumienie tego, co klient odczuwa i tego, o co mu chodzi. Najważniejsze cechy podejścia zorientowanego na klienta według niego to między innymi (pomijam cechy specyficzne dla psychoterapii):

- określona forma doradcy, która jest koniecznym i wystarczającym warunkiem skuteczności procesu doradczego,
- stosowanie podejścia nastawionego na rozwój,
- określona koncepcja roli terapeuty, który przez cały czas poświęca uwagę klientowi i jest do jego dyspozycji, ma zaufanie do tego, czego w danej chwili bezpośrednio doświadcza w kontakcie z klientem,
- intensywna i nieprzerwana koncentracja na fenomenologicznym świecie przeżyć klienta,
- postępy w procesie doradczym ujawniające się w zmianie sposobu bycia klienta, we wzroście jego zdolności do bezpośredniego doświadczenia,
- dążenie do urzeczywistnienia możliwości klienta będące siłą motywującą w procesie doradczym,
- zainteresowanie nie strukturą osobowości, a procesem zachodzących w niej zmian,
- stosowanie jednolitych zasad prowadzenia procesu doradczego do wszystkich klientów,
- doświadczenie, którego nie wolno przykrawać do przyjętej z góry teorii i które musi stanowić źródło wszystkich koncepcji teoretycznych¹².

¹² C.R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław 1991, s. 6-8.

Koncepcją, która kładzie mocny akcent na społeczne aspekty, jest teoria społecznego uczenia się Anity Mitchell, G. Briana Jonesa i Johna D. Krumboltza¹³. Teoria ta koncentruje się na interakcji jednostki z jej środowiskiem społecznym w sytuacji wyboru zawodu. W toku prac badawczych autorzy zidentyfikowali cztery grupy uwarunkowań, które poprzez wzajemne interakcje powodują zmiany na ścieżce kariery. Badacze wskazali, że są to: czynniki genetyczne i zdolności specjalne (*genetic endowment and special abilities*), warunki środowiskowe i przypadkowe zdarzenia (*environmental conditions and events*), doświadczenia związane z uczeniem się (*learning experiences*) oraz umiejętność realizacji zadań (*task approach skills*). W świetle tej teorii jednostka dziedziczy pewne możliwości, rodząc się w określonym środowisku, które jest źródłem jej doświadczeń i tworzy warunki lub ograniczenia jej aktywności. Są one elementami procesu uczenia się, a jednostka jest aktywnym podmiotem w kształtowaniu własnej kariery¹⁴.

Warto też przytoczyć teorię konstrukcji kariery Marka L. Savickasa¹⁵, według której kariera to subiektywna konstrukcja, w jej ramach jednostki nadają osobiste znaczenie zdarzeniom z przeszłości, aktualnym doświadczeniom i przyszłym aspiracjom, wplatając je do „tematu życia” (*life theme*) modelującego zawodową sferę życia człowieka. To, co reguluje, kieruje oraz podtrzymuje zawodowe i społeczne zachowania jednostki, nie jest wcześniej odkryte i przewidziane, ale wyłania się w procesie nadawania znaczeń. W swoim podejściu M.L. Savickas opiera się na trzech głównych trendach psychologicznych w poradnictwie zawodowym: dyferencyjnym, rozwojowym oraz dynamicznym. Każda z tych perspektyw dostarcza odpowiedzi na pytania, wobec których staje każda osoba konstruująca własną karierę. Są to następujące pytania:

- Jaką karierę konstruować?
- Z jakiego powodu ją tworzyć?
- Jak konstruować swoją karierę?

Kariera jest konstruowana dzięki biograficznej refleksyjności. Opowiadając historię kariery dotyczącą różnorodnych doświadczeń, jednostka selektywnie podkreśla wybrane zdarzenia i sytuacje tworzące narracyjną „prawdę”, zgodnie z którą funkcjonuje¹⁶.

¹³ J.D. Krumboltz, *A social learning theory of career decision making*, [w:] *Social learning and career decision making*, A.M. Mitchell, G.B. Jones, J.D. Krumboltz, The Carroll Press, Cranston 1979.

¹⁴ A. Paszkowska-Rogacz, op.cit., s. 103-110.

¹⁵ M.L. Savickas, *Constructing careers: actor, agent and author*, „Journal of Employment Counseling” 2011, no 48.

¹⁶ J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.

Przedstawione teorie w różnym stopniu uwzględniają społeczny kontekst funkcjonowania jednostki, a w szczególności jej życie codzienne. Czym jest codzienność, życie codzienne? Według P. Sztompki życie codzienne to życie z innymi, w obecności innych. To zdarzenia powtarzalne, a niekiedy wręcz cykliczne, rutynowe. Życie codzienne często przybiera formy rytualne, udratyzowane, wykonywane według pewnego wpojonego i bezrefleksyjnego scenariusza. Angażuje naszą cielesność, wyposażenie biologiczne ze wszystkimi jego ograniczeniami, słabościami, ale też całym potencjałem, siłami i możliwościami. Zlokalizowane jest w przestrzeni, która determinuje jego charakter i treść. Epizody życia codziennego mają pewną trwałość, ramy czasowe. Mają często charakter bezrefleksyjny, automatyczny. Codzienność cechuje też spontaniczność. Doradca zawodowy, podobnie jak socjolog, może dążyć do tego, aby przekroczyć poziom oczywistości, wnikać głębiej w potocznie doświadczane zdarzenia, analizować je, budować klasyfikację, rozszyfrować prawidłowości dające podstawy do teoretycznych uogólnień i pracy z klientem. Analizując życie codzienne klienta, doradca zawodowy może stosować hermeneutykę podejrzeń, czyli stawiać pytania o rzeczy pozornie oczywiste i w ten sposób wydobywać na światło dzienne te wszystkie fragmenty, te sytuacje, które utrwalając się, tworzą esencję egzystencji klienta. Powinien przy tym pamiętać, że to, kim jest klient, jego jaźń, tożsamość czy potencjalna zdolność do uzyskania autonomicznej jaźni i niepowtarzalnej tożsamości, są produktem interakcji, w jakie klient wchodzi z innymi ludźmi, w tym i z doradcą zawodowym. Istotną refleksją dla doradcy zawodowego jest fakt, iż na poziomie życia codziennego to, co indywidualne i to, co społeczne, osobna jednostka i powiązana, relacyjna sieć między jednostkami, okazują się nierozzerwalnie związanymi i analitycznie tylko odróżnialnymi aspektami ciągle zmienianego pola indywidualno-społecznego, w tym właśnie pola, na którym odbywa się planowanie kariery. W zdarzeniach życia codziennego, na poziomie codziennej praktyki odnaleźć można refleks całościowych struktur społecznych i indywidualnych działań. Poziom codziennej praktyki życiowej jest z natury rzeczy obszarem nieustannego ruchu, zmienności, stawania się. Życie codzienne klienta staje się zarazem terenem twórczej modyfikacji, produkcji struktur i kultury¹⁷.

Jakie czynniki mogą wpływać na konstruowanie przez jednostkę swojego własnego świata życia, w tym planowania kariery zawodowej? Według P. Sztompki jego kształt wyznaczają trzy czynniki. Po pierwsze okoliczności sytuacyjne, które jednostka rozpoznaje jako determinanty pochodzące z zewnątrz, a więc z jednej strony ograniczenia możliwych działań, a z drugiej

¹⁷ P. Sztompka, op.cit., s. 25-33.

zasoby sprzyjające podjęciu działań określonego typu. W obrębie sytuacji działania znajdują się pewne dostępne jednostce przedmioty, inni ludzie, z którymi się styka, a którzy mają swoje własne cele, intencje i motywacje, a także ogólniejsze reguły normatywne. Po drugie każda jednostka ma unikatową sytuację biograficzną, skumulowaną sumę własnych doświadczeń, która wyznacza jej aktualne cele, zamiary, ocenę sytuacji, w której się znajduje. Po trzecie każda jednostka dysponuje unikatowym zasobem wiedzy podręcznej, do którego sięga, podejmując działanie, który dostarcza schematu interpretacji jej przeszłych i obecnych doświadczeń, a także wyznacza antycypację zdarzeń, jakie mają nastąpić. Wszystkie trzy determinanty swojego świata życia – okoliczności sytuacyjne, doświadczenia biograficzne i zasób wiedzy – jednostka czerpie ze społeczeństwa, a w szczególności ze swojej szczególnej zbiorowości (kultury), przetwarzając je jednak indywidualnie i nadając im własną, prywatną interpretację¹⁸. Życie codzienne wiąże się nierozzerwalnie z pełnieniem ról zawodowych. Ich pełnienie wiąże się z poświęceniem dużej ilości czasu, a w zasadzie poświęceniem znacznej części życia jednostki, oraz jest jedną z zasadniczych charakterystyk jej położenia w strukturze społeczeństwa. Wiąże się to z kształtowaniem osobowości jednostki, jej systemu wartości, zachowania, stylu życia, codzienności¹⁹. Chociaż charakter pracy i wykonywany zawód są najlepszym wskaźnikiem wielowymiarowo określonego położenia społecznego, to socjologowie i doradcy zawodowi, teoretycy poradnictwa zawodowego stosunkowo mało uwagi poświęcają szczegółowym analizom form zatrudnienia. Analizom rzecz jasna odpowiadającym swoistej dla nich perspektywie²⁰. Istotnym jest zatem problem związku pracy z systemem wartości, działań i stosunków społecznych człowieka oraz z jego położeniem materialnym, pozycją społeczną, kulturą i stylem życia²¹. Z pełnieniem ról zawodowych, z wykonywaniem zawodu nierozzerwalnie wiąże się pojęcie kariery zawodowej. Za Kazimierzem M. Słomczyńskim – kariera zawodowa jest sekwencją „prac”, jakie kolejno podejmują ludzie od chwili wejścia na rynek pracy. Dla znacznej części populacji kariery zawodowe nie są ciągłe – mają różnej długości przerwy spowodowane takimi czynnikami, jak bezrobocie, choroba, niepełność fizyczna lub psychiczna, urlop rodzicielski, zajmowanie się domem, opieka nad inną osobą, uzupełnianie wykształcenia, pobyt w więzie-

¹⁸ Ibidem, s. 33-45.

¹⁹ J. Żebrowski, *Socjologiczne aspekty zawodu i pozycji społecznej – droga do tożsamości wychowawców profesjonalnych*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2008, t. V, s. 23-24.

²⁰ K.M. Słomczyński, *Kariera i sukces jako przedmiot badań socjologicznych*, [w:] *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, red. K.M. Słomczyński, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra – Warszawa 2007, s. 9-14.

²¹ J. Żebrowski, op.cit., s. 23-24.

niu etc. Kariera zawodowa *per se* nie ma charakteru constans, ulega ciągłym zmianom, przekształcaniu. Według K.M. Słomczyńskiego kariera zawodowa może być modelowana. Modelowanie karier zawodowych oparte jest na założeniu, że w trakcie karier jednostek ich pozycje zawodowe coraz bardziej zbliżają się do takich pozycji, które wyrażają „efektywną wartość” wykształcenia na rynku pracy. Jakie czynniki mogą mieć wpływ na modelowanie kariery zawodowej? Co decyduje o strategiach modelowania? Jaka jest zależność pomiędzy modelowaniem kariery zawodowej a życiem codziennym? Nie są to jedyne pytania, które można postawić. Kazimierz M. Słomczyński w kontekście analizy nowych wymiarów struktury społecznej wynikających z wprowadzenia gospodarki rynkowej stawia już dalsze. Jakie strategie zachowań na rynku pracy doprowadziły do sukcesu całych gospodarstw domowych? Jakie strategie doprowadziły do utrwalenia się znacznych trudności ekonomicznych i zepchnęły część tych gospodarstw na margines społeczny? W jakim stopniu jest on uwarunkowany przez zdolności intelektualne i inteligencję. Jaka jest interakcja tych czynników ze zmiennymi pochodzenia społecznego? Jaką rolę w sukcesie odgrywa „czynnik nadziei”²²?

Próba socjologicznej odpowiedzi na te i podobne pytania były między innymi badania Markiety Domeckiej i Adama Mrozowickiego. Autorzy zapytali w nich o wpływ radykalnej zmiany społecznej, rozpatrywanej na przykładzie transformacji ustrojowej w Polsce po 1989 roku, na przebieg karier zawodowych współczesnych polskich robotników i ludzi biznesu. Zrekonstruowana przez M. Domecką i A. Mrozowickiego typologia udokumentowała specyfikę funkcjonowania postsocjalistycznego porządku społecznego w Polsce. Poprzez pojęcia teoretyczne (typy karier) – kotwicę, *patchwork* oraz konstrukcję – wyraża ona procesy dezinstytucjonalizacji i ponownej instytucjonalizacji wzorów karier w toku zmiany systemowej. Pokazuje, w jaki sposób, w wyniku zmiany porządku społecznego, modele biografii ukształtowane w przeszłości są systematycznie redefiniowane i zastępowane przez nowe modele, dopasowane do wprowadzanych makrospołecznie rozwiązań instytucjonalnych, takich jak liberalizacja i uelastycznienie rynku pracy, implementacja nowych form zatrudnienia czy wzrost znaczenia zasad merytokratycznych. Obok nowego porządku planowania, typologia obrazuje procesy destabilizacji i inercji, utratę kontroli i podejmowanie prób kontynuacji starych wzorów działania w nowych warunkach. Badania M. Domeckiej i A. Mrozowickiego wskazały, że wyróżnione wzory karier idą w poprzek podziałów wyznaczonych przez hierarchię organizacyjną, posiadając zarazem własną specyfikę związaną z wewnętrznym zróżnicowaniem obu badanych środowisk. Dominacja

²² K.M. Słomczyński, op.cit., s. 9-14.

orientacji na trwanie, wyrażona w typie kotwicy i – jako niezrealizowana intencja – w typie *patchwork*, wiąże się zwykle z dewaluacją lub groźbą dewaluacji posiadanych zasobów w wyniku zmiany systemowej i towarzyszących jej zmian organizacyjnych. Jest to typowa sytuacja dla znacznej części robotników oraz części drobnych przedsiębiorców. Typ konstrukcji związany z zasobami nagradzanymi i poszukiwanymi w nowych okolicznościach (takimi jak wysokie wykształcenie czy elastyczność zawodowa) jest natomiast bardziej charakterystyczny dla nowej generacji menedżerów oraz właścicieli średnich i wielkich przedsiębiorstw, rzadziej pojawiając się w zebranych biografiach robotniczych. Przedstawione przez M. Domecką i A. Mrozowickiego wzory karier cechują się dużą dynamiką. Wskazali oni, że w wyniku zmiany systemowej zmienia się zarówno przypisywane im znaczenie, jak i ich zasięg w badanych środowiskach. O ile na początku lat 90. do podjęcia kariery konstrukcji wystarczyły indywidualna zaradność i dobra orientacja w bieżącej sytuacji, o tyle z czasem wzór ten uległ większej instytucjonalizacji, już na starcie wymagając określonej konfiguracji „kapitałów” (np. dobrych „rekomendacji”, wszechstronnej wiedzy fachowej czy wysokiego kapitału założycielskiego w biznesie itp.). Markieta Domecka i Adam Mrozowicki zaobserwowali ograniczenie zasięgu wzoru kotwicy, który przestał być dominującym modelem organizacji życia zawodowego. Jego kontynuacja wiąże się dziś z jednej strony z inwestowaniem w posiadane kwalifikacje i „pracą na pozycję”, z drugiej zaś strony z istotną rolą zakumulowanego w trakcie pracy w organizacji kapitału społecznego (w postaci dobrej „reputacji”, „wytrobionej marki” czy też „znajomości”). Zorientowane na trwanie strategie okazują się jednak coraz trudniejsze do realizacji wobec głębokich zmian całego modelu funkcjonowania sfery pracy. Rezygnacja z ustawowych form regulacji tej sfery i wprowadzanie niekonwencjonalnych form zatrudnienia sprawiają, że wzór określony przez nas jako *patchwork* przestaje się wiązać wyłącznie z chaosem okresu przejściowego, łącząc się w coraz większym stopniu z logiką funkcjonowania globalnej gospodarki kapitalistycznej²³.

Rozwijając ten wątek, nie sposób nie wspomnieć o koncepcji reprodukcji społecznej. Wielu badaczy zwraca uwagę na wpływ środowiska i warunków życia na osiągnięcia edukacyjne dzieci, na istotną funkcję rodziny w przygotowaniu do pełnienia ról i wyborów zawodowych. Zauważalne jest jednak pomijanie przez badaczy kwestii socjalizacji w kontekście reprodukcji społecznej.

²³ M. Domecka, A. Mrozowicki, *Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. IV, nr 1, https://lirias.kuleuven.cbe/bitstream/123456789/178119/1/PSJ_4_1_Domecka_Mrozowicki.pdf (pobrano 1 kwietnia 2015 r.).

Według Pierre'a Bourdiego reprodukcja jest to proces ciągłego odtwarzania struktury klasowej społeczeństwa²⁴. Proces, który odbywa się przy użyciu tzw. przemocy symbolicznej. Koncepcja ta, która tłumaczy funkcjonowanie społeczeństwa klasowego, wskazuje na relacje i zależności pomiędzy zachowaniami, poglądami wyrażanymi przez pewną grupę społecznie dominującą (elity społeczne), działaniami pedagogicznymi i systemem edukacji a stratyfikacją społeczną. Działania pedagogiczne są w tej teorii przymocowane do przemocy symbolicznej narzucającej dominującą kulturę klas wyższych klasom nieuprzywilejowanym. Transmisja kultury jest powiązana w ścisły sposób z reprodukcją społeczną, tym bardziej skuteczną, im bardziej ukryta jest arbitralność przyjętych w kulturze szkoły wzorów zachowań. Praca pedagogiczna nauczyciela polega na wyselekcjonowaniu jednostek, które posiadają „właściwy” habitus oraz na wypracowaniu przekonania w wykluczonych uczniach, że nie są „odpowiednimi”, „uzdolnionymi” jednostkami, co prowadzi w rezultacie do rezygnacji z dalszego kształcenia i wyborze szkół zawodowych niższego szczebla. Nauczanie jest systemem komunikacyjnym, a habitus językowy podstawowym wskaźnikiem przynależności klasowej. Uczeń oceniany jest przede wszystkim za to, jak posługuje się symbolami. Komunikacja pedagogiczna jest efektywna jedynie wtedy, gdy uczeń jest w stanie odczytać zakodowane w języku informacje przekazywane przez nauczyciela, a „ci, którzy nie posiadają uprawomocnionej kompetencji są *de facto* wykluczeni z tych dziedzin społecznych, w których wymaga się tej kompetencji albo skazani są na milczenie”²⁵.

Istotna jest też znajomość teorii Basila Bernsteina²⁶, który dostrzega potrzebę zwrócenia uwagi badaczy na to, w jaki sposób wiedza szkolna jest wytwarzana, dystrybuowana, dzielona na przedmioty oraz jak przebiega sposób jej transmisji: tempo, porządek sekwencyjny i zasady oceniania. Ważna też jest społeczna transmisja wiedzy, czyli sposoby definiowania przedmiotów szkolnych oraz form ich nauczania. Basil Bernstein podkreśla, że analiza dyskursu pedagogicznego ograniczająca się jedynie do pokazania zewnętrznych wobec niego stosunków (np. stosunków klasowych), nie jest wystarczająca. Należy również zbadać sam nośnik tych stosunków, sam dyskurs i reguły stojące u jego podstaw, wyznaczające sposoby jego konstruowania. W swoich badaniach dąży on do wyjaśnienia przyczyn niepo-

²⁴ P. Bourdieu, J.C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.

²⁵ J. Bielecka-Prus, *Kulturowa reprodukcja nierówności społecznych w instytucjach edukacyjnych*, „Roczniki WSPA” 2008, http://www.academia.edu/3377612/Kulturowa_reprodukcja_nier%C3%B3wno%C5%9Bci_spo%C5%82ecznych_w_instytucjach_edukacyjnych (pobrano 1 kwietnia 2015 r.).

²⁶ B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.

wodzenia szkolnego dzieci z klas niższych, a co za tym idzie reprodukcji nierówności społecznej. Niepowodzenie szkolne jest według B. Bernsteina funkcją złożonego układu: systemu transmisji w szkole oraz procesu przyswajania języka w rodzinie i grupie rówieśniczej. Tak więc nie należy szukać źródeł niepowodzeń edukacyjnych/zawodowych tylko w środowisku rodzinnym dziecka czy w instytucjach edukacyjnych, ale w formach relacji między tymi dwoma środowiskami socjalizującymi: istnieniu pewnej kontynuacji głównych zasad i reguł socjalizacji lub jej braku²⁷.

Według Anthony'ego Giddensa nie sposób analizować działań aktora w oderwaniu od ciała, od jego pośredniczenia w stosunkach z otaczającym światem i od spójności działającej osobowości. Stratyfikacyjny model działającej osobowości zakłada traktowanie refleksyjnego monitorowania, racjonalizacji i motywacji działania jako ciągu ucieleśnionych procesów. Przez racjonalizację działania rozumie się, że aktorzy – również rutynowo i zazwyczaj bez specjalnych zabiegów – rozumieją teoretyczne przesłanki własnej działalności. Działanie nie oznacza intencji, którymi kierują się ludzie, coś czyniąc, lecz przede wszystkim ich zdolność czynienia tego. Działanie to wywoływanie zdarzeń, których sprawcą jest podmiot, w tym wszakże sensie, że w każdym momencie swej czynności mógłby postąpić inaczej. Aktorzy mogą działać zgodnie z tym, co ich zdaniem odpowiada „potrzebie społecznej”. W kontekście prowadzonych rozważań „potrzebą społeczną” jest bezpieczeństwo materialne, jakie zapewnia wykonywana praca. Aktorzy w toku swych codziennych czynności wykorzystują te typowe schematy (wzory) w rutynowym radzeniu sobie w sytuacjach społecznych. Wiedza ta zapewnia aktorom ogólną umiejętność reagowania na nieskończenie rozmaite okoliczności społeczne i wpływania na nie, w tym na wybór zawodu lub miejsca pracy. W powtarzalność ludzkich praktyk społecznych głęboko jest uwikłana swoista refleksyjność podmiotów. Ciągłość praktyk zakłada refleksyjność, ta jednak możliwa jest z kolei tylko dzięki ich ciągłości, która zapewnia, że zachowują one tożsamość w czasie i przestrzeni. Refleksyjność jest także środkiem kontroli nieprzerwanego strumienia życia społecznego²⁸.

Reasumując, w kontekście słów A. Giddensa znajomość między innymi teorii P. Bourdiego i B. Bernsteina jest istotna ze względu na fakt, że doradcy zawodowi, stosując w praktyce teorie i metody powstałe w ramach systemu edukacji, są bezpośrednio zaangażowani w transmisję kultury w instytucjach edukacyjnych. Można zatem stwierdzić, że nie jest możliwa rzetelna analiza wyborów edukacyjnych i zawodowych jedynie w kontekście biologiczno-psychologicznych uwarunkowań. Zasadnym wydaje się być podjęcie

²⁷ J. Bielecka-Prus, op.cit.

²⁸ A. Giddens, *Stanowienie społeczeństwa*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.

i prowadzenie badań o charakterze interdyscyplinarnym, uwzględniających nie tylko zachowania jednostkowe, ale też badania kapitału kulturowego, procesu transmisji kultury, reprodukcji społecznej oraz relacji pomiędzy nimi. Połączenie dorobku badaczy różnych nurtów w syntetyczną całość oraz dalsze rozwijanie interdyscyplinarnego dyskursu byłoby przedsięwzięciem szczególnie cennym nie tylko z punktu widzenia teorii i rozwoju nauki, ale przede wszystkim praktyki. Należy przy tym pamiętać, że rozwijanie kompetencji komunikacyjnych oraz działalność doradców zawodowych w szkołach może zwiększać szanse na awans społeczny uczniów i słuchaczy, ale też je ograniczać.

BIBLIOGRAFIA

- Bernstein B., *Odtwarzanie kultury*, PIW, Warszawa 1990.
- Bielecka-Prus J., *Kulturowa reprodukcja nierówności społecznych w instytucjach edukacyjnych*, „Roczniki WSPA” 2008, s. 116-137, http://www.academia.edu/3377612/Kulturowa_reprodukcja_nier%C3%B3wno%C5%9Bci_spo%C5%82ecznych_w_instytucjach_educacyjnych (pobrano 1 kwietnia 2015 r.).
- Bourdieu P., Passeron J.C., *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1990.
- Domecka M., Mrozowski A., *Robotnicy i ludzie biznesu. Wzory karier zawodowych a zmiana społeczna w Polsce*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2008, t. IV, nr 1, https://lirias.kuleuven.be/bitstream/123456789/178119/1/PSJ_4_1_Domecka_Mrozowski.pdf (pobrano 1 kwietnia 2015 r.).
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa*, Wydawnictwo Zys i S-ka, Poznań 2003.
- Holland J.L., *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments*, Psychological Assessment Resources, Odessa 1997.
- Krumboltz J.D., *A social learning theory of career decision making*, [w:] *Social learning and career decision making*, eds. A.M. Mitchell, G.B. Jones, J.D. Krumboltz, The Caroll Press, Cranston 1979.
- Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2012.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003.
- Roe A., Luneborg P.W., *Personality development and career choice*, [w:] *Career choice and development*, eds. D. Brown, L. Brooks, Jossey-Bass Publishers, San Francisco – Washington – London 1984.
- Rogers C.R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesaurus-Press, Wrocław 1991.
- Savickas M.L., *Constructing careers: actor, agent and author*, „Journal of Employment Counselling” 2011, no 48.

- Słomczyński K.M., *Kariera i sukces jako przedmiot badań socjologicznych*, [w:] *Kariera i sukces. Analizy socjologiczne*, red. K.M. Słomczyński, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra – Warszawa 2007.
- Super D.E., *A life span, life space. Perspective on convergence*, [w:] *Convergence in career development theories*, eds. M.L. Savickas, R.W. Lent, CPP Books, Palo Alto 1994.
- Surmaczyński M., *Warsztaty metodologiczne doktorantów socjologii*, Oficyna Wydawnicza Arboretum, Wrocław 2002.
- Sztompka P., *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*, [w:] *Socjologia codzienności*, red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska, Znak, Kraków 2008.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2011.
- Żebrowski J., *Socjologiczne aspekty zawodu i pozycji społecznej – droga do tożsamości wychowawców profesjonalnych*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość” 2008, t. V, s. 24-43.

Poradnictwo całościowe w kontekście realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie

W czasach szybkiego postępu cywilizacyjnego uczenie się jest nieodzownym elementem funkcjonowania we współczesnym świecie. W celu dostosowania się do wymogów współczesności nabywanie nowej wiedzy stało się nie tylko pomocne, ale i konieczne. Jednocześnie w odnajdywaniu się w nowej rzeczywistości coraz bardziej użyteczne staje się poradnictwo.

Współczesne podejście do edukacji i poradnictwa

W ostatnich latach zauważyć można było nowe podejście zarówno do edukacji, jak i do poradnictwa. W edukacji dorosłych nastąpiło paradygmatyczne przesunięcie z nauczania instytucjonalnego w stronę uczenia się jednostek i społeczności lokalnych¹. Uczenie się przyjęło formę całościowego procesu, w którym jednostka stała się autonomicznym podmiotem. Odzwierciedleniem tego podejścia jest **koncepcja całościowego uczenia się** (*lifelong learning*), która nadała nowy kształt edukacji dorosłych. Według tej koncepcji w procesie przyswajania wiedzy istotną rolę odgrywa potoczne doświadczenie jednostki, zyskiwane w codziennych interakcjach. W myśl *lifelong learning* uczenie się odbywa się jednocześnie na trzech poziomach: formalnym, pozaformalnym i nieformalnym i jest dostępne dla wszystkich, na każdym etapie życia. **Uczenie się formalne** zachodzi poprzez tradycyjnie

¹ M. Malewski, *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Kraków – Radom 2007, s. 48.

rozumianą edukację w wymiarze instytucjonalnym, gdzie jednostka ma możliwość osiągnąć następujące po sobie stopnie kształcenia, potwierdzone dyplomami i certyfikatami. **Uczenie się pozaformalne** jest niejako uzupełnieniem kształcenia formalnego i wyjściem poza jego zakres w celu poszerzania posiadanej już wiedzy lub zgłębiania zainteresowań. **Uczenie się nieformalne** zachodzi w codziennych interakcjach zarówno w sposób uświadomiony, jak i nieuświadomiony².

Wpływ koncepcji uczenia się przez całe życie widoczny jest w definiowaniu poradnictwa. Nowym ujęciem poradnictwa jest **doradztwo karier** (*career guidance*), które oznacza świadczenie pomocy w dokonywaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w zarządzaniu karierą osobom w każdym wieku i w dowolnym momencie życia³. Zdaniem Augustyna Bańki doradztwo zawodowe skupiało się na przygotowaniu do wejścia w dorosłe życie, którego momentem przełomowym był wybór zawodu, natomiast doradztwo karier koncentruje się na całościowym rozwoju jednostki, a także na pomaganiu ludziom na różnych etapach życia w rozwiązywaniu problemów osobowości⁴. Z tego powodu wyznaczone przez jednostkę cele nie są łatwe do zdefiniowania, podobnie jak sposób ich realizacji i efekty końcowe. Według takiego rozumienia poradnictwa na karierę składają się nie tylko osiągnięcia *stricte* zawodowe, potwierdzone certyfikatami, dyplomami, świadectwami pracy, ale również doświadczenia życiowe i podejmowana aktywność pozazawodowa.

Zbliżonym terminem do doradztwa karier jest **poradnictwo karier**⁵. Oznacza ono relację interpersonalną, w której jednostka rozwiązuje swoje problemy o charakterze zawodowym oraz pozazawodowym. Realizowanie kariery ujmowane jest jako całościowy proces, ściśle związany z przebiegiem biografii jednostki. W tym kontekście możemy mówić o **poradnictwie biograficznym**, oznaczającym poradnictwo wspierające jednostkę w analizie własnej biografii⁶.

Nawiązanie do trzech poziomów uczenia się widoczne jest w podziale zaproponowanym przez Elżbietę Siarkiewicz, w którym wyróżnia **poradnictwo formalne**, powołane instytucjonalnie, określone poprzez założenia, cele, funkcje, **pozaformalne**, lokalizowane przy różnego rodzaju instytucjach,

² Memorandum on Lifelong Learning, dokument Komisji Europejskiej z marca 2000 roku.

³ A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Studio Print-B, Poznań 2007, s. 36.

⁴ Ibidem, s. 47.

⁵ Por. M. Szumigraj, *Poradnictwo karier. Systemy i sieci*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.

⁶ M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego*, Warszawa 29-31 maj 2002, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, SDSiZ RP, Warszawa 2003.

jako działalność dodatkowa, poboczna oraz **poradnictwo nieformalne**, zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości, w codzienności⁷.

Bezpośrednią analogię do koncepcji *lifelong learning* zauważyć można w definicji poradnictwa całozyciowego, która jest kwintesencją współczesnego podejścia do tego zagadnienia. **Poradnictwo całozyciowe** (*lifelong guidance*) oznacza trwający całe życie proces umożliwiający osobom w każdym wieku i momencie życia określić zdolności, kompetencje i zainteresowania, które wpływają na podejmowane decyzje związane z życiem osobistym, zawodowym, edukacyjnym. Poradnictwo dotyczy zarówno indywidualnych, jak i wspólnych aktywności, które przyjmują charakter udzielania informacji, doradzania, określania kompetencji, wspierania, nauczania podejmowania decyzji oraz kształtowania umiejętności niezbędnych do zarządzania karierą⁸.

Cechy wspólne koncepcji uczenia się przez całe życie i poradnictwa całozyciowego

Na przykładzie przedstawionych definicji poradnictwa zauważalne są wyraźne powiązania z koncepcją całozyciowego uczenia się. Wśród nich wyróżnić można kilka elementów wspólnych.

W przytoczonych definicjach zarówno uczenie się, jak i poradnictwo postrzegane są jako **proces trwający przez całe życie**, w wyniku którego kumulowany jest zbiór doświadczeń życiowych, pozycji i ról zawodowych. Proces rozumiany jest tu jako ciąg zdarzeń występujących po sobie, mających wpływ na jakość uczenia się i udzielanej porady. Zdarzenia występujące w trakcie jego trwania, mają niejednorodny charakter i zachodzą w różnych okolicznościach na **poziomie formalnym, pozaformalnym i nieformalnym**. Złożoność współczesnego rozumienia uczenia się i poradnictwa polega między innymi na tym, że oddziałuje na nie szereg elementów pojawiających się na różnych poziomach. O ile uczenie się i poradnictwo na poziomie formalnym, odbywające się w specjalnie przystosowanych do tego instytucjach, od dawna utożsamiane było ze świadczeniem usług doradczych i edukacyjnych, o tyle równorzędne uwzględnianie pozostałych poziomów w procesie uczenia się i doradzania jest podejściem stosunkowo

⁷ E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010, s. 213.

⁸ Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, Council of the European Union, Brussels, 31 October 2008.

nowym. Wiedza uzyskiwana w różnych miejscach i okolicznościach wchodzi w skład gromadzonego przez jednostkę indywidualnego kapitału. Dodatkowa aktywność, także pozainstytucjonalna, kształtuje światopogląd jednostki, poszerza jej potencjał intelektualny i sprawczy, daje większe możliwości realizowania siebie. Nieformalny, pozainstytucjonalny wymiar poradnictwa również stanowi ważną część procesu doradzania. Poradnictwo, podobnie jak uczenie się, poszerza swój zasięg oddziaływania i uwzględnia coraz większe obszary aktywności.

Odejście od tradycyjnego postrzegania poradnictwa i uczenia się miało wpływ na uwzględnianie **przebiegu biografii** w procesie uczenia się i doradzania. Kariera tworzona jest poprzez indywidualne, zróżnicowane doświadczenia jednostki, zdobywane w ciągu całego życia, natomiast uczenie się oparte jest na przebiegu indywidualnych biografii. Uczenie się uwzględnia doświadczenie wynikające z codziennych interakcji, poradnictwo całonocne traktuje biografię jako cenne źródło w kształtowaniu ścieżki zawodowej i edukacyjnej, uwzględniające doświadczenia zdobyte w ciągu całego życia. Jednostka samodzielnie, jedynie przy wsparciu doradcy, zarządza swoją karierą, a w przypadku uczenia się, korzystając z pomocy andragoga, zarządza swoją indywidualną biografią.

Zarówno proces uczenia się, jak i doradzania dotyczy tak **indywidualnych**, jak **wspólnych aktywności**. W zależności od rodzaju problemu, etapu jego rozwiązywania, a także potrzeb i preferencji osoby radzącej się pomoc doradcza może zachodzić poprzez indywidualne poradnictwo karier, jak i poradnictwo grupowe. Podobnie proces uczenia się może przyjąć formę indywidualną bądź grupową, w zależności od rodzaju wiedzy, etapu jej przyswajania, a także potrzeb i preferencji osoby uczącej się.

Na doświadczenia życiowe składają się **zdarzenia krytyczne**, które sprzyjają uczeniu się. Jedną ze strategii radzenia sobie w sytuacjach kryzysowych jest otwieranie się na nową wiedzę, szukanie informacji, uczenie się nowych zachowań. Jednocześnie, w sytuacjach trudnych pomocne może okazać się poradnictwo, dzięki któremu osoba radząca się może poznać możliwości postępowania w sytuacji, w jakiej się znalazła.

Postulat **dostępności** usług doradczych i edukacyjnych dla wszystkich, w każdym momencie życia odpowiada zachodzącym zmianom społecznym i potrzebom społeczeństwa. Zasada dostępności jest konsekwencją ograniczonej przewidywalności przebiegu życia, w tym indywidualnych ścieżek kariery. Ze względu na niepewność co do naszej przyszłości możemy założyć, że coraz częściej pojawiać się będzie, w bardziej lub mniej przewidywalnych momentach życia, potrzeba uczenia się i korzystania z usług doradcy.

Przyczyny i konsekwencje zmiany podejścia do uczenia się i poradnictwa

Przyczyny zmiany podejścia do uczenia się i poradnictwa wynikają przede wszystkim z przeobrażeń zachodzących na rynku pracy. Bezpośrednią przyczyną ujmowania poradnictwa i uczenia się w wymiarze całozyciowym jest **niestabilność rynku pracy**. Niepewność zatrudnienia i utrzymania miejsc pracy, spowodowana wysokim wskaźnikiem bezrobocia, zmusza jednostkę do stałego uzupełniania swojej wiedzy i umiejętności. Zależność ta powoduje wzmożoną aktywność edukacyjną i zawodową coraz większej części społeczeństwa.

Konsekwencją niestabilnej sytuacji na rynku pracy jest też **rozszerzenie znaczenia poradnictwa**. Przez wiele lat doradztwo i poradnictwo rozpatrywane było w kontekście wyboru zawodu⁹. Obecnie zakres znaczeniowy poradnictwa zaczyna obejmować dodatkowe kwestie. Poradnictwo przestaje polegać jedynie na doraźnej pomocy w wyborze odpowiedniego zawodu, przekazywaniu informacji na temat poszczególnych zawodów, możliwości przekwalifikowania się w obranym przez jednostkę kierunku. Zmieniło się myślenie obowiązujące jeszcze kilka lat temu, w którym wyuczony zawód determinował wybór charakteru pracy. Ze względu na utrzymujący się od dawna wysoki wskaźnik bezrobocia zmniejszyły się możliwości wykonywania dowolnie wybranej przez siebie profesji. Z tego powodu potencjalny pracownik musi wykazać się elastycznością na rynku pracy i stale dostosowywać się do jego ofert. Mechanizm ten wymusza na jednostce ustawiczne aktualizowanie swojej wiedzy i umiejętności lub zdobywanie nowych, gwarantujących jej na nim miejsce. W tym kontekście realizowana jest koncepcja całozyciowego uczenia się. W efekcie wielokrotna zmiana miejsca i charakteru pracy w ciągu całego życia wpisana jest w realizowanie ścieżki kariery, a uczenie się, także nowego zawodu, przyjęło postać całozyciowego procesu.

Ze względu na coraz większe wymagania pracodawców w stosunku do potencjalnych pracowników posiadanie wykształcenia coraz częściej musi być uzupełnione **odpowiednimi kompetencjami i doświadczeniem zawodowym**. Z tego powodu nastąpił wzrost znaczenia uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. Niejednokrotnie umiejętności, doświadczenie i wiedza zdobyte poza tradycyjnie rozumianym kształceniem okazują się bardzo użyteczne, a czasami kluczowe w uzyskaniu zatrudnienia. Ponadto, wielość doświadczeń i umiejętności pomaga w łatwiejszym dostosowaniu się do

⁹ R. Lamb, *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego, 9, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1998, s. 9.

wymogów rynku pracy, stwarza większy wachlarz możliwości przekwalifikowania się, uzupełnienia swojej wiedzy.

Ujmowanie poradnictwa i uczenia się w wymiarze całościowym, ma swoje uzasadnienie w tendencjach demograficznych. Ze względu na fakt, że współcześnie ludzie żyją dłużej niż w poprzednich dziesięcioleciach, może przybywać potencjalnych odbiorców ofert edukacyjnych i doradczych. Zjawisku temu towarzyszy **wydłużony okres aktywnego zatrudnienia**, który często determinuje korzystanie z takich ofert. Dłuższa aktywność życiowa sprzyja podejmowaniu dodatkowych, pozazawodowych działań mających charakter edukacyjny, czego przykładem może być popularność uniwersytetów trzeciego wieku czy klubów seniora. Poradnictwo w wieku senioralnym może przyjmować różny charakter i dotyczyć zróżnicowanej tematyki, między innymi organizacji czasu wolnego, porad medycznych czy psychologicznego wsparcia.

Współczesny doradca w procesie realizacji koncepcji uczenia się przez całe życie

Zmiany podejścia do poradnictwa mają bezpośredni wpływ na postrzeganie funkcji, jakie powinien pełnić doradca¹⁰. Najistotniejsza zmiana dotyczy relacji pomiędzy doradcą a radzącym się. O ile wcześniejsze definicje doradztwa zawodowego w centralnym punkcie stawiały doradcę jako tego, który udziela konkretnych wskazówek, o tyle współcześnie rozumiane poradnictwo podkreśla **autonomiczną postawę osoby radzącej się**. Nowa postawa doradcy sprowadza się, w tym kontekście, do osoby, która nie narzuca swojego zdania, nie daje gotowych rozwiązań, nie wyręcza osoby radzącej się w podejmowaniu decyzji, ale dąży do tego, aby pomóc jej w dokonaniu najwłaściwszego dla niej wyboru. Tak zarysowane relacje czynią osobę radzącą się bardziej odpowiedzialną za swoje decyzje

Odnosząc się do klasyfikacji modelu pracy doradcy Alicji Kargulowej, podejście dyrektywne zastępowane jest podejściem liberalnym i dialogowym¹¹. **Poradnictwo dyrektywne** bowiem polega na instrumentalnym sterowaniu radzącym się przez doradcę. Relacje pomiędzy dwoma stronami są zaburzone, ponieważ doradca ma przewagę nad radzącym się, który traktowany jest jako osoba niesamodzielna, niepotrafiąca pomóc sama sobie, a doradca przedstawia gotowe rozwiązania, nakłania i przekonuje o ko-

¹⁰ Por. A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Poradnictwo całościowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Adam Marszałek, Toruń 2014.

¹¹ A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 40.

nieczności ich zastosowania. W **podejściu liberalnym** doradca zachęca osobę radzącą się do samodzielnego dochodzenia do zmian i jednocześnie akceptuje podjęte przez nią decyzje. **Poradnictwo dialogowe** polega na wspólnym rozwiązywaniu problemu poprzez dialog oparty na refleksyjnej analizie sytuacji i stopniowym osiągnięciu konsensusu. Pomimo większego doświadczenia i wiedzy doradcy relacje z radzącym się mają charakter partnerski. Jego zadaniem jest inspirowanie do stawiania sobie nowych celów przez radzącego się, który analizuje problem, zdobywa nowe informacje i eksperymentuje.

Praca doradcy preferującego model liberalny bądź dialogowy oparta jest na rozmowie z osobą radzącą się. Dialog niezbędny jest w realizacji kolejnego zadania współczesnego doradcy, polegającego na **uwzględnianiu przebiegu biografii** osoby radzącej się w procesie doradczym. Biografia każdej jednostki jest indywidualna, niepowtarzalna, składają się na nią liczne zdarzenia życiowe, mające często wartość edukacyjną. Zadaniem doradcy jest wydobyć wiedzę, powstałą na skutek zróżnicowanych doświadczeń życiowych, z biografii osoby radzącej się. Rola doradcy jest szczególnie ważna ze względu na to, że wiedza, jaką posiada osoba radząca się, ma charakter uświadomiony i nieuświadomiony. Doradca pomaga osobie radzącej się dostrzec efekty uczenia się, wiedzę, umiejętności, kompetencje nagromadzone podczas całego życia i przedstawia sposoby konstruktywnego ich wykorzystania. Szeroki zakres umiejętności osoby radzącej się jest obecnie szczególnie ważny z uwagi na niestabilną sytuację na rynku pracy, a analiza jej biografii stanowi bogate źródło informacji na temat, często nieodkrytych, możliwości jednostki. Doradca próbuje dotrzeć do informacji z przeszłości, do konkretnych zdarzeń, które miały wpływ na uczenie się i budowanie kariery, oraz pomóc w nadawaniu im odpowiedniego znaczenia. Podczas analizowania biografii doradca powinien pamiętać, że poradnictwo, podobnie jak uczenie się, związane jest z wymiarem poznawczym, emocjonalnym i społecznym¹², dlatego udzielając porady, powinien uwzględniać jednocześnie te trzy sfery: doświadczenia jednostki, uczucia z nimi związane oraz kontekst społeczny, w którym były zyskiwane.

Współczesny doradca nie doradza w sprawie wyboru zawodu, ale obrania pewnej drogi, która daje szersze możliwości zawodowe i rozwojowe. Postawa ta wynika między innymi z braku pewności doradcy co do kierunku rozwoju edukacji, rynku pracy, a tym samym z braku podstaw do udzielania porady o długoterminowym charakterze.

Zadaniem doradcy jest również **informowanie**. Zakres udzielanych informacji jest zróżnicowany. Ze względu na autonomiczność osoby radzącej

¹² Por. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.

się doradca informuje o możliwościach samorozwoju, wskazuje na konkretne rozwiązania uzupełnienia bądź zdobycia nowych kwalifikacji i kompetencji, między innymi ukończenia kursu, szkolenia, szkoły, kierunku studiów, odbycia stażu, praktyk. Pokazuje również sposoby realizacji przedstawionych przez siebie propozycji, informując o możliwościach finansowania nauki przez między innymi różne programy unijne, państwowe, lokalne. Doradca powinien znać ofertę edukacyjno-zawodową przede wszystkim swojego regionu, ale również całego kraju, a także być zorientowany, jakie istnieją możliwości pracy i nauki zagranicą. Udzielając tego rodzaju informacji, doradca powinien dodatkowo przekazywać wiedzę na temat ogólnej sytuacji na rynku pracy w Polsce i zagranicą, zachodzących tendencji na tym polu, zagrożeń i możliwości wynikających z podejmowania konkretnych decyzji.

Doradca powinien być również osobą, która **uświadamia** osobę radzącą się o zmianach w myśleniu o uczeniu się w kontekście zdobywania nowych kwalifikacji i kompetencji. Osoba radząca się powinna dowiedzieć się od doradcy o konieczności całościowego uczenia się, potencjalnym zagrożeniu wynikającym z potrzeby wielokrotnej zmiany miejsca i charakteru wykonywanej pracy. Poziom świadomości na temat konieczności całościowego uczenia się, który doradcy kształtują u osób radzących się, powinien towarzyszyć również im samym. W celu uwiarygodnienia swojej pracy, ale także polepszenia jej jakości doradcy winni permanentnie podnosić swoje kompetencje i kwalifikacje. Dbłość o stałe uzupełnianie swojej wiedzy ważna jest również z powodu powiększania się zróżnicowanej grupy osób poszukujących porady.

Doradca powinien uświadamiać osoby radzące się o konieczności **elastycznego podejścia** do własnego wykształcenia, doświadczenia zawodowego i ofert pracy. Elastyczność oznacza między innymi otwartość na nowe możliwości, gotowość do zmiany miejsca i sposobu zatrudnienia, przekwalifikowania się, uzupełniania swoich kwalifikacji z uwzględnieniem zdiagnozowanych mocnych i słabych stron. Doradca może **inspirować** osoby radzące się do wyznaczenia kierunków poszukiwań, a także pełnić **funkcję motywacyjną** w ich realizacji.

Konieczność całościowego uczenia się stwarza zagrożenie pogłębiających się różnic społecznych. Osoby lepiej wykształcone szybciej dostosowują się do zmieniającej się sytuacji, są bardziej skłonne do stałego edukowania się, podnoszenia swoich kwalifikacji. Poziom motywacji do uczenia się u osób gorzej wykształconych, nie jest już tak wysoki. Zadaniem doradcy jest motywowanie wszystkich grup społecznych, a zwłaszcza osób z najniższymi kwalifikacjami, do stałego dostosowywania swoich umiejętności i kompetencji do wymogów rynku pracy i zasad współczesnego świata.

Doradca jest również **nauczycielem**. Daje wskazówki osobie radzącej się, w jaki sposób wyznaczać cel, aby mieć szansę go osiągnąć, uczy podejmowania decyzji edukacyjnych, zawodowych i życiowych, kształtuje umiejętności niezbędne do zarządzania własną karierą edukacyjną i zawodową, takie jak: elastyczność, refleksyjność, operatywność, kreatywność, wytrwałość. Jednocześnie, kładzie nacisk na konieczność większego zaangażowania się jednostki w proces kształtowania swojej ścieżki kariery. Wskazuje na różne możliwości i sposoby uczenia się, uwzględniające wymiar formalny, pozaformalny i nieformalny, i zachęca osoby radzące się do samorozwoju.

W procesie doradczym ważne są relacje pomiędzy dwoma stronami. Kluczowe w uzyskaniu pozytywnych relacji jest nastawienie osoby radzącej się, która decyduje o podjęciu współpracy z doradcą. Zadaniem doradcy jest **stwarzanie odpowiednich warunków** przebiegu procesu doradczego poprzez akceptację każdej z osób radzących się, bez względu na jej pochodzenie, wiek, płeć czy wykształcenie. Powinnością doradcy jest również akceptacja wyborów dokonywanych przez osoby radzące się. Sprzyjać temu będzie odpowiednia atmosfera podczas spotkań, której towarzyszyć powinno dążenie do budowania stosunków wzajemnego zaufania.

Reasumując, założenia koncepcji uczenia się przez całe życie bezpośrednio oddziałują na kształt edukacji i poradnictwa. Pod wpływem *lifelong learning* zmienia się postrzeganie edukacji z dyrektywnego nauczania w stronę autonomicznego uczenia się oraz poradnictwa – z doradztwa zawodowego na poradnictwo całozyciowe, w którym uczenie się odgrywa zasadniczą rolę. Konsekwencje zmian w poradnictwie widoczne są w pełnieniu roli doradcy, która polega między innymi na udzielaniu rad, wspieraniu w samorozwoju, nauczaniu i pomaganiu w określaniu kompetencji, kształtowaniu umiejętności niezbędnych do zarządzania karierą, stwarzaniu odpowiednich warunków do uczenia się, akceptowaniu wyborów osób radzących i uczących się, uświadamianiu, informowaniu, motywowaniu i aktywizowaniu.

Na zmianę postrzegania uczenia się i poradnictwa wpłynęło wiele czynników, jednak wydaje się, że najbardziej destabilizacja rynków pracy. Spowodowała ona niepewność zatrudnienia, a w konsekwencji konieczność częstej zmiany pracy przez dużą część społeczeństwa. Zależność ta bezpośrednio wiąże się z koniecznością permanentnego podnoszenia kwalifikacji i zdobywania nowych kompetencji. Nieodczowny jest zatem ciągły rozwój jednostki w cyklu stale zmieniającego się życia. Tym samym, budowanie kariery, na którą składa się szereg aktywności, odbywa się w permanentnej zmianie, przez co potrzeba korzystania z usług doradczych i edukacyjnych pojawiać się będzie na przestrzeni całego życia.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Studio Print-B, Poznań 2007.
- Edukacja dorosłych. Podręcznik akademicki, red. M.S. Knowles, E.F. Holton III, R.A. Swanson, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2006.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kławsiuć-Zduńczyk A., *Poradnictwo całonocowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Lamb R., *Poradnictwo zawodowe w zarysie*, Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego, 9, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1998.
- Malewski M., *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego*, Warszawa 29-31 maj 2002, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, SDSiZ RP, Warszawa 2003, s. 12-22.
- Malewski M., *W poszukiwaniu teorii uczenia się ludzi dorosłych*, [w:] *Stan i perspektywy rozwoju refleksji nad edukacją dorosłych*, red. T. Aleksander, D. Barwińska, Uniwersytet Jagielloński, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Kraków – Radom 2007, s. 47-56.
- Memorandum on Lifelong Learning, dokument Komisji Europejskiej z marca 2000 roku.
- Resolution of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on better integrating lifelong guidance into lifelong learning strategies, Council of the European Union, Brussels, 31 October 2008.
- Siarkiewicz E., *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2010.
- Szumigraj M., *Poradnictwo karier. Systemy i sieci*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.

Prorozwojowość w karierze – perspektywa jednostkowa

Specyfika przemian globalnych dokonujących się w sferze ekonomicznej nie pozostaje bez znaczenia dla organizacji życia społeczno-kulturowego. Impulsem napędzającym jakościowo nowy porządek świata jest wolny rynek, którego główna idea odnosi się do wybierania spośród wielu oferowanych przez niego opcji i możliwości¹. Rządzące nim prawa zaczynają przenikać do sfery codziennej egzystencji człowieka, doprowadzając do sytuacji, w której „wolny rynek jest traktowany jako samonapędzający się regulator wszystkiego”². Istotę tak ujmowanej rzeczywistości zdają się oddawać słowa Mariana Kempnego, który utrzymuje, że procesem prowadzącym do zrozumienia świata zaczyna być „uchwycenie zjawisk urynkowienia wszelkich sfer życia społecznego, w którym to procesie towarami stają się – obok zwykłych dóbr konsumpcyjnych – również informacje oraz treści znaczeniowe i symbole kulturowe”³. Teraźniejszość nabiera fragmentarycznego i mozaikowego charakteru, przez co można przypisywać jej dowolne znaczenia oraz wartości.

Kondycja człowieka żyjącego w ambiwalentnej i nieprzewidywalnej współczesności jest poddawana licznym próbom. Z jednej strony nieustannie oddziałują na niego mechanizmy „konsumpcyjnego uwodzenia”⁴, z dru-

¹ Zob. M. Friedman, R. Friedman, *Wolny wybór*, przeł. J. Kwaśniewski, Wydawnictwo Aspekt, Sosnowiec 2006.

² E. Potulicka, *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 2005, s. 33.

³ M. Kempny, *Wprowadzenie – konsumpcja wyzwaniem dla socjologii współczesnej*, [w:] *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*, red. A. Jawłowska, M. Kempny, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2005, s. 11.

⁴ Zob. J. Baudrillard, *Spółczesność konsumpcyjna: jego mity i struktury*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo „Sic!”, Warszawa 2006.

giej zaś pozostaje w posiadaniu wolnego wyboru, który stwarza mu szansę na osiągnięcie osobistego sukcesu. Zglobalizowany świat, który skłania go do permanentnej autokreacji, stanowi heterogeniczną płaszczyznę przepętnioną zarówno zagrożeniami, jak i możliwościami. Podmiot, uwikłany w pułapkę „tyranii małych decyzji”⁵, zobowiązany jest do dokonywania wyborów niemalże w każdym momencie swojego życia. Wiele z nich nie należy do najprostszych, ponieważ jednostka niejednokrotnie „odczuwa bezradność w obliczu paradoksalnych antynomii poznawczych i moralnych, przed którymi staje w życiu codziennym i w próbach zrozumienia świata”⁶, dlatego też trudno jej ocenić, które rozwiązanie okaże się najtrafniejsze w rzeczywistości poddawanej nieustannej zmianie. Konstruktywne wykorzystanie przysługującego mu prawa do samorealizacji uwarunkowane jest uznaniem przez niego podmiotowej odpowiedzialności za swoje sprawstwo, które stanowi główną wartość motywacyjną dla jego rozwoju.

Model współczesnej gospodarki światowej bazuje przede wszystkim na wiedzy, co wymusza konieczność permanentnego uczenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji. Informacja stanowi element napędzający życie zglobalizowanego świata oraz okazuje się źródłem dynamicznych przemian. Nieustanny rozwój i doskonalenie kompetencji nie pozostają bez znaczenia dla sukcesu zawodowego⁷. Taka trajektoria przyczynia się do sytuacji, gdy praca staje się „wartością, o którą się zabiega, której realizacja zależy od indywidualnych zdolności, umiejętności, wiedzy oraz zapału”⁸, a implementacja zasady *longlife learning* okazuje się wymogiem koniecznym. Alvin Toffler trafnie zauważa, że poszerzeniu ulega zakres obowiązków dzisiejszego pracownika, co obarcza go nie tylko większą odpowiedzialnością, ale także obliuguje do szybkiego przyswajania wiedzy⁹. Brak umiejętności adaptacyjnych do panujących warunków jest zatem czynnikiem selekcyjnym kandydatów do pracy. Jednostka zostaje zmuszona do samodzielnych poszukiwań szans na własny rozwój i poczucie zawodowej satysfakcji. Konglomerat przemian globalizacyjnych sprawia, że jakościowo nowego znaczenia nabiera konstrukt kariery.

⁵ Zob. F. Hirsch, *Social limits to growth*, Routledge & Kegan Paul, Cambridge 1976.

⁶ Z. Melosik, *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, IHNOiT, Warszawa 1994, s. 152.

⁷ Zob. J. Sobieszczyk, *Praca człowieka w XXI wieku z perspektywy młodzieży*, „Pedagogika Pracy” 2005, nr 46, s. 57.

⁸ M. Gębski, *Rynek pracy – stan, rozwój, przyszłość (wybrane problemy)*, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej” 2005, nr 22, s. 79.

⁹ Zob. A. Toffler, *Trzecia fala*, przeł. E. Woydyłło, M. Kłobukowski, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2006, s. 432-438.

Pojęcie, jakim jest kariera, nie posiada swojej utrwalonej tradycji, ponieważ po raz pierwszy w 1803 roku zostało użyte w kontekście „kariery dyplomatycznej”¹⁰. Jego etymologia sięga francuskiego słowa *carriere*, które oznaczało ‘bieg, tor wyścigowy, drogę’. Autorzy niektórych pozycji bibliograficznych źródeł tego terminu dopatrują się w późnym łacińskim zwrocie (*via*) *carrara*, który rozumiany był jako ‘droga dla wozów’ (od łacińskiego *carrus* – ‘wóz’)¹¹. Tradycyjne spojrzenie na karierę głównego predykatora decydującego o jej przebiegu dopatruje się w pracodawcy, który planuje rozwój zawodowy swoich pracowników. Ponadto, przypisuje jej walor wartościujący, odnosząc ją do kategorii sukcesu życiowego, ujmowanego jako „przesuwanie się jednostek ludzkich z niżej położonych pozycji społecznych do pozycji wyżej położonych”¹². Stwierdzenie to zakłada, że kariera podmiotu w pewnym momencie stabilizuje się, co obecnie stanowi zjawisko coraz radsze, co z kolei skutkuje nadawaniem rozwojowi zawodowemu charakteru całozyciowego. Człowiek partycypujący w przestrzeni współczesnego rynku pracy niejednokrotnie zmuszany jest do zmiany miejsca pracy lub przebranżowienia się. Ponadto, w kontekście podjętej narracji, warto zaznaczyć, że kariery nie zawsze identyfikowane są z pionowym awansem w ramach jednej korporacji czy też w granicach jednego kraju. Ich trajektoria prezentuje o wiele bardziej złożoną i wielowymiarową naturę oraz rozpatrywana jest w wymiarze interdyscyplinarnym.

W czasach popularyzowania się kariery „bez granic” (*boundaryless career*)¹³, powstawania „organizacji dynamicznych”¹⁴, nawiązywania sto-

¹⁰ P. Makin, C. Cooper, C. Cox, *Organizacje a kontrakt psychologiczny: zarządzanie ludźmi w pracy*, przeł. G. Kranas, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000, s. 49.

¹¹ W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Świat Książki, Warszawa 2000, s. 254.

¹² Z. Bauman, *Kariera: cztery szkice socjologiczne*, Iskry, Warszawa 1965, s. 10.

¹³ M.B. Arthur, *The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, vol. 15, nr 4. W kontekście prowadzonej dyskusji warto zaznaczyć, że ów „brak granic” odnosi się nie tylko do umiejętności podmiotu polegającej na płynnym balansowaniu pomiędzy różnymi organizacjami, ale także do sprawnego odnajdywania się w środowiskach międzynarodowych. L.A. Mainiero i S.E. Sullivan podkreślają, że prawidłowość taka może doprowadzić do sytuacji, w której zagnę granice pomiędzy życiem zawodowym i prywatnym jednostki; L.A. Mainiero, S.E. Sullivan, *The opt-out revolt: Why people are leaving companies to create kaleidoscope careers*, California University Press, Berkeley 2006, passim. Poczucie satysfakcji i spełnienia realizowanej kariery zawodowej przyjmuje zatem wymiar globalny (holistyczny) rozpatrywany w perspektywie całozyciowej i odnoszący się do wszystkich sfer egzystencji człowieka; zob. A. Cybał-Michalska, *Młodość akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013, s. 55.

¹⁴ M. Strykowska, *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, red. M. Strykowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 15-17.

sunku pracy na zasadzie „kontraktu psychologicznego”¹⁵ (osłabiającego relację lojalności pomiędzy pracodawcą a pracownikiem) oraz tendencji zmierzającej do coraz częstszego zastępowania kwalifikacji przez kompetencje¹⁶ intensywnego znaczenia nabiera subiektywny wymiar kariery, który „wiąże się z poziomem aspiracji i oczekiwań danej jednostki: to co dla jednego jest karierą, dla drugiego jest niewielkim wyróżnieniem”¹⁷. Rozpatrywane zagadnienie przyjmuje zatem postać konstruktu charakteryzującego się coraz wyższym poziomem elastyczności, która wyraża się w tym, że oprócz sekwencji przyjmowanych ról i pozycji zawodowych podmiot jest zobligowany do permanentnego rozwijania się i otwartości na nowe doświadczenia – postrzega karierę z perspektywy swojej „własności”¹⁸.

Podjęmowany dyskurs implikuje zatem dostrzeżenie w nim waloru prorozwojowości w karierze¹⁹. Istotę działań o charakterze prorozwojowym stanowią przedsięwzięcia zmierzające do realizacji wizji jakiegoś stanu idealnego. Podmiot, przekonany o słuszności owego konceptu, dąży do jego urzeczywistnienia. W tak nakreślonej perspektywie z powodzeniem można dostrzec nawiązanie do zagadnienia planowania. Literatura niejednokrotnie potwierdza, że umiejętność wyobrażania sobie przyszłych stanów rzeczy, która pozostaje w ścisłym związku z orientacją temporalną, stanowi jedną z najważniejszych właściwości człowieka²⁰, która okazuje się niezwykle cenna w podmiotowym konstruowaniu kariery.

¹⁵ D.M. Rousseau, *Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements*, Sage Publications, London 1995. Kontrakt ten posiada charakter transakcyjny, który powoduje, że jednostka zatrudniona na niestabilnych warunkach przyjmuje odpowiedzialność za projektowanie i kształtowanie własnej ścieżki zawodowej. Sytuacja ta sprawia, że podmiot staje się profesjonalistą nie tylko w obranym przez siebie fachu, ale także w kwestii kreowania swojego rozwoju; zob. A. Bańka, *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna” 2004, nr 23, t. 2, s. 15.

¹⁶ Zob. A. Bańka, *Globalizacja pracy i kariery a procesy identyfikacji społecznej i indywidualnej*, [w:] *Perspektywy psychologii pracy*, red. M. Górnik-Derose, B. Kożusznik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

¹⁷ H. Worach-Kardas, *Fazy życia rodzinnego i zawodowego*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988, s. 104.

¹⁸ J. Arnold, *Managing careers into the 21st century*, Sage Publications, London 1997, s. 16 – ten dyskurs jest rozwijany także na gruncie polskim, między innymi w pracach A. Bańki i A. Cybal-Michalskiej.

¹⁹ W tym miejscu należy nadmienić, że jednym z najznamienszych polskich teoretyków zajmujących się zagadnieniem prorozwojowości – był T. Zysk; zob. T. Zysk, *Orientacja prorozwojowa*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1990, s. 183-205. Nawiązania do niniejszej kategorii, można odnaleźć również w pracach J. Rykowskiego, J. Kozielskiego, A. Bańki.

²⁰ Zob. J. Reykowski, *Z zagadnień psychologii motywacji*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.

Za czynniki warunkujące przyjęcie nastawienia prorozwojowego Tadeusz Zysk uznał: (1) motywację wewnętrzną – interpretowaną jako determinant orientowania działań na realizację wizji stanu idealnego; (2) nastawienie na przyszłość – postrzegane jako czynnik umożliwiający formułowanie planu; (3) aktywne radzenie sobie z rzeczywistością – uznawane za umiejętność określania, jakie działania należy podjąć, by zrealizować zamierzone przedsięwzięcie²¹.

Wspomniany badacz, na podstawie dostępnych w literaturze rozważań teoretycznych oraz wyników badań empirycznych, podjął próbę scharakteryzowania „syndromu umysłowości prorozwojowej”, określanego inaczej mianem „osobowości innowacyjnej”²². Wyróżniona kategoria bazuje między innymi na dokonaniach grupy badawczej prowadzonej przez Alexa Inkelesa²³. Cechy charakteryzujące ten konstrukt zostały pogrupowane w sześć klas. Dodatkowo w każdej z nich wyodrębniono szereg wskaźników ją dookreślających, występujących w trzech obszarach, takich jak: życie polityczne, życie ekonomiczne, życie rodzinne. Pierwszą z kategorii wyróżniających osobowość prorozwojową jest giętkość poznawcza, rozumiana jako otwartość na nowe doświadczenia i zdolność do ich asymilacji. Przejawia się ona przede wszystkim w postawie tolerancyjnej, akceptacji odmienności, zdolności do podejmowania działań innowacyjnych oraz tendencji do kreowania nowych rozwiązań. Drugą cechą stanowi ciekawość poznawcza, dostrzegana w wysokim poziomie aspiracji do zdobywania wiedzy ze względu na jej pragmatyczny charakter. Na jej posiadanie przez podmiot wskazuje między innymi dążenie do podnoszenia posiadanych kwalifikacji zawodowych oraz poszerzanie zasobu swoich informacji na temat mechanizmów ekonomicznych napędzających funkcjonowanie gospodarki. Kolejną właściwością jest orientacja temporalna, interpretowana jako nastawienie na przyszłość oraz umiejętność planowania, wyrażająca się w sporządzaniu listy konkretnych działań prowadzących do realizacji obranego przedsięwzięcia. Poczucie sprawstwa, natomiast, jest rozumiane jako poczucie możliwości wpływania na bieg zdarzeń. Piątą cechą dookreślającą nastawienie prorozwojowe stanowi ufność wobec innych i świata, wyrażająca się w przekonaniu, że moż-

²¹ T. Zysk, op.cit., s. 205; autor w swoim opracowaniu prezentuje również koncepcję postawy nierozwojowej – będącej przeciwieństwem wcześniej opisanej. Jej czynnikami identyfikacyjnymi są: (1) motywacja zewnętrzna; (2) nastawienie na przeszłość lub teraźniejszość; (3) bierne radzenie sobie z rzeczywistością.

²² Zob. A. Cybal-Michalska, *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.

²³ Zob. A. Inkeles, I.N. Smith, *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, red. J. Kurczewska, J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1984, s. 432-465.

na polegać na innych ludziach, jakości ich wytworów oraz percepcji rzeczywistości jako sfery przyjaznej i zrozumiałej dla człowieka. Ostatnia z właściwości, określana mianem poczucia godności i wzajemnego szacunku, odnosi się do przekonania o własnej wartości i prawach jednostki do kształtowania swojego systemu wartości²⁴.

Na postawie powyższych rozważań z powodzeniem można wysnuć konkluzję, zgodnie z którą rozwój wymienionych parametrów stanowi szansę dla podmiotu partycypującego w świecie permanentnej zmiany. Ich posiadanie okazuje się bardzo korzystne również z perspektywy kariery zawodowej. Otwartość na nowe doświadczenia, ciekawość poznawcza, rozwój kompetencji, myślenie perspektywiczne, poczucie sprawstwa i odpowiedzialności za własne działania, współwystępujące z ufnością wobec świata – to właściwości niezwykle cenne dla podmiotu dążącego do samo-realizacji i spełnienia własnych aspiracji w płaszczyźnie życia zawodowego. Aktywność zawodowa stanowi strefę funkcjonowania jednostki pochłaniającą coraz większy wycinek jej egzystencji. Dlatego też zasadne wydaje się założenie, w myśl którego podmiot poprzez pracę – która stanowi pewne źródło poznawania świata oraz wiąże się z przyjmowaniem różnych ról społecznych – dookreśla swoje własne „ja”.

Na subiektywny aspekt kariery zwraca uwagę także model „kariery proteuszowej” (*protean career*) autorstwa Douglasa T. Halla. Zakłada on, że podmiot posiada zdolność zarówno do wyznaczania celów dotyczących własnej kariery zawodowej (zgodnych z jego systemem wartości), jak i do niezależnego zarządzania swoim rozwojem zawodowym z uwzględnieniem czynników zewnętrznych. Warto zaznaczyć, że stopień reprezentowania obu wymienionych wymiarów tego konstruktu może być różny. Dlatego też „karię proteuszową” legitymują się tylko te osoby, które urzeczywistniają autorski projekt własnej biografii zawodowej oraz są zorientowane na nieustanne wzbogacanie zasobów swojej wiedzy i doświadczeń, co nadaje elastyczny charakter ich karierze²⁵.

Kariera staje się „podstawą autonomii, tożsamości człowieka, czymś, co wyznacza kurs jego życia”²⁶. Stanowi zatem środek wyrażania „ja” przez

²⁴ T. Zysk, op.cit., s. 196-198.

²⁵ J.P. Briscoe, D.T. Hall, *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, „Journal of Vocational Behaviour” 2006, vol. 69(1), s. 4-18. Na podmiotowe determinanty kształtowania kariery zawodowej zwracał uwagę także D.E. Super w „tęczowym modelu kariery” (*Life – Career Rainbow Model*), wśród nich wymieniał: samoświadomość, postawy, zainteresowania, potrzeby, wartości, osiągnięcia, zdolności, dziedziczenie biologiczne; D.E. Super, *A life space. Perspective on convergence*, [w:] *Convergence in career development theories*, eds. M.L. Savickas, R.W. Lent, CPP Books, Palo Alto 1994, s. 65.

²⁶ M. Szumigraj, *Poradnictwo kariery: systemy i sieci*, Wydawnictwa Akademickie – Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011, s. 17.

jednostkę, nadający sens jej egzystencji. Podobną perspektywę przyjmuje także Mark L. Savickas, ukazując, że kariera jest centralnym punktem odniesienia dla podmiotu partycypującego we współczesnym świecie, co oddziałuje także na kształtowanie jego tożsamości oraz przebieg procesów osobowościowotwórczych²⁷. Stwierdzenie to zdają się potwierdzać słowa Agnieszki Cybal-Michalskiej, zgodnie z którymi „to, co stanowi istotę, to traktowanie wyboru kariery, umiejętności przystosowania się i rozwoju jako elementów zintegrowanego procesu”²⁸. Urzeczywistnianie wcześniej skonstruowanej wizji siebie jest wynikiem kompromisu pomiędzy czynnikami związanymi ze społeczeństwem oraz podmiotem. Osiąganie takiej syntezy następuje poprzez otrzymywanie od otoczenia informacji zwrotnej odnośnie do jakości wypełnianych przez jednostkę ról społecznych.

Odnalezienie się na współczesnym rynku pracy wymaga od człowieka nabycia nowych kompetencji, wśród których M.L. Savickas wymienia: refleksyjność, adaptacyjność, umiejętność konstruowania własnej tożsamości, umiejętność zbalansowania życia zawodowego i pozazawodowego, narracyjność oraz zatrudnialność²⁹. Również Siobhan O’Mahony i Beth A. Bechky uznają, że kluczowym determinantem przebiegu procesu zawodowego jednostki jest jej zdolność do bycia zatrudnionym (*employability*), której dopatrują się nie tylko w uwarunkowaniach rynku pracy, ale także w możliwościach sprawczych podmiotu odnoszących się do budowania sieci relacji z pracodawcami oraz umiejętności promowania własnych zasobów³⁰. Przytoczone rozstrzygnięcia odzwierciedlają istotę nowego paradygmatu kariery, jakim jest odpowiedzialność człowieka za własny rozwój zawodowy. Gotowość do przyjęcia tego zobowiązania zmusza jednostkę do bardzo dobrej znajomości siebie, świadomości własnych predyspozycji i talentów, elastycznej wizji ścieżki rozwoju oraz gotowości do jej urzeczywistnienia. Każdy podmiot wypracowuje własne strategie realizacji takiego zadania, dlatego też powinien charakteryzować się czujnością na pojawiające się okazje sprzyjające odniesieniu sukcesu.

W sytuacji, w której niestabilność zatrudnienia staje się normą na rynku pracy³¹, trafna wydaje się być poradnicza maksyma: „wykorzystaj niepew-

²⁷ Zob. M.L. Savickas, *Career construction: A developmental theory of vocational behavior*, [w:] *Career choice and development*, eds. D. Brown, L. Brooks, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 2002.

²⁸ A. Cybal-Michalska, *Młodzież akademicka...*, op.cit., s. 120.

²⁹ L.M. Savickas, *Constructing career: actor, agent and autor*, „Journal of Employment Counseling” 2011, no 48, passim.

³⁰ S. O’Mahony, B.A. Bechky, *Strechwork managing the career progression paradox in external labor markets*, „Academy of Management Journal” 2006, no 49, passim.

³¹ Warto zaznaczyć, że z większą łatwością akceptowana jest przez młode osoby, aktywne na rynku pracy; zob. J. Smithson, S. Levis, *Is job insecurity changing the psychological contract?*, „Personnel Review” 2000, vol. 29, no 6, passim.

ność, aby zabłysnąć”³². Owa niepewność może okazać się drogą do spełnienia aspiracji podmiotu. Osoby posiadające wysokie możliwości adaptacyjne i umiejętność szybkiego reagowania na potrzeby otoczenia stają się „menadżerami wiedzy we własnej sprawie”³³ i samodzielnie kreują ścieżkę indywidualnej kariery. Zgodnie z założeniem, że: „profesjoniści wiedzą, czego chcą. Nie dają się zwieść zewnętrznym oznakom powodzenia. Wytyczają własny cel i realizują go”³⁴, w jednostce można dopatrywać się zdolności do planowania i monitorowania przebiegu własnej kariery.

Paradygmat współczesnej kariery zawodowej zakłada, że stanowi ona „dynamiczny proces polegający na nieustannym poszukiwaniu kompetencji mających wartość rynkową oraz wiedzy użytecznej na rynku”³⁵. Podmiot aspirując do uzyskania większej atrakcyjności wśród pracodawców, poszukuje umiejętności, które zwiększą jego szansę na uzyskanie znaczącej pozycji na rynku pracy. Przejmuje on rolę „przedsiębiorcy” budującego własny kapitał kwalifikacyjny przede wszystkim poprzez ciągłe doskonalenie³⁶. Ta perspektywa znakomicie wpisuje się w rozstrzygnięcie zaproponowane przez Wernera Lanthaler i Johannę Zugmann, którzy posługują się metaforycznym ujęciem takiej sytuacji, umieszczając ją w kontekście giełdy papierów wartościowych. Jednostka jest tutaj postrzegana jako jednoosobowe mikroprzedsiębiorstwo oferujące swoje usługi kontrahentom. Jakość i zakres owych usług staje się istotnym kryterium klasyfikującym pracowników³⁷. Człowiek zostaje zatem zobligowany do zarządzania własną karierą³⁸. Po-

³² P. Trunk, *Błyskotliwa kariera. Nowe zasady sukcesu*, przeł. A. Krochmal, MT Biznes, Warszawa 2010, s. 35.

³³ Zob. W. Lanthaler, J. Zugmann, *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Twigger, Warszawa 2000. Jednostka zdolna do postrzegania siebie w kontekście zawodowym posiada nie tylko wysokorozwinięte kompetencje autoidentyfikacyjne i motywacyjne, ale także przede wszystkim zna prawidłowości regulujące życie społeczne i dobrze się w nich orientuje. Legitymuje się zatem dobrze opanowaną triadą kategorii zasobów: *knowing why* (tożsamość, wartości, oczekiwania), *knowing how* (wiedza, umiejętności fachowe), *knowing whom* (kontakty, sieć relacji, reputacja); zob. J. Pawlak, *Rozwój zawodowy a autoidentyfikacja*, [w:] *Podmiotowość człowieka w organizacji*, red. M. Motyka, J. Pawlak, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2012.

³⁴ F. Günter, *Jak zrobić karierę?*, przeł. K. Kostarczyk, Świat Książki, Warszawa 1997, s. 9.

³⁵ W. Lanthaler, J. Zugmann, op.cit., s. 201.

³⁶ K.E. Weick, *Enactment and the boundaryless career: Organizing as we work*, [w:] *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*, eds. M.B. Arthur, D.M. Rousseau, Oxford University Press, New York – Oxford 1996, s. 45.

³⁷ Zob. W. Lanthaler, J. Zugmann, op.cit.

³⁸ Także wyróżnione przez autorów wzory karier „wizjonerów”, „mistrzów sieci”, „top-przedsiębiorców”, „top-meniadżerów” i „samorealizatorów” wskazują na zobligowanie podmiotu do przyjmowania orientacji prorozwojowej. Zarysowane przez nich współczesne trajektorie karier podyktowane są przez tkwiące w jednostce zasoby kreatywności, innowacyjności,

winien posiadać względnie określoną wizję siebie, być świadomy swoich zasobów, permanentnie inwestować w swój rozwój oraz legitymować się umiejętnością prognozowania konsekwencji podejmowanych decyzji. Sprostanie takim zadaniom wymaga także odpowiedniej znajomości współczesnej rzeczywistości i obrania strategii umożliwiającej sprawne w niej funkcjonowanie. W przedstawionym ujęciu należy dopatrywać się elementów innowacyjności wymagających twórczego potraktowania, co staje się dodatkowym walorem podnoszącym konkurencyjność podmiotu na rynku pracy.

Interesującą poznawczo propozycję przedsiębiorczego modelu kariery zawodowej zawierającej aspekt prorozwojowości prezentuje Piotr Bohdziewicz³⁹. Stworzona przez niego conceptualizacja zwraca uwagę na indywidualnie sterowany przez jednostkę proces rozwoju kariery, którego przebieg warunkowany jest logiką rynku pracy. Podmiot autonomicznie określa własną zdolność do zatrudnienia oraz opracowuje strategię podnoszenia swojej atrakcyjności rynkowej. W koncepcji tej można dopatrywać się pewnych zbieżności z modelem kariery „kalejdoskopowej” autorstwa Sherry E. Sullivan i Lisy A. Mainiero⁴⁰. Zdaniem badaczek kariera kształtuje się w wyniku interakcji trzech czynników: autentyczności (*authenticity*), równowagi (*balance*) i wyzwań (*challenges*). Pierwszy z elementów zapewnia zgodność wykonywanego zawodu z wartościami uznawanymi przez podmiot. Drugi odpowiada za utrzymanie harmonii pomiędzy pracą zawodową a innymi sferami aktywności człowieka, natomiast ostatni z bodźców pozwala na rozwój kompetencji i kwalifikacji jednostki. Znaczenie przypisywane określonemu komponentowi zależne jest od decyzji podmiotu – tego, co w danym momencie wydaje się dla niego najważniejsze. Osoba przedsiębiorcza największą wartość powinna zatem przypisać obszarowi wyzwań, jednak by odczuwać spełnienie i satysfakcję z realizowanych przedsięwzięć, nie może pomijać istotności pozostałych płaszczyzn.

Przedstawione spektrum zmian w sposobie rozumienia i kreowania kariery zawodowej stawia wiele wyzwań przed podmiotem partycypującym w przestrzeni współczesnego rynku pracy. Dynamiczne przeobrażenia warunków pracy zmuszają człowieka do przejęcia odpowiedzialności za własną przyszłość zawodową – jej przebieg, osiągnięte rezultaty oraz repertuar stosowanych narzędzi w drodze do urzeczywistniania przyjętej wizji karie-

przedsiębiorczości, autopromocji oraz zdolności do budowania sieci kontaktów (*networking*); W. Lanthaler, J. Zugmann, op.cit., s. 65 i n.

³⁹ P. Bohdziewicz, *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3-4, s. 42.

⁴⁰ S.E. Sullivan, L.A. Mainiero, *Using the Kaleidoscope Career Model to understand the changing patterns of women's careers: Implementing human resource development programs to attract and retain women*, „Business Faculty Publications” 2008, 63.

ry. Tempo zachodzących zmian nakłada pewne ograniczenia na pracodawców oraz instytucje kształcące, których reakcje nie zawsze są adekwatne do aktualnych potrzeb rynkowych. Jednostka obligowana jest zatem do prowadzenia osobistego „mikrobiznesu opartego na własnych zasobach”⁴¹. Trajektorie współczesnych karier podyktowane są przez potencjał do jego kreowania tkwiący w podmiocie. Wyraża się on w posiadaniu przez niego jasno sprecyzowanej wizji własnego rozwoju, powodzenie realizacji której uwarunkowane zostaje poprzez stopień elastyczności owego planu i otwartości na zmiany rynku pracy.

Jak trafnie stwierdza Kazimierz Obuchowski „życie ludzi – podmiotów bywa więc trudne. [...] nie jest nawet pewne, czy bycie podmiotem sprawia więcej satysfakcji, niż bycie przedmiotem. Sądzę jednak, że koszt ten warto ponosić, gdyż ludzie upodmiotowieni mają szansę rozwoju”⁴². Ową podmiotowość można zatem rozpatrywać nie tylko z perspektywy możliwości autokreacyjnych jednostki, ale także pewnego wyzwania – obarczonego znaczącym poziomem odpowiedzialności i zagrożeniem ponoszenia negatywnych konsekwencji decyzji podejmowanych przez człowieka. Dlatego też współczesne studium na temat kariery powinno uwzględniać nowe wymagania stawiane przed pracownikami na rynku pracy. Do najważniejszych z nich z powodzeniem można zaliczyć nie tylko umiejętność sterowania własnym rozwojem zawodowym, ale przede wszystkim zdolność do odnajdywania subiektywnej satysfakcji z realizowanej kariery, która korzystnie oddziałuje na jakość zaangażowania w wykonywane obowiązki⁴³.

W świecie permanentnej zmiany fundamentalnym elementem składowym życia człowieka okazuje się zdolność do dokonywania wyborów. Umiejętność intelektualnej i behawioralnej emancypacji pozwala jednostce na zachowanie pewnej wyjątkowości w stosunku do pozostałych członków społeczeństwa. Taka sytuacja sprzyja kształtowaniu się orientacji indywidualistycznej, przyjmowanej przez podmiot⁴⁴. Wyznacznikiem owej „osobistej wyjątkowości” staje się obieranie nowatorskich stylów życia, co w konsekwencji ma swoje konotacje dla kreowanych tożsamości i orientacji życiowych. Podczas przebiegu konstruowania kariery nie należy jednak zapominać o istotnym znaczeniu czynników zewnętrznych oddziałujących na sytuację podmiotu, które często uzależnione są także od oddziaływań we-

⁴¹ J. Strużyńska, E. Madej, *Przyszłość zarządzania karierą*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2005, nr 2(41)/05, s. 19.

⁴² K. Obuchowski, *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 251.

⁴³ Uwagę na niniejszy aspekt zwraca bardzo wielu badaczy kariery, między innymi: A. Cybal-Michalska, A. Miś, A. Bańka, D.E. Super, B. Adekola, L.M. Savickas.

⁴⁴ Zob. A. Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.

wnątrorganizacyjnych oraz ogólnych warunków na rynku pracy. Taki sposób percepcji sytuacji człowieka w świecie obliuguje go do utrzymania wysokiego poziomu czujności na wszelkie zmiany. Podmiotowość w karierze będzie się zatem wyrażać w kreatywności, innowacyjności, giętkości poznawczej oraz orientacji temporalnej jednostki potrafiącej zadbać o własne dobro. Warto nadmienić, że wyróżnione cechy nie są obserwowalne tylko podczas wykonywanej przez podmiot pracy, ale także w przypadku innych form jego aktywności.

Nakreślona perspektywa rodzi potrzebę pogłębionego namysłu nad jakością podmiotowości jednostki partycypującej w przestrzeni ambiwalentnej rzeczywistości, a co za tym idzie – wolnego rynku pracy. W sytuacji gdy „kariera robi karierę”⁴⁵, człowiek dążący do zajęcia określonego miejsca w strukturze społecznej, wchodząc w różnego rodzaju relacje z innymi, „zwrotnie zyskuje potwierdzenie własnych wyobrażeń o sobie i własnej tożsamości”⁴⁶. Ponadto, podmiotowe ujęcie rozpatrywanego zagadnienia wymaga przyjęcia koncepcji o niepowtarzalności i wyjątkowości kariery każdej jednostki. Jej osobliwy charakter odzwierciedla definicja tego konstruktu Augustyna Bańki, zgodnie z którą jest on „zgrupowaniem przez jednostkę serii unikalnych stanowisk, prac, pozycji i doświadczeń zawodowych”⁴⁷. Człowiek zobligowany zostaje zatem do dynamicznego zaadaptowania się do warunków współczesnego rynku pracy, by móc kreować własną drogę rozwoju zawodowego, w czym pomocne może okazać się przyjęcie orientacji prorozwojowej, która determinuje taką postawę.

BIBLIOGRAFIA

- Arnold J., *Managing careers into the 21st century*, Sage Publications, London 1997.
- Arthur M.B., *The boundaryless career: a new perspective for organizational inquiry*, „Journal of Organizational Behavior” 1994, vol. 15, nr 4, s. 295-306.
- Bańka A., *Globalizacja pracy i kariery a procesy identyfikacji społecznej i indywidualnej*, [w:] *Perspektywy psychologii pracy*, red. M. Górnik-Derose, B. Kozusznik, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 53-81.
- Bańka A., *Motywacja osiągnięć: podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Studio Print-B, Poznań 2005.
- Bańka A., *Rozwój i zastosowanie teorii psychologicznych we współczesnym doradztwie karier w kontekście integracji transkulturowej*, „Chowanna” 2004, nr 23, t. 2, s. 9-32.

⁴⁵ Z. Bauman, op.cit., s. 14.

⁴⁶ E. Rokicka, *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologiczny” 1992, t. XLI, s. 116.

⁴⁷ A. Bańka, *Motywacja osiągnięć: podstawy teoretyczne i konstrukcja skali do pomiaru motywacji osiągnięć w wymiarze międzynarodowym*, Studio Print-B, Poznań 2005, s. 23.

- Baudrillard J., *Spółczesność konsumpcyjna: jego mity i struktury*, przeł. S. Królak, Wydawnictwo „Sic!”, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Kariera: cztery szkice socjologiczne*, Iskry, Warszawa 1965.
- Bohdziewicz P., *Współczesne kariery zawodowe: od modelu biurokratycznego do przedsiębiorczego*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2010, nr 3-4, s. 39-56.
- Briscoe J.P., Hall D.T., *The interplay of boundaryless and protean careers: Combinations and implications*, „Journal of Vocational Behaviour” 2006, vol. 69 (1), s. 4-18.
- Cybal-Michalska A., *Młodzież akademicka a kariera zawodowa*, Impuls, Kraków 2013.
- Cybal-Michalska A., *Orientacje proeuropejskie młodzieży. Stan i potrzeby edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.
- Cybal-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Friedman M., Friedman R., *Wolny wybór*, przeł. J. Kwaśniewski, Wydawnictwo Aspekt, Sosnowiec 2006.
- Gębski M., *Rynek pracy – stan, rozwój, przyszłość (wybrane problemy)*, „Zeszyty Wszechnicy Świętokrzyskiej” 2005, nr 22, s. 79-108.
- Günter F., *Jak zrobić karierę?*, przeł. K. Kostarczyk, Świat Książki, Warszawa 1997.
- Hirsch F., *Social limits to growth*, Routledge & Kegan Paul, Cambridge 1976.
- Inkeles A., Smith I.N., *W stronę definicji człowieka nowoczesnego*, [w:] *Tradycja i nowoczesność*, red. J. Kurczewska, J. Szacki, Czytelnik, Warszawa 1984, s. 466-508.
- Kempny M., *Wprowadzenie – konsumpcja wyzwaniem dla socjologii współczesnej*, [w:] *Konsumpcja – istotny wymiar globalizacji kulturowej*, red. A. Jawłowska, M. Kempny, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 2005, s. 7-16.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Świat Książki, Warszawa 2000.
- Lanthaler W., Zugmann J., *Akcja JA. Nowy sposób myślenia o karierze*, Twigger, Warszawa 2000.
- Mainiero L.A., Sullivan S.E., *The opt-out revolt: Why people are leaving companies to create kaleidoscope careers*, California University Press, Berkeley 2006.
- Makin P., Cooper C., Cox C., *Organizacje a kontrakt psychologiczny: zarządzanie ludźmi w pracy*, przeł. G. Kranas, Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, IHNOiT, Warszawa 1994, s. 165-176.
- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1995.
- O'Mahony S., Bechky B.A., *Strechwork managing the career progression paradox in external labor markets*, „Academy of Management Journal” 2006, no 49, s. 918-941.
- Pawlak J., *Rozwój zawodowy a autoidentyfikacja*, [w:] *Podmiotowość człowieka w organizacji*, red. M. Motyka, J. Pawlak, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego w Krakowie, Kraków 2012, s. 100-102.
- Potulicka E., *Wolny rynek edukacyjny a zagrożenia dla demokracji*, [w:] *Rynek i kultura neoliberalna a edukacja*, red. A. Kargulowa, S.M. Kwiatkowski, T. Szkudlarek, Impuls, Kraków 2005, s. 33-50.
- Reykowski J., *Z zagadnień psychologii motywacji*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.

- Rokicka E., *Pojęcie „kariery”. Perspektywa strukturalno-funkcjonalna i interakcjonistyczna*, „Przegląd Socjologiczny” 1992, t. XLI, s. 115-125.
- Rousseau D.M., *Psychological contracts in organizations. Understanding written and unwritten agreements*, Sage Publications, London 1995.
- Savickas L.M., *Constructing career: actor, agent and autor*, „Journal of Employment Counselling” 2011, no 48, s. 179-181.
- Savickas M.L., *Career construction: A developmental theory of vocational behavior*, [w:] *Career choice and development*, eds. D. Brown, L. Brooks, Jossey-Bass Publishers, San Francisco 2002, s. 149-205.
- Smithson J., Levis S., *Is job insecurity changing the psychological contract?*, „Personnel Review” 2000, vol. 29, no 6, s. 680-698.
- Sobieszczek J., *Praca człowieka w XXI wieku z perspektywy młodzieży*, „Pedagogika Pracy” 2005, nr 46, s. 99-101.
- Strużyna J., Madej E., *Przyszłość zarządzania karierą*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2005, nr 2(41)/05, s. 9-32.
- Strykowska M., *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji*, [w:] *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, red. M. Strykowska, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2002, s. 15-35.
- Sullivan S.E., Mainiero L.A., *Using the Kaleidoscope Career Model to understand the changing patterns of women’s careers: Implementing human resource development programs to attract and retain women*, „Business Faculty Publications” 2008, 63, s. 1-34.
- Super D.E., *A life space. Perspective on convergence*, [w:] *Convergence in career development theories*, eds. M.L. Savickas, R.W. Lent, CPP Books, Palo Alto 1994, s. 63-74.
- Szumigraj M., *Poradnictwo kariery: systemy i sieci*, Wydawnictwa Akademickie – Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
- Toffler A., *Trzecia fala*, przeł. E. Woydyłło, M. Kłobukowski, Wydawnictwo Kurpisz, Poznań 2006.
- Trunk P., *Błyskotliwa kariera. Nowe zasady sukcesu*, przeł. A. Krochmal, MT Biznes, Warszawa 2010.
- Weick K.E., *Enactment and the boundaryless career: Organizing as we work*, [w:] *The boundaryless career: A new employment principle for a new organizational era*, eds. M.B. Arthur, D.M. Rousseau, Oxford University Press, New York – Oxford 1996, s. 40-57.
- Worach-Kardas H., *Fazy życia rodzinnego i zawodowego*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1988.
- Zysk T., *Orientacja prorozwojowa*, [w:] *Orientacje społeczne jako element mentalności*, red. J. Reykowski, K. Skarżyńska, M. Ziółkowski, Wydawnictwo „Nakom”, Poznań 1990, s. 183-204.

CZĘŚĆ II

**Całozyciowe uczenie się
i doradztwo zawodowe
a rynek pracy
– szanse i bariery**

Uwarunkowania niepokojąco niskiego poziomu kompetencji personalnych i społecznych uczniów szkół zawodowych barierą do sukcesu na rynku pracy

Prowadzona od kilku lat kampania propagandowa Ministerstwa Edukacji Narodowej, którego władze reprezentowały interesy partii politycznych PO i PSL (2007-2015), na rzecz przywrócenia młodzieży sensu uczenia się w szkolnictwie zawodowym i wywołania koniecznego do tego poziomu aspiracji ponosi – po raz kolejny, podobnie jak inne rzekome reformy¹ – sromotną klęskę. Do upadku kształcenia zawodowego przyczyniły się także rządy poprzednich formacji lewicowych i konserwatywnych, toteż Zbigniew Kwieciński następująco podsumował ich wkład w destrukcję oświaty:

W latach 1981-2008 oświata w Polsce jako system się rozsypała, w tym kilka jego podstawowych części składowych (podsystemów), takich jak: opieka przedszkolna, szkolnictwo zawodowe, kształcenie i doksztalcanie nauczycieli, kształcenie ustawiczne. Była niszczona wspólnymi siłami chaotycznej adaptacji do oczekiwań społecznych, gasnących wydatków państwa, wylaniającego się rynku i przypadkowym naśladownictwem różnych wzorów zachodnich i z własnej przeszłości, szybkiej wymiany coraz to nowych centralnych decydentów, którzy stale byli podobni do siebie pod względem niekompetencji i braku odpowiedzialności².

Dynamika przemian społeczno-politycznych w III Rzeczypospolitej była tak duża i zmienna, że nikt już nie pamiętał źródeł i intencji tych, którzy jeszcze w okresie PRL walczyli o zupełnie inną oświatę. Coraz rzadziej towarzyszyła nam refleksja nad tym, w jakim zakresie bieżąca polityka oświatowa zaprzeczwała wyjściowym deklaracjom, które wśród twórczo i autono-

¹ B. Śliwierski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków 2015.

² Z. Kwieciński, *O reformie oświaty: co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Impuls, Kraków 2008, s. 13.

micznie zaangażowanych w transformację szkolnej edukacji nauczycieli rozbudziły nadzieje na „lepsze jutro”. Do czego właściwie ona zmierza? W jakim stopniu za jej obecny stan ponoszą odpowiedzialność politycy? Trzeba zatem udawać, że nie zna się najnowszych dziejów polityki oświatowej od 1989 roku, żeby po wieloletnim, a systemowym niszczeniu szkolnictwa zawodowego w kraju rodzącej się demokracji i suwerenności politycznej nagle zacząć ogłaszać potrzebę powrotu do kształcenia specjalistów zarówno w prostych, robotniczych, jak i wysoko kwalifikowanych zawodach. Przypomnę zatem najpierw trzy fazy niszczenia edukacji zawodowej, by problemy natury psychospołecznej polskiej młodzieży wobec dokonanego wyboru zawodowej szkoły ponadgimnazjalnej były zrozumiałe w kontekście realnych, a negatywnie przez nią doświadczanych uwarunkowań.

Reformowanie systemu szkolnego, w tym jego poziomu kształcenia zawodowego zostało zapoczątkowane pod wpływem radykalnej zmiany ustroju społeczno-politycznego Polski. W kolejnych fazach transformacji ustrojowej lat 1989-2015 wprowadzanie zmian osiągnęło różne stadia rozwoju. W programach wyborczych największych partii politycznych w Polsce znaczące miejsce zajmowała problematyka edukacji. Jednak mówienie o tym, w jaki sposób cały system szkolny powinien się zmieniać, wcale nie oznaczało, że zmiana czy reforma oświaty miała odzwierciedlać różne projekty, oczekiwania czy wręcz roszczenia poszczególnych ugrupowań politycznych. Spór o miejsce, rolę i sposób kształcenia oraz wychowania młodego pokolenia nie zanikał wraz z dojściem którejś z sił politycznych do władzy, ale wręcz odwrotnie – potęgował potrzebę zaakcentowania swojej odmienności czy stanu niezadowolenia.

Dobę przemian ustrojowych cechowało projektowanie, wdrażanie, odwoływanie oraz kwestionowanie przez kolejnych ministrów edukacji reform strukturalnych i programowych w systemie szkolnym. Można dostrzec wyraźny brak w tych procesach jakiegokolwiek regularności czy kumulowania zgromadzonych doświadczeń. Mieliśmy do czynienia z ustawicznym konfliktem między zwolennikami kształcenia ogólnego a edukacji zawodowej, decentralizacji i etatyzacji w oświacie, czy wreszcie między jawnymi lub skrytymi wrogami przygotowywania młodych pokoleń do rynku pracy. Na rozwiązywaniu bieżących i perspektywicznych jej problemów negatywnie odbijał się brak reform w działaniach samego ministerstwa edukacji, które jedynie albo łączono z ministerstwem sportu, albo z resortem nauki czy szkolnictwa wyższego, by powrócić do wyodrębnionej struktury władzy centralnej, która zajmowałaby się tylko i wyłącznie systemem szkolnym w naszym kraju. Joanna Rutkowiak zwracała zarazem uwagę na to, że w społeczeństwie demokratycznym zaniedbuje się obowiązek czujności wo-

bec chwiejności struktur, więc zamiast racjonalności współzycia mamy irracjonalność przemocy³.

Kadry i instytucje oświatowe stają się – często wbrew własnym oczekiwaniom czy w niezamierzony sposób – naturalnym środowiskiem politycznym ze względu na to, że funkcjonują w politycznie ukształtowanym państwie. Środowisko to oddziałuje na szkolnictwo z dwóch źródeł:

1. Poprzez władzę państwa, a więc przez to, kto i w jakiej mierze partycypuje w decyzjach politycznych (np. czy procesy edukacyjne realizowane są w demokracji parlamentarnej, czy w reżimie totalitarnym).
2. Poprzez to, które partie polityczne mają decydujący wpływ na władzę w instytucjach wyznaczających kierunek rozwoju i strukturę dla całego systemu oświatowego⁴. Każda zmiana formacyjna, duchowa jest nośnikiem przemian kultury politycznej i oświatowej ujawnianej w formie dominacji określonego nurtu na łamach najważniejszych w danym kraju gazet, czasopism, w mediach elektronicznych, w ramach deklaracji stowarzyszeń, partii politycznych i rządów, kongresów i publikacji naukowych. Każda partia polityczna stara się uzyskać jak największy wpływ na edukację, co jest najczęściej najbardziej widoczne w okresach przedwyborczych. Partie polityczne zazwyczaj zajmują odmienne stanowisko w następujących sprawach:
 - miejsce szkolnictwa niepublicznego w państwie,
 - sposób zarządzania systemem oświatowym (etatystyczny *vs* samorządnościowy, centralistyczny *vs* zdecentralizowany),
 - zakres reform i innowacji edukacyjnych,
 - finansowe zabezpieczenie kosztów kształcenia i wychowania,
 - wysokość płac i zakres autonomii pedagogicznej nauczycieli,
 - istota i zakres wychowania społeczno-moralnego oraz religijnego w edukacji publicznej,
 - rola szkoły w kształceniu i wychowaniu dzieci i młodzieży,
 - rola samorządów w reformowaniu oświaty (rady szkół, rady rodziców, samorząd uczniowski, rady pedagogiczne, oświatowe, uczniowskie i rodzicielskie organizacje pozarządowe itp.),
 - rola i wpływ związków zawodowych na oświatę,
 - temporalny i strukturalny wymiar kształcenia publicznego (rozpoczęcie obowiązkowego szkolnego, długość trwania edukacji, struktura systemu oświaty, plany kształcenia itp.),

³ J. Rutkowiak, *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki: „upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

⁴ J. Průcha, *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesach*, Portál, Praha 1997, s. 87.

- program kształcenia ogólnego i zawodowego (reformy treści kształcenia i wychowania),
- system egzekwowania i zapewniania jakości kształcenia (standardy, egzaminy zewnętrzne i wewnętrzne, systemy oceniania, selekcji itp.),
- konieczności ekonomiczne, problemy gospodarcze kraju, międzynarodowa polaryzacja polityczna i globalne zmiany w ekonomii, które powinny być rozwiązywane z udziałem edukacji,
- kwestie równości i nierówności różnego rodzaju (dostęp do szkoły, płeć, religia itp.),
- sposób motywowania uczniów do uczenia się (dyrektywny, nakazowy, autorytarny *vs* niedyrektywny, wspomagający, oparty na autorytecie osoby) itp.

Nikt nie zaprzeczy, że w edukacji krzyżują się sprawy wymagające specjalistycznej wiedzy i kompetencji dydaktycznych oraz te, które mają charakter praw wartych obrony publicznej, jak chociażby kwestia ochrony życia (także poczętego) i godności osoby ludzkiej (nie tylko uczniów, ale i nauczycieli, rodziców), wrażliwość uczuciowa w stosunkach międzyludzkich, zakres i styl sprawowania władzy pedagogicznej (rodzicielskiej, nauczycielskiej, wychowawczej i opiekuńczej), wyznaczenie religijne czy stosunek do cielesności człowieka i jego życia seksualnego. Trudno zatem się dziwić, że w III RP nieustannie oscylowaliśmy między destabilizacją a rewolucyjnością, między reformowaniem a ewolucyjnością przemian, między zaangażowaniem a kontestacją, między demokracją liberalną i plebiscytną, między zasadą pomocniczości państwa a zasadą recentralizacji wraz z daleko idącą ingerencją nadzoru państwowego w działalność samorządów, a nawet obywateli jako zasadami ustrojowymi, które były efektem – zmieniających się wraz z władzą polityczną i zachodzących wydarzeń politycznych – afirmacji określonych systemów wartości.

W toku minionego 25-lecia transformacji ustrojowej nastąpiło wyraźne oddzielenie etyki od polityki, gdzie ta ostatnia stawiała się czystą grą interesów. W kolejnych aktach tzw. reform zmieniali się jedynie główni aktorzy, usiłujący przekonać społeczeństwo do poparcia projektowanych czy wdrażanych już zmian. Oświata zawodowa wielokrotnie okazywała się nie tylko doskonałą strukturą ludzką i materialną do wzmacniania poczucia władzy przez tych, którzy ją sprawowali, ale i wyzwaniem dla polityków wobec jakże przecież dostępnych pokus jej nadużycia. Szczególną rolę w destrukcji szkolnictwa zawodowego i redukowaniu poczucia godności jej uczniów odegrała „czwarta władza”, czyli media, których przedstawiciele albo opowiadali się za likwidacją szkolnictwa zawodowego, albo ośmieszali poziom takiego wykształcenia ze względu na interesy polityczne rządzących. Nie

ma w naszym kraju mediów obojętnych na to, co czyni władza, a więc mediów niezaangażowanych. Każda z tych władz była *pro* albo *contra* formułowanym przez polityków oświatowych stanowiskom i podejmowanym przez nich decyzjom o charakterze administracyjno-prawnym i programowym.

W wyniku antagonizmów między przedstawicielami idei wychowania i kształcenia zawodowego a zwolennikami przede wszystkim edukacji ogólnej, proakademickiej powstawał pedagogiczny autyzm, który prowadził do dwu zjawisk współzależnych: do egzaltacji „swojego” i nietolerancji obcego. Jedno podtrzymywało i odżywiało drugie. W antagonistycznych sporach strony uruchamiały mity, by wygrać wojnę o przysłowiowe dusze. Mity odnawia się bowiem przez ofiary męczenników, inkwizycje, wojny ideologiczne i rewolucje społeczne⁵. To właśnie między innymi na kazusie nauczyciela języka angielskiego z Technikum Budowlanego w Toruniu, którego uczniowie upokarzali, filmując w 2003 roku przebieg zdarzeń, przekazano społeczeństwu jednoznaczną interpretację, znaczenie, które włączone w specyficzny świat czynności i oczekiwań nadały szkole zawodowej pejoratywną wartość⁶.

Ze względu na istotę, zakres i jakość zmian w ustroju szkolnym możemy dostrzec cztery typy reform: naprawcze, modernizacyjne, strukturalne i systemowe. Reformy naprawcze wiążą się z restauracją, odnową lub demontażem systemu kształcenia zawodowego, preferują koncentrację władzy państwowej na formułowaniu kierunków polityki oświatowej w tym zakresie, planów i programów kształcenia. Reformy modernizacyjne dotyczą permanentnej aktualizacji treści kształcenia zawodowego, podręczników szkolnych, wyposażenia pracowni, warsztatów, laboratoriów szkolnych i centrów kształcenia praktycznego w urządzenia i pomoce dydaktyczne, a ukierunkowane są na wspomaganie rozwoju uczniów i weryfikowanie nabytych przez nich kompetencji. Ten typ reform w Polsce wiązał się z wykorzystywaniem „nieobecnych” dotychczas modeli nowoczesnej dydaktyki (np. kształcenie modułowe) oraz z „dostosowywaniem” rodzimych treści kształcenia do porównywalnych w krajach Unii Europejskiej rozwiązań programowych czy strukturalnych (np. wprowadzenie państwowego egzaminu zawodowego). Reformy strukturalne wiążą się w polskiej oświacie nie tyle ze zmianami wewnątrz systemu oświatowego, ile z jego całą strukturą, szczególnie:

⁵ Zob. Z. Mysłakowski, *Wychowanie państwowe a narodowe*, Skład Główny Książnica – Atlas Tow. Naucz. Szkół Śred. i Wyższ. S.A., Lwów – Warszawa 1931, [odbitka z:] „Muzeum” 1931, r. XLVI, z. 1 i 2.

⁶ Zob. *Szkola polska: między barbarzyństwem i Europą (lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?)*, red. L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

- z systemem finansowania (np. regulacje płac nauczycieli, środki na inwestycje i infrastrukturę szkolną itp.),
- ze zmianą statusu nauczycieli (poziom awansu, czas pracy, zakres obowiązków itp.),
- z mechanizmami sprawowania władzy (nadzoru pedagogicznego, nadzoru własnościowego) w systemie oświatowym oraz nad nim,
- ze zmianą czasu rozpoczynania, trwania i zakończenia kształcenia zawodowego,
- ze zmianą typów szkół, z relacjami między typami i poziomami kształcenia, certyfikatami, kwalifikacjami itp.

Reformy systemowe dotyczą rzeczywistej zmiany paradygmatu, która przenika do „wewnętrznej logiki” systemu oświatowego. Jest to typ reform głębokich, prowadzących do zmian instytucjonalnych, organizacyjnych, zmian relacji między systemem oświatowym a systemem społecznym (np. liberalizacja rynku podręczników szkolnych, dostosowanie systemu zarządzania szkolnictwem zawodowym do nowej struktury państwa – samorządy terytorialne i ich odpowiedzialność za tę edukację itp.), radykalnej zmiany kontroli jakości i efektywności kształcenia zawodowego. Specyfika systemu oświaty, tak jak i innych usług publicznych, polega na tym, że decyzje podejmowane w danym roku owocują w dalszej perspektywie czasowej. Nie przez przypadek szczególną troską polityków stało się wydłużenie w Polsce obowiązku szkolnego do 18 roku życia, co musiało skutkować uruchamianiem nowych typów i form kształcenia zawodowego. To polityczne rozwiązanie było konieczne, żeby w wyniku reform gospodarki, która musiała przejść głęboką transformację z socjalistycznej, centralnie sterowanej na wolnorynkową, nie powiększała się grupa młodych bezrobotnych, gdyby w 17 roku życia porzucili oni dalszą edukację i usiłowali znaleźć miejsca pracy bez nabytych kwalifikacji.

Socjolog Jan Szczepański znacznie wcześniej wskazywał na czynniki utrudniające skuteczne przeprowadzanie przez resort edukacji wielkich reform edukacyjnych, pisał mianowicie, że:

- reformy nie udają się wtedy, gdy dzięki nim podnosi się poziom wykształcenia ludności, ale jednocześnie nie zmienia się organizacja gospodarki tego społeczeństwa i oświata staje się dysfunkcyjna;
- reformy podejmują rządy i resorty oświaty, uchwalają zaś je parlamenty, powiązane z jakimiś partiami politycznymi i jakimiś ideologiami społecznymi, co budzi podejrzenie, że nie chodzi w nich o doskonalenie oświaty, lecz o interesy sił politycznych sprawujących władzę;
- reformy, zwykle nastawione na wprowadzanie zmian w działalności pedagogicznej w szkole, nie mają szans powodzenia, bo mechanizmy uczenia się i wychowania są mało zmienne, a mechanizmy funkcjonowania oświaty w społeczeństwie

„są wyznaczone przez organizację gospodarki, wzory uprawiania polityki, przez panującą doktrynę społeczną, strukturę klasową i relacje między klasami społecznymi”, które to czynniki nie są zależne od wychowawców. Aby zmienić oświatę, trzeba zmienić „stan oświecenia społeczeństwa”⁷.

Po realnym socjalizmie odziedziczyliśmy dominację ideologii marksistowskiej, materialistycznej w treściach kształcenia (głównie nauk społecznych i humanistycznych), dominację wąskospecjalistycznej i pomijającej treści ogólnohumanistyczne zasadniczej szkoły zawodowej, do której uczęszczał wysoki odsetek młodzieży (w latach 60. i 70. XX wieku aż 50-60% absolwentów szkół podstawowych podejmowało naukę w tych szkołach), niski wskaźnik dzieci objętych edukacją przedszkolną (nigdy nie przekroczył 50%), niski poziom kwalifikacji, niski poziom płac i negatywną selekcję do zawodu nauczycielskiego, niedostosowanie programów kształcenia do potrzeb nowego ustroju. Nic dziwnego, że w 1990 roku mieliśmy w naszym kraju do czynienia ze zjawiskiem kulturowej reprodukcji analfabetyzmu, ograniczającym aspiracje edukacyjne i rozwojowe młodzieży ze środowisk wiejskich czy ubogich kulturowo. Aż 42% dzieci, mających rodziców robotników niewykwalifikowanych, na skutek wysokiego poziomu deprywacji czy marginalizacji kulturowej znajdowało się w strefie „nędzy szkolnej”, a prawie 50% z nich pomimo ukończenia szkoły podstawowej pozostało analfabetami⁸.

Zgodnie z teorią marginalizacji, społeczeństwa nierozwinięte są społeczeństwami „dualnymi”, to znaczy tylko część ich członków jest zintegrowana, reszta jest marginalizowana. Marginalizacja jest stanem zacoferania, wytwarzanym przez grupy pogranicza, ponieważ nie są one w stanie opanować form kulturowych (wartości, sposobów postępowania i wiedzy) nowoczesnego sektora społeczeństwa⁹. Analfabetyzm jest zatem nie tylko problemem krajów rozwijających się, ale i występujących w nich sektorów ludnościowych (rolnicy, robotnicy, mniejszości), problemem kobiet (wskaźnik analfabetyzmu dwukrotnie wyższy niż dla mężczyzn) i problemem dzieci nieobjętych edukacją szkolną lub przedwcześnie ją opuszczających. Kiedy więc w listopadzie 1990 roku zapadła w MEN decyzja o konieczności rozpoczęcia przygotowań do reformy szkolnej, jej trzonem miały być prace nad nowymi podstawami programowymi kształcenia ogólnego, a nie także

⁷ J. Szczepański, cyt. za: W. Okoń, *W poszukiwaniu strategii rozwoju oświaty*, [w:] *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996, s. 46.

⁸ Z. Kwieciński, *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, PAN, IRWiR, PWN, Warszawa 1990, s. 63.

⁹ K. Holm, *10 Jahre Volkserziehung in Nicaragua*, [w:] *Befreiung und Menschlichkeit: Texte zu Paulo Freire*, Hg. J. Dabisch, H. Schulze, AG SPAK, München 1991, s. 92.

zawodowego. W zmienionej sytuacji społeczno-politycznej istotne było wypracowanie nowych standardów dla ogólnej edukacji. Pierwsze lata transformacji zostały podporządkowane ideologii neoliberalnej, której klasycznym przykładem było niepodjęcie przez istniejące przy MEN Biuro ds. Reformy Szkolnej prac nad reformą kształcenia zawodowego, specjalnego i edukacji ustawicznej. Kierował nim do 1995 roku Stanisław Sławiński.

W latach 1991-1992 stworzono podstawy do przekazywania szkół podstawowych gminom, a wiele lat później – do przejmowania szkół zawodowych przez powiaty. Brak kontynuacji przez rząd w latach 1993-1995 drugiego etapu reformy samorządowej, w ramach którego miały być tworzone powiaty, sprawił, że po pilotażowym oddaniu szkół ponadpodstawowych pod zarząd gmin przez kilka dużych miast w 1995 roku wycofano się i z tego projektu na dwa lata (w 1997 roku na mocy tzw. ustawy o wielkich miastach część tego szkolnictwa przejęło 46 dużych miast). Reagowali na ten stan rzeczy naukowcy. W czasie I Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który miał miejsce w 1993 roku w Rembertowie, pedagog pracy Stanisław Kaczor upominał się o potrzebę przeprowadzenia analizy porównawczej edukacji zawodowej w krajach Europy Zachodniej, żeby można było wyciągnąć wnioski dla reform polskiego szkolnictwa w tym sektorze kształcenia. Było to istotne z dwóch powodów: po pierwsze, Polska jeszcze nie była krajem członkowskim Unii Europejskiej, po drugie, wraz z rozwojem ekonomicznym kraju i konstytuowaniem się poszczególnych gałęzi gospodarki wolnorynkowej było wiadome, że nastąpią zmiany w zawodach i na rynku pracy. Wówczas dało się jedynie przewidywać pewne tendencje, gdyż nasz rynek nie był jeszcze względnie stabilny, a narastające problemy bezrobocia i rozpoznawanego przez ekspertów nieadekwatnego wykształcenia zawodowego tysięcy młodych ludzi do potrzeb rynku pracy sprawiały, że i formułowanie wniosków pod adresem oświaty tego sektora musiało mieć charakter bardzo ogólny i obciążony ryzykiem.

Zdaniem S. Kaczora można było przyjąć pięć dyrektyw:

Na pierwszym miejscu chcemy nie po raz pierwszy domagać się, jak to ma miejsce w krajach wysokorozwiniętych, właściwego miejsca dla kształcenia zawodowego, jako czynnika niezbędnego dla wyprowadzenia Polski z kryzysu ekonomiczno-społecznego. Tylko nałężycie przygotowani pracownicy mogą produkować wysokiej jakości towary, w tym usługi i być pożądanymi w innych krajach. Polska nie może stawać się „pustynia naukową” w sferze kształcenia zawodowego. Konieczne jest zatem organizowanie badań wspomagających prace koncepcyjne jak też wdrożeniowe, mające przeobrazić dotychczasowy system edukacji zawodowej w odpowiadający wyzwaniom XXI wieku, Polski funkcjonującej w ramach Unii Europejskiej.

Warto przeanalizować dotychczasowe doświadczenia Polski na polu współpracy w doskonaleniu nauczycieli kształcenia zawodowego.

Konieczne wydaje się również podjęcie prac w sferze przygotowania nauczycieli dla tego segmentu edukacji. Ważnym działaniem jest udział nauczycieli w pracach programowych i opracowywaniu obudowy tych programów. Wiele się mówi o modułach. Czas skorzystać z dorobku wielu krajów i czynić to na gruncie polskim w sposób odpowiadający naszym warunkom. Należy też odejść od lekceważenia doświadczeń przeszłości i niedoceniaania teorii uznawanych na świecie¹⁰.

Rozpadł się PRL-owski świat pewności i względnej stabilizacji, a zaczęły nasilać się specyficzne dla społeczeństw gospodarki rynkowej procesy rywalizacyjne, antagonizujące stosunki międzyludzkie. Mimo powolnego kształtowania się u nas fundamentalnych elementów gospodarki rynkowej i ustroju demokratycznego, społeczeństwo swoją mentalnością pozostało w poprzedniej formacji.

W 1994 roku MEN uruchomiło na zasadzie eksperymentu nowy typ szkoły średniej ogólnokształcącej – liceum techniczne, z możliwością uzyskania w niej świadectwa dojrzałości oraz przygotowania ogólnozawodowego określonego profilem kształcenia zawodowego. Opozycja wobec lewicowego, koalicyjnego rządu SLD i PSL nie reagowała na toczącą się w naszym kraju ukrytą destrukcję szkolnictwa zawodowego, które wprowadzano na tor kształcenia ogólnego, modułowego, bez przygotowywania uczniów do nabycia konkretnych kwalifikacji zawodowych. Tym samym rozpoczął się okres likwidowania szkół zawodowych pod szyldem troski o młodzież i wzrost poziomu wykształcenia ogólnego Polaków, którzy mieli dalej zabiegać o edukację w szkolnictwie wyższym. Do niego zaś miało prowadzić kształcenie w liceach ogólnokształcących i technicznych. Silny nacisk doraźnych interesów polityków, urzędników MEN, związków zawodowych paraliżował proces zmian i opóźniał konieczne decyzje w sprawie edukacji zawodowej.

Z badań, jakie prowadziłem w drugiej połowie lat 90. XX wieku w największej gminie w Polsce – Warszawie-Centrum, wynikało, że w sieci ponadpodstawowych szkół warszawskich występowała w 1996 roku przewaga szkolnictwa zawodowego¹¹. W publicznych szkołach zawodowych na terenie tej gminy w tym samym okresie uczyło się aż 61 326 osób, w tym 19 254 – w zasadniczych szkołach zawodowych. W 1996 roku absolwenci warszawskich szkół podstawowych także trafiali w większości do szkół zawodowych, a połowa z nich – do szkół zasadniczych¹². Już na tym przykładzie widać, że nie następowało zbyt radykalne przełamanie zawodowego

¹⁰ S. Kaczor, *Kształcenie zawodowe w wybranych krajach świata: wnioski dla Polski*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 237.

¹¹ B. Śliwerski, *Edukacja pod prąd*, Impuls, Kraków 2001, s. 35 i n.

¹² *Informator dla 8-klasistów*, Kuratorium Oświaty, Warszawa 1997.

profilu sieci szkolnej oraz że nadal 30% młodzieży uczęszczało do zasadniczych szkół zawodowych.

Wskaźnikiem przemian szkolnictwa ponadpodstawowego, w tym szkolnictwa zawodowego, zawsze jest jego struktura. O ile jeszcze pod koniec PRL w szkołach zawodowych całego kraju kształciło się przeszło 80% ogółu uczniów szkolnictwa ponadpodstawowego, a wskaźnik upowszechnienia szkolnictwa średniego (zawodowego i ogólnokształcącego) z ledwością osiągał wartość 45%, o tyle w roku szkolnym 1995/96 w szkołach zawodowych w Polsce kształciło się nieco ponad 69% uczniów, zaś w szkołach średnich (ogółem) 70% (łącznie ze szkołami policealnymi). W województwie warszawskim odsetek uczniów szkół zasadniczych wynosił w tym samym roku szkolnym poniżej 18,9%. Unia Europejska stawiała polskiemu rządowi warunek nie tylko zreformowania kształcenia zawodowego, by objęto 80% młodzieży wykształceniem średnim ogólnokształcącym, ale i zwiększenia do ponad 30% wskaźnika upowszechnienia szkolnictwa wyższego¹³.

W Polsce pierwszej dekady transformacji ustrojowej występowała odwrócona struktura uczniów szkół ogólnokształcących i zawodowych, to znaczy, że na każde 1000 osób (spośród ludności) stosunek liczby uczniów szkół pierwszego typu do liczby uczniów szkół drugiego typu wynosił 1:3 (1:4). Rozwój szkół ponadpodstawowych wynikał też z sytuacji demograficznej. W pierwszych latach 90. XX wieku przybywało uczniów w tym typie szkół, zaś nadwyżki miejsc pojawiały się właściwie tylko w zasadniczych szkołach zawodowych. Niosło to ze sobą niebezpieczeństwo pojawienia się trendu do dalszego „uzawodowienia” szkolnictwa ponadpodstawowego w środowiskach lokalnych. Dynamika rozwoju szkolnictwa zawodowego była uwarunkowana w tamtym okresie prawdopodobnie dwoma czynnikami: po pierwsze, rodzajem oferty edukacyjnej (atrakcyjne rynkowo kierunki kształcenia – raczej usługowe niż produkcyjne i w większości krótki cykl kształcenia – szkoły policealne), po drugie, łatwością dostępu do szkoły zawodowej w wyniku wyeliminowania progu egzaminacyjnego. Szkoły zawodowe miały coraz większe problemy z naborem, bowiem liczba kandydatów do nich była prawie równa liczbie miejsc. Do akcji zniechęcania młodzieży do interesowania się szkolnictwem zawodowym nakłaniali także publicyści w różnych mediach, co wzbudzało poczucie wstydu i niższej wartości u tych, którzy zawodową szkołę wybierali z własnej woli i ze względu na osobiste zainteresowania.

Istotną rolę w budowaniu projektów reform odegrał Raport Komisji Europejskiej z 1995 (Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia), który powstał z inicjatywy Édith Cresson, komisarza ds. badań naukowych, wychowania

¹³ *Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, IBE, Warszawa 1997, s. 3.

i kształcenia, i Pádraiga Flynna, komisarza ds. zatrudnienia i spraw społecznych, jako wynik przeprowadzonych przez nich szerokich konsultacji i dyskusji z przedstawicielami odpowiednich władz krajowych, nauczycieli, przedsiębiorców, działaczy społecznych. Celem *Białej Księgi* było przygotowanie elastycznego przejścia Europejczyków do modelu życia w społeczeństwie informacyjnym, wymagającego od młodego pokolenia i ludzi dorosłych permanentnej edukacji oraz zdobywania umiejętności w toku ustawicznego kształcenia i uczenia się. Zachęcano polityków oświatowych państw Wspólnoty Europejskiej do przestrzegania między innymi takich reguł, jak: stworzenie europejskiej sieci ośrodków badawczych i kształcenia ustawicznego umożliwiających opracowanie i wprowadzenie osobistych kart kwalifikacji zawodowych, ułatwienie mobilności studentów, walka ze zjawiskiem strat szkolnych i marginalizacją społeczną, kształcenie w zakresie biegłej znajomości wielu języków obcych, zachęcanie firm i przedsiębiorstw do inwestowania w oświatę¹⁴.

Brak w połowie lat 90. XX wieku całościowej, systemowej informacji o sieci szkół i przedszkoli poważnie utrudniał dostosowywanie polskiej oświaty do zmian demograficznych i na rynku pracy. W prowadzonych od 1995 roku przez OECD międzynarodowych pomiarach osiągnięć szkolnych polscy uczniowie uzyskali bardzo zły wynik, zajmując wśród młodzieży z państw OECD ostatnie miejsce. Aż 75% badanych sklasyfikowano na dwu najniższych poziomach alfabetyzmu. Najgorzej wypadły ćwiczenia sprawdzające rozumienie dłuższych tekstów. Na najwyższym poziomie umiejętności w zakresie alfabetyzacji funkcjonalnej znalazło się jedynie 6,8% badanych Polaków¹⁵. Polacy nie wykorzystali zatem dzięki reformie kształcenia wielkiej historycznej szansy na wielką transformację w kierunku pełnej demokracji, przebudowy ładu politycznego, gospodarczego, moralnego, kulturowego i społecznego kraju oraz mentalnego wyzwolenia się z dziedzictwa długotrwałego treningu autorytarnego.

Rok 1999 był kolejnym przełomem dla sytuacji w szkolnictwie zawodowym. Wszystkie szkoły publiczne stały się obiektami jednego, wielkiego eksperymentu pod nazwą „reforma szkolna”, za którym krył się upowszechniany przez MEN i Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli model tzw. „nowej szkoły”. Nie miał on jednak zbyt wiele wspólnego z troską o szkolnictwo zawodowe. Każda szkoła musiała nabrać cech nowości

¹⁴ Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. *Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*, Warszawa 1997.

¹⁵ K. Kruszewski, *Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey*. OECD, Paris and Statistics Canada, Ottawa 1995, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 4, s. 54.

zgodnie z przesłankami, którym zmęczone już środowisko nauczycielskie specjalnie się nie przyglądało. Skoro zadano im konieczność stawiania się:

- „nową szkołą”, w myśl założeń MEN,
- szkołą, która będzie miała własną misję, wizję i profil,
- szkołą, która będzie instytucją totalnej jakości! lub która osiągnie standardy ISO 9000 czy 9001,
- szkołą, która będzie miejscem wszechstronnego rozwoju uczniów¹⁶,

to zanikała potrzeba oddolnego generowania innowacji i eksperymentów pedagogicznych. Przeprowadzona przez rząd AWS reforma oświaty była nie tylko deklaratywną, marzycielską formą politycznego „uwodzenia” społeczeństwa lepszym stanem jego wykształcenia w przyszłości, ale i „dywanowym nalotem” na „zmurszałe”, tzn. nieadekwatne do potrzeb czasu oraz poziomu akceleracji rozwoju młodego pokolenia, struktury i rozwiązania programowo-organizacyjne oraz prawne. Wprowadzenie reformy ustrojowej i programowej niosło z sobą niebezpieczeństwo pozorowania zmiany. W jej wyniku szkolnictwo i kształcenie zawodowe zostało odroczone o rok, bowiem rozpoczynało się po cyklu dziewięcioletniej edukacji ogólnokształcącej (6 + 3). Reforma Mirosława Handke zupełnie ignorowała nie tylko zasady czy średnie szkolnictwo zawodowe, ale i ogólnokształcące, gdyż priorytetem stała się zmiana sieci szkolnej, zmiana systemu awansów nauczycielskich i ich doskonalenia, przygotowanie nowej matury i systemu egzaminów zewnętrznych.

Znowu zatem szkolnictwo zawodowe zostało zepchnięte przez władze resortu edukacji i rząd na dalszy plan. Co gorsza, w warstwie argumentacyjnej wskazywano na szkolnictwo zawodowe jako na ZŁO. Przypomnijmy sobie, jak w serii publikacji dotyczących potrzeby wprowadzenia reformy szkolnej, w zeszycie 3 o szkolnictwie zawodowym, rozpoczęto od następującej konstatacji: „W latach 50. wprowadzono w Polsce radziecki model kształcenia, który charakteryzował się przede wszystkim ograniczeniem skali kształcenia ogólnego na rzecz «uzawodowienia» systemu szkolnego. Podstawowym zadaniem szkolnictwa było przede wszystkim dostarczanie siły roboczej do nadmiernie rozwiniętych sektorów przemysłu ciężkiego (także innych państwowych sektorów gospodarki, w tym również – w zamierzeniu kolektywnego – rolnictwa)”¹⁷. Wyglądało na to, że w III RP konieczne jest odwrócenie proporcji tak, by znacznie większy odsetek młodzieży po powszechnym i obowiązującym kształceniu ogólnym wybierało szkoły średnie ogólnokształcące. „Inercja systemu sprawia, że tak jak jeszcze

¹⁶ M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2001.

¹⁷ Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym, Biblioteczka Reformy 3, MEN, Warszawa 1999, s. 3.

8 lat temu kształciliśmy w szkołach zawodowych głównie na potrzeby zamierzających sektorów wielkiego przemysłu i szkoły były opuszczane przez zastępy bezrobotnych mechaników czy włókienników, tak dziś, po kilku latach «samonaprawiania» system zaczyna wypuszczać rzesze bezrobotnych ekonomistów¹⁸.

Nie ulega wątpliwości, że resortowy i medialny atak na uczniów i nauczycieli zasadniczych i średnich szkół zawodowych jako winnych sytuacji bezrobocia, gdyż stan ich bezrobocia był rzekomo spowodowany typem ukończonej szkoły, był nie tylko niemoralny, ale i nierzetelny w kategoriach społeczno-politycznych i edukacyjnych. Tymczasem to zmiany mechanizmów gospodarczych z ekonomiki sterowanej przez centrum na wolnorynkową grę sił wytwórczych i usługowych sprawiły, że uczniowie szkolnictwa zawodowego zostali nagle pozbawieni warsztatów i miejsc do odbywania praktyk zawodowych. Na cztery szkoły ponadpodstawowe aż trzy były szkołami zawodowymi, natomiast stan ich wyposażenia, laboratoriów i warsztatów był historią przemysłu i usług czy małej wytwórczości. Budżet oświaty w ogóle nie przewidywał koniecznego, a radykalnego inwestowania w to szkolnictwo. Łatwiej było szkoły likwidować, redukować do nich nabór pod pozorem niskiej efektywności kształcenia, które niejako skazywało absolwentów na bezrobocie, ale nie ujawniano prawdy o rzeczywistych tego powodach. Łatwo było manipulować danymi, by ukryć ten stan rzeczy. Społeczeństwo dowiadywało się zatem o tym, że: „wśród bezrobotnych absolwentów aż 80% stanowią absolwenci szkół zawodowych różnego typu. Według stanu na 30.06.1998 r. aż 88,2% zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów szkół ponadpodstawowych, to osoby, które ukończyły szkoły zawodowe. Szczególny niepokój budzi poziom bezrobocia absolwentów średnich szkół zawodowych oraz szkół policealnych, który w ostatnich latach oscyluje wokół 50% wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych absolwentów szkół ponadpodstawowych”¹⁹.

Co zaproponował rząd AWS? Kolejny stan odraczania inwestycji w edukację zawodową pod pozorem troski o jej naprawę. Oto zaproponowano pseudozawodową edukację, która miała być mieszanką kształcenia zawodowego z ogólnokształcącym w nowym typie szkoły – liceum profilowanym, gdyż to nie wymagało ponoszenia istotnych nakładów. Tak więc stworzono licea o trzech profilach: technicznym, zawodowym i ogólnokształcącym, zaś obok tego typu szkoły ponadgimnazjalnej miały dalej działać zasadnicze szkoły zawodowe. Rozpoczęto powolny proces likwidowania techników pod presją procesu rekrutacyjnego do tych szkół, które nie mogły się bronić w wyniku straszenia gimnazjalistów bezrobociem po ich ukoń-

¹⁸ Ibidem, s. 4.

¹⁹ Ibidem, s. 11.

czeniu. Takie przemodelowanie ustroju szkolnego miało służyć wolnemu rynkowi pseudowyzszego szkolnictwa prywatnego, które potrzebowało klientów finansujących ten biznes. Czym miała być szkoła zawodowa? „Nauka w szkole zawodowej będzie trwała 2 lata, a jej ukończenie umożliwi absolwentowi uzyskanie kwalifikacji na poziomie robotniczym lub pracownika o równorzędnych kwalifikacjach w wyuczonym zawodzie”²⁰. Innymi słowy, postanowiono uzdrowić złą sytuację absolwentów szkolnictwa zawodowego jako nieprzydatnych na rynku pracy, bo wyuczonych do prac robotniczych typem edukacji, która miała kształcić... robotników. Frazesy, którymi posłużono się w programie rzekomej reformy najlepiej oddają cynizm rządzących: „– Proces kształcenia szerokoprofilowego będzie się kończył w tym typie szkoły modulem specjalizacyjnym tak dobranym, **aby istniała szansa zatrudnienia absolwenta na rynku pracy**; – Fundamentalnym założeniem w tym typie szkoły jest maksymalne **oparcie praktycznej nauki zawodu o zakłady pracy**”²¹.

Tymczasem ani nie było szans na zatrudnienie absolwentów jako niby-profesjonalistów, ani też nie oparto ich edukacji o zakłady pracy, gdyż te w większości już nie były państwowe, a prywatnym właścicielom nikt nie zamierzał refundować kosztów przygotowania zawodowego młodych ludzi.

Polskie Stronnictwo Ludowe zwołało w drugiej połowie sierpnia 2000 roku w Warszawie II Konferencję Nauczycieli, by poddać totalnej krytyce dotychczasowe reformy i zapowiedzieć własne. Znacznie wcześniej, bo w czasie seminarium z 26 marca 2000 roku nt. „Reforma oświaty i co dalej? Jak zapewnić awans przez edukację?”, opozycyjny do rządu AWS – Sojusz Lewicy Demokratycznej zapowiedział, że jeśli wygra wybory parlamentarne w 2001 roku, to będzie chciał wprowadzić obowiązek szkolny dla dzieci od 6 roku życia, zaś do klas zerowych uczęszczałyby już dzieci 5-letnie. Tym samym szkoła podstawowa obejmowałaby klasy 1-5, gimnazjum klasy 6-8, zaś szkoły ponadgimnazjalne klasy 9-12. Obowiązek szkolny trwałby do 18 roku życia. Nie wyrażał jednak stanowiska wobec uczniów i szkół zawodowych, toteż ten rodzaj postulowanych zmian zapowiadał kolejny chaos w polskim szkolnictwie. Było bowiem wiadomo, że po wyborach stracą swoją aktualność wypracowane już podstawy programowe kształcenia dzieci i młodzieży.

W 2000 roku odbyło się w Polsce po raz pierwszy badanie kompetencji 15-latków w trzech obszarach: rozumienia tekstu, myślenia matematycznego i myślenia naukowego, w ramach Międzynarodowego Programu Oceny Umiejętności Uczniów (*Programme for International Student Assessment* –

²⁰ Ibidem, s. 26.

²¹ Ibidem, s. 27.

PISA), a prowadzonego pod auspicjami Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju – OECD²². Badanie skoncentrowane było na kompetencjach w zakresie rozumienia tekstów, a uczestniczyło w nim 4037 uczniów z łącznie 146 szkół (licea ogólnokształcące, średnie szkoły zawodowe, zasadnicze szkoły zawodowe oraz szkoły podstawowe). Polscy uczniowie osiągnęli średnio 479 punktów (na 600 możliwych) na łącznej skali kompetencji w zakresie rozumienia tekstu, który był w porównaniu ze średnią dla wszystkich krajów OECD (500 punktów), poniżej średniej. Wyniki polskich uczniów były odległe od wiodących w tym zakresie uczniów z: Finlandii (średnia 546 punktów na skali łącznej), Kanady (534 punkty), Nowej Zelandii (529 punktów). Wyraźnie niższe były też w stosunku do osiągnięć uczniów większości krajów Unii Europejskiej oraz Stanów Zjednoczonych (średnia 504 punkty). Były one gorsze od wyników uczniów z Czech (492 punkty na skali łącznej) i zbliżone do uczniów szkół węgierskich (480 punktów). Polscy uczniowie osiągnęli także w pozostałych kompetencjach wyniki zauważalnie gorsze od średniej, a także gorsze od młodzieży z Czech i Węgier²³. Najwyższy poziom 5 (powyżej 625 punktów na danej skali) osiągalni uczniowie rozwiązujący skomplikowane zadania, wymagające wyszukiwania ukrytej informacji w trudnych tekstach, wykazania się dokładnym rozumieniem takich tekstów, a także umiejętności ich krytycznej oceny. Poziom ten osiągnęło (biorąc pod uwagę skalę łączną rozumienia tekstu) 5,9% polskich uczniów, wobec 9,4% uczniów w całym obszarze OECD. Poziom 4 (od 553 do 625 punktów) osiągalni uczniowie zdolni do wyszukiwania w tekście informacji podanej nie wprost, umiemy właściwie interpretować niuanse językowe oraz dokonywać krytycznej oceny tekstu. Poziom ten osiągnęło 18,6% uczniów w Polsce (OECD – 21,8%). Poziom 3 (481 do 552 punktów) osiągalni uczniowie uzyskujący przeciętne wyniki, rozwiązujący zadania o średnim poziomie złożoności, wymagające zbierania rozproszonych informacji, określania relacji pomiędzy poszczególnymi partiami tekstu czy odnoszenia treści do codziennych doświadczeń i wiedzy. Poziom ten osiągnęło 28,2% polskich uczniów (OECD – 28,6%). Poziom 2 (408 do 480 punktów) wymagał umiejętności rozwiązywania prostych zadań, jak znajdowanie bezpośrednio podanych informacji, interpretacja wskazanego fragmentu tekstu przy wykorzystaniu własnej wiedzy czy dokonywanie prostych wnioskowań. Poziom ten

²² Zob. R. Piwowski, *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, IBE, Warszawa 2006; M. Piotrowski, *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013; B. Śliwerski, *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 4.

²³ Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000 – Publications 2000, <http://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/literacyskillsfortheworldoftomorrowfurtherresultsfrompisa2000-publications2000.htm> (po-brano 20 października 2015 r.).

osiągnęło 24,1% polskich uczniów (OECD – 21,8%). Poziom 1 (335 do 407 punktów) oznacza, że uczeń był w stanie rozwiązać jedynie najprostsze zadania, jak wyszukiwanie pojedynczych informacji, określenie ogólnej tematyki czytanego tekstu i powiązanie go – w elementarnym zakresie – z wiedzą potoczną. Poziom ten osiągnęło 14,6% polskich uczniów (OECD – 12,1%)²⁴.

Uczniowie, którzy nie osiągnęli poziomu 1 (poniżej 335 punktów) potrafią czytać w ścisłe technicznym sensie, w praktyce jednak prawdopodobnie nie są w stanie wykorzystywać tej umiejętności do zdobywania informacji – tak w ramach nauki szkolnej, jak i w codziennym życiu. Do tej kategorii zalicza się 8,7% uczniów w Polsce, wobec 6,2% w całym OECD. Na skali kompetencji matematycznych polscy uczniowie osiągnęli średnio wynik 470 punktów, wyraźnie poniżej średniej wszystkich krajów biorących udział w badaniu. Wynik Polski jest lepszy od wyniku Grecji (średnia 447 punktów) i Portugalii (średnia 454 punkty), ustępuje jednak wynikowi Czech (498), Węgier (488) i Niemiec (490). Jest też daleko gorszy niż wyniki krajów osiągających najlepsze rezultaty: Japonii (557 punktów), Nowej Zelandii (537) czy Finlandii (536). Na skali kompetencji w myśleniu naukowym polscy uczniowie osiągnęli średnio 483 punkty, zauważalnie mniej niż średnia w całym badaniu. Jest to wynik daleko odbiegający od wyników krajów takich jak Japonia (550 punktów – wynik najwyższy), Finlandia (538) czy Wielka Brytania (532), ale także gorszy niż wynik Czech (511), Węgier (496) czy Niemiec (487) – w przypadku dwóch ostatnich różnica mieści się jednak w granicach błędu statystycznego. Wynik Polski jest natomiast lepszy od wyniku Grecji (461) i Portugalii (459)²⁵.

Oprócz ujawnionego w politycznym monitoringu międzynarodowym PISA poziomu wyników polskich 15-latków, zjawiskiem niepokojącym okazały się różnice pomiędzy uczniami najlepszymi a słabszymi, które były większe niż przeciętne w innych krajach oraz pomiędzy poszczególnymi szkołami. Przede wszystkim widoczna jest przepaść pomiędzy liceami ogólnokształcącymi, których uczniowie osiągnęli wyniki porównywalne z uczniami z krajów o najlepszych rezultatach, a zasadniczymi szkołami zawodowymi. I tak np. na łącznej skali rozumienia tekstu 80% uczniów liceów ogólnokształcących osiągnęło trzeci, czwarty lub piąty (najwyższy) poziom osiągnięć, co udało się zaledwie 3% uczniów zasadniczych szkół zawodowych. Niepokojące jest zwłaszcza że 37% uczniów tych szkół nie osiągnęło nawet pierwszego (najniższego) poziomu w zakresie rozumienia tekstu, a więc – w praktyce – są funkcjonalnymi analfabetami²⁶.

²⁴ Ibidem.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibidem.

Przeprowadzone w 1998 roku przez Z. Kwiecińskiego badania wśród 6500 kończących szkołę podstawową 15-latków z Torunia i okolic oraz z dawnego województwa olsztyńskiego wykazały, że 6,4% uczniów znajduje się na poziomie analfabetyzmu funkcjonalnego (uzyskując 0-13 punktów na 33 możliwe), natomiast 15,9% jest na poziomie półanalfabetyzmu (14-18 punktów). Wynik dostateczny (19-23 punktów) uzyskało 34% uczniów, dobry (24-26 punktów) – 36,6%, zaś wysoki (29-33 punkty) – 7,1%. Ponad 87% spośród uczniów o najniższych wynikach trafiło do zasadniczych szkół zawodowych, zaś ponad 80% uczniów z najwyższymi wynikami kontynuowało edukację w liceach ogólnokształcących²⁷. Następstwem analfabetyzmu jest życie w warunkach poniżej minimum własnego rozwoju osobowego. Analfabeci funkcjonują na marginesie społeczeństwa, zwiększając liczbę między innymi bezrobotnych, ale i osób wchodzących w kolizję z prawem.

Zdaniem Z. Kwiecińskiego – im mniej ludzie wiedzą i potrafią, tym więcej oczekują dostać i mieć w życiu. Jest to przejaw postawy roszczeniowej i wyuczonej bezradności („mnie się więcej należy, bo dotychczas w życiu mi się nie powiodło”)²⁸. Liczne badania wskazują, że młodzi ludzie wybierając szkołę i zawód, w pierwszej kolejności opierają się na poradach rodziców. Istotne są zatem aspiracje edukacyjne ojców i matek związane z kształceniem dzieci. Te zaś zależą w dużym stopniu od kolejnego czynnika wpływającego na przebieg selekcji, jakim jest wykształcenie rodziców. Związek między wykształceniem rodziców w dwojaki sposób wpływa na szanse edukacyjne dziecka. Po pierwsze, w toku codziennych, licznych kontaktów rozpoczynających się od pierwszych dni życia dziecka rodzice przekazują mu więcej lub mniej wiadomości, kształtują język dziecka, wprowadzają go lepiej lub gorzej w świat pojęć. Po drugie, wykształcenie rodziców wpływa na szanse edukacyjne dziecka poprzez przekaz wzorów kulturowych, norm moralnych i wartości. Z kulturowymi cechami ściśle wiąże się atmosfera wychowania w rodzinie, stwarzanie lub osłabianie motywacji do kształcenia. Wykształcenie rodziców jest tylko jednym ze wskaźników przebiegu kulturowego.

Nowy rząd i resort edukacji pod auspicjami lewicy (SLD i PSL) nie mógł nie liczyć się z wynikami pierwszego pomiaru osiągnięć szkolnych polskich uczniów, podanymi przez OECD w 2000 roku. Rozpoczął zatem swoją aktywność od „Raportu otwarcia”, w wyniku którego powstrzymano prace nad nową maturą oraz strukturą szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Pojawiła się natomiast propozycja wprowadzenia do programów kształcenia ogólnego elementów wiedzy z zakresu przedsiębiorczości oraz – w ramach walki

²⁷ Z. Kwieciński, *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Edytor, Toruń 2002, s. 19.

²⁸ Idem, *I coś po pedagogu w zbójceckich czasach?*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 2.

z korupcją – treści związanych z etyką zawodową. Projekt wychowania antykorupcyjnego pozostał jednak w sferze deklaracji jako nieskuteczne panaceum na unikanie w przyszłości typowych w latach 1993-1997 dla części przedstawicieli lewicowej władzy postaw korupcyjnych. Była wiceminister edukacji rządu AWS – Irena Dzierzgowska krytykowała politykę oświatową lewicy, twierdząc: „Trochę się martwię, że obecna polityka to raczej brak polityki, a już na pewno brak długoterminowej strategii. Nie wiem i sędzę, że nikt takiej wiedzy nie posiada, czy ministerstwo będzie wprowadzać jakieś zmiany i jakie, czy też obecny system oświaty z jego wadami i zaletami ma pozostać na zawsze? Naprawdę nie wiem, czy prowadzony jest monitoring efektywności systemu? Czy przygotowana jest «Nowa Matura»? I czy będzie ona traktowana jak mechanizm poprawy edukacji, zmian programowych, uczenia mądrzejszych rzeczy?”²⁹. Jakże dobitnie podkreśla to zupełne ignorowanie w polityce reform szkolnictwa zawodowego. Podobnie było w kolejnej kadencji, którą realizowała w resorcie edukacji władza prawicowo-populistyczna koalicji partii: PiS, LPR i Samoobrona³⁰. Dla szkolnictwa zawodowego był to ewidentnie czas stracony.

Nie bez znaczenia pozostały w polityce oświatowej III RP diagnozy procesów demograficznych. Przeprowadzony w 2002 roku Narodowy Spis Powszechny Ludności i Mieszkań wykazał, że ludność Polski wyniosła 38 230,1 tys. osób, z czego ludność miejska stanowiła 61,8%, zaś ludność wiejska 38,2%. Od ostatniego spisu powszechnego w 1988 roku stan ludności wzrósł nieznacznie o ok. 1% mieszkańców (351 tys.). Mężczyźni stanowili 48,4% ogółu tej populacji. Wśród ludności w wieku 15 lat i więcej nastąpił wzrost liczby osób z wykształceniem ponadpodstawowym z 55% w 1988 roku do 67% w 2002 roku oraz trzykrotne (z 6,5% do 4,9%) zmniejszenie się udziału osób z wykształceniem podstawowym nieukończonym i bez wykształcenia szkolnego. Największy odsetek stanowiły w Polsce osoby z wykształceniem średnim i policealnym (32,6%), a w dalszej kolejności osoby z wykształceniem podstawowym ukończonym (28,2%), zasadniczym zawodowym (24,1%) i wyższym (10,2%). Poziom wykształcenia Polaków zróżnicowany był ze względu na płeć i miejsce zamieszkania. Kobiety uzyskiwały wyższe w stosunku do mężczyzn wykształcenie, gdyż więcej z nich kończyło co najmniej szkoły średnie i policealne (35,1% – 27,6%), licea ogólnokształcące (11,6% – 5,4%) i studia wyższe (10,4% – 9,3%). Większy odsetek kobiet w wieku 15 lat i więcej był bez podstawowego wykształcenia lub miał wykształcenie podstawowe (35,7% – 30%), natomiast mężczyźni przeważali

²⁹ Ciekawe czasy będą już zawsze. Rozmowa z Ireną Dzierzgowską, byłą wiceminister w MEN, współautorką przerwanej reformy edukacji, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 35, s. 1.

³⁰ B. Śliwerski, *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.

w stosunku do kobiet poziomem wykształcenia zasadniczego zawodowego (30,1% – 16,9%)³¹.

Uwarunkowania rodzinne w edukacji uczniów także szkolnictwa zawodowego, a więc ich środowiskowe pochodzenie, wykształcenie, stopień zrealizowanego awansu społecznego, osiągnięty prestiż, dotychczasowe tradycje rodzinne, materialny poziom życia, w znaczący sposób wpływają na poziom ich aspiracji edukacyjnych (w przyszłości zawodowych). Jak wynika z wielu badań, młodzież kontynuuje w dużej mierze drogę kształcenia własnych rodziców. Nie zawsze jednak ich wykształcenie jest odpowiednio wykorzystywane w wychowaniu rodzinnym. Ważny jest bowiem nie tyle sam fakt posiadania wykształcenia, lecz to jak w warunkach rodzinnych, a zwłaszcza w wychowaniu dzieci, wykształcenie to jest spożytkowane³². Im więcej jest w społeczeństwie rodzin z niższymi kwalifikacjami i pozycją społeczną, tym większy jest też odsetek dzieci z tych rodzin uczestniczących w nędzy wiedzy szkolnej. Przykładowo, w Polsce co 25 dziecko pracownika umysłowego z miasta znajduje się w strefie „nędzy szkolnej”, zaś w przypadku dzieci wiejskich dotyczy to już co 10 dziecka. Dzieci ze środowisk miejskich i pochodzące z rodzin pracowników umysłowych mają dziesięciokrotnie mniejsze szanse na ukończenie szkoły w stanie (z habitusem) analfabetyzmu, niż dzieci z rodzin pracowników fizycznych bez kwalifikacji. Tymczasem, jak dowodzą badania społeczne, im wyższe są w społeczeństwie kompetencje alfabetyczne jego obywateli, tym wyższy jest poziom gospodarczy i cywilizacyjny kraju.

Ostatnie rządy koalicji PO i PSL w latach 2007-2015 były nawiązaniem do rozpoczętej w 1999 roku ustrojowej reformy oświaty oraz modernizacją tych jej ogniw, które okazały się najsłabszymi, a więc podjęto się korekty podstawy programowej kształcenia ogólnego i zawodowego, prób naprawy systemów wychowawczych gimnazjów i poprawy procedur przygotowywania egzaminów zewnętrznych, w tym egzaminu kwalifikacji zawodowych. Nadal nie zostało zreformowane szkolnictwo ponadgimnazjalne, czyli ostatni, niedokończony element reformy M. Handke z końca lat 90. Rząd uzyskał olbrzymie dotacje na edukację z Unii Europejskiej, bo wynoszące tylko w 2007 roku ponad 1,7 mld euro, które to środki mogły być lepiej wykorzystane w systemie zarządzania w powiatach także edukacją zawodową. Ministerstwo Edukacji Narodowej postanowiło zużytkować do podniesienia poziomu jakości kształcenia w oświacie oraz do rozwoju wykształcenia i kompetencji polskiego społeczeństwa środki z Europejskiego Funduszu

³¹ Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002, rozdz. II, s. 1-2, www.stat.gov.pl/spis_lud/lud.htm (pobrano 7 sierpnia 2003 r.).

³² K. Rudkiewicz, *Wpływ warunków środowiskowych na poziom rozwoju umysłowego uczniów kończących szkołę podstawową w mieście i na wsi*, „Edukacja” 1983, nr 1.

Spółecznego w ramach Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki 2007-2013 (PO KL).

W pierwszej sferze zaplanowano i zrealizowano między innymi badania edukacyjne na rzecz podnoszenia jakości procesu kształcenia do potrzeb rynku pracy, doskonalenie podstaw programowych także dla szkolnictwa, rozwój innowacji programów kształcenia oraz pilotażowe wdrażanie nowatorskich metod kształcenia czy wreszcie wspomaganie ponadregionalnych programów rozwijania kompetencji kluczowych uczniów, a także rozwój systemu doradztwa edukacyjno-zawodowego i kształcenia ustawicznego. Środowisko pracodawców upomniało się o prawo do partycypowania w reformie kształcenia zawodowego młodzieży, gdyż dysponuje wiedzą i doświadczeniem w zakresie tego, jak dopasować rozwijanie zdolności i umiejętności uczniów szkół zawodowych do potrzeb rynku pracy. Dobrze, że w ostatniej kadencji rządowej koalicji PO i PSL podjęto wreszcie plany strategicznego inwestowania w szkolnictwo zawodowe. Lepiej późno niż wcale. Pomija się jednak w tym procesie doświadczenia pedagogiki pracy jako naukowej subdyscypliny pedagogiki, która powinna stanowić fundament tak dydaktyczny, jak i aksjonormatywny dla reformy tego typu szkolnictwa i kształcenia młodzieży³³. „Sama, nawet bardzo bogata i profesjonalna wiedza to czasem za mało, by odnaleźć się na współczesnym rynku pracy. Młody człowiek już od wczesnych lat swojej edukacji powinien budować własny potencjał zawodowy, zadbać o zdobycie aktualnej, szerokiej wiedzy, ale również rozwój kompetencji tzw. miękkich. Taki wszechstronny rozwój niejako wymusza na młodych osobach aktualna sytuacja na rynku pracy”³⁴.

Polska młodzież żyje i kształci się w nowym ustroju społeczno-politycznym, także w odmiennym systemie szkolnym od tego, który był bazowy dla ich nauczycieli. Poparcie społeczeństwa dla wolnorynkowej transformacji skutkowało niewątpliwie niespotykanym i niemożliwym strukturalnie w poprzednim ustroju wzrostem aspiracji edukacyjnych młodych ludzi. Był to także czynnik ucieczki od edukacji zawodowej, skoro od 1990 roku zaczęły lawinowo pojawiać się coraz to nowe i coraz bliżej miejsca zamieszkania wyższe szkoły, które nie oferowały przygotowywania do pożądaných na rynku zawodów, ale do takich profesji, które nie wymagały nakładów kosztów, a prowadziły do niebotycznych zysków dla ich właścicieli. „Młodzież o korzystniejszych warunkach startowych wygrywała dostęp do lepszych szkół i lepszych pozycji społecznych. Młodzież o mniej korzystnych charak-

³³ F. Szlosek, *Dylematy polskiej pedagogiki pracy*, „Studia Pedagogiczne” 2012, LXV.

³⁴ D. Kukla, *Pedagogika pracy w kontekście wymagań rynku, edukacji i pracy*, „Studia Pedagogiczne” 2012, LXV, s. 53.

terystykach społecznych miała mniejsze szanse na dobrą edukację”³⁵. Szkoły zawodowe nie ujawniały danych na temat wyników egzaminów zewnętrznych, zaś powiaty przedstawiały średnią liczbę punktową na tle powiatu i województwa, by ewentualni kandydaci nie unikali kształcenia zawodowego jako gorszego czy dla nich mniej opłacalnego. Tymczasem z analizy stanu realizacji zadań oświatowych przez jednostki samorządu terytorialnego, a w przypadku szkolnictwa zawodowego – przez powiaty, która została opublikowana w 2011 roku, wynikało, że w miastach na prawach powiatu zdawalność egzaminów zawodowych według profilu kształcenia wynosiła zaledwie 33%, zaś w powiatach 66%³⁶.

W latach 2012-2014 prowadziłem w Łodzi badania ewaluacyjne w ramach projektu pt. Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej drogą do sukcesu na rynku pracy, którego celem była modernizacja oferty kształcenia zawodowego w powiązaniu z potrzebami lokalnego/regionalnego rynku pracy. Jak zapisano w uzasadnieniu podjęcia projektu:

Głównym problemem występującym wśród absolwentów szkół ponadgimnazjalnych, a w szczególności techników, jest niedopasowanie doskonalenia kwalifikacji, które są osiągane w procesie kształcenia, do wymogów regionalnego i krajowego rynku pracy, co wpływa na ich niską konkurencyjność oraz zwiększenie stopy bezrobocia wśród grupy osób młodych (do 25 r. ż.) Potwierdzają to statystyki Głównego Urzędu Statystycznego, według których w latach 2009-2011 absolwenci szkół średnich zawodowych stanowili 20% ogółu bezrobotnych w województwie łódzkim, podczas gdy absolwenci szkół średnich ogólnokształcących w mniejszym stopniu zasilają szeregi osób bezrobotnych, bowiem w porównywalnym okresie stanowili 11% osób poszukujących zatrudnienia (GUS, Bank Danych Lokalnych)³⁷.

Zastanawiano się nad tym, czy uczniowie uzyskują w swoich szkołach zawodowych wsparcie w zakresie kreowania własnej ścieżki kariery zawodowej.

Z diagnoz społeczno-psychologicznych wynikało, że jeśli pozbawiona doradztwa zawodowego młodzież uczy się w szkołach, które w opinii publicznej są placówkami „najgorszego sortu”, to prawdopodobnie będzie to powodować nie tylko problemy w procesie jej własnego rozwoju, ale i niezdolność odnalezienia się na rynku szkolnictwa wyższego czy rynku pracy. Jak bowiem konkurować, skoro ma się strukturalnie i symbolicznie obniżane

³⁵ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 27.

³⁶ *Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Propozycje dla jednostek samorządu terytorialnego*, red. J. Herczyński, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2011, s. 28.

³⁷ M. Bartosiak, A. Urbańczyk, *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego*, Wydawnictwo Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi, Łódź 2012, s. 3.

poczucie własnej wartości? Krystyna Szafraniec pisała o efekcie „psycho-fali”, który polega na psychicznym odreagowywaniu napięć i niedomagań otaczającego świata, wobec których jednostka jest osamotniona. „W bardziej metaforycznym ujęciu efekt «psycho-fali» wyraża dramat etycznego osamotnienia młodego człowieka, kiedy bezpośrednie i niedojrzałe doświadczenie społecznych napięć i kryzysów zamienia się w dyspozycje psychiczne: w poczucie osobistego niespełnienia, w lęki, depresje, neurozy”³⁸.

Podjmując się ewaluacji wdrażania projektu innowacyjnego w szkołach zawodowych, miałem świadomość tego, że nie dysponują one żadnymi programami ani też materiałami programowo-metodycznymi, które służyłyby kształtowaniu kompetencji personalnych i społecznych uczniów średniej szkoły zawodowej, a więc tzw. umiejętności miękkich, by dzięki nim mieli większe możliwości znalezienia miejsca pracy. Twórcy projektu wsparcia młodzieży w tym zakresie dobrze rozpoznali tak kluczowe niedostatki naszego szkolnictwa, jak brak w obecnej strukturze systemu oświaty narzędzi interwencji niwelowania skutków zjawiska niedopasowania kompetencji absolwentów szkoły zawodowej (technikum) do potrzeb pracodawców; brak zajęć w technikach z zakresu psychologii pracy, psychologii zawodu, umiejętności miękkich, doradztwa edukacyjnego i zawodowego; niedostosowanie programów nauczania w szkole ponadgimnazjalnej do dynamicznie zmieniających się realiów gospodarczych; brak w programach nauczania elementów wpływających na wzrost kompetencji personalnych i społecznych młodzieży do świadomego wejścia na rynek pracy czy brak informacji na temat procesu planowania kształcenia ustawicznego³⁹.

Szerzej piszę o tym projekcie i wynikach moich badań w innym miejscu, toteż nie będę rozwijał tu tego wątku⁴⁰. Nie zajmowałem się tam makro-politycznymi, systemowymi czynnikami, które doprowadziły do sytuacji, w wyniku której młodzież szkół zawodowych przejawiała przed wdrożeniem innowacji bardzo niski poziom samooceny w stosunku do badanych klas grupy kontrolnej. Diagnozy postaw wobec siebie dokonałem wystandaryzowanym narzędziem autorstwa Ewy Wysockiej⁴¹. Przywołam w tym miejscu najważniejsze konkluzje, gdyż są one porażającym świadectwem skutków między innymi zlekceważenia przez władze resortu edukacji kształcenia zawodowego i jego wartości społeczno-kulturowej oraz osobistej – samorealizacyjnej i ekonomicznej.

³⁸ K. Szafraniec, op.cit., s. 29.

³⁹ M. Bartosiak, A. Urbańczyk, op.cit.

⁴⁰ B. Śliwowski, *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3.

⁴¹ E. Wysocka, *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIŚ). Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2011.

Z diagnozy wyłonił się niepokojąco niski poziom samooceny ogólnej uczniów szkół zawodowych, który wyrażał się oszacowaniem własnej wartości czy postaw wobec siebie. Diagnoza postaw intrapersonalnych respondentów ujawniła zgeneralizowane przekonanie o braku własnej wartości oraz niski poziom akceptacji samego siebie. Co ciekawe, nie wynikało to ze specyfiki zespołu uczniowskiego, ale taki stan miał miejsce także w grupie kontrolnej, gdzie był on nawet o jeden punkt niższy. Analizując elementy strukturalno-osobowościowe samooceny badanych, dostrzegłem w obu grupach uczniowskich niski poziom samooceny w sferze fizycznej, a więc tkwiące w nich kompleksy, niski poziom przekonania o własnej atrakcyjności zewnętrznej, jak uroda, zgrabność, wdzięk, elegancja czy sprawność fizyczna – siła, zwinność itp.

Uczniowie szkół zawodowych mieli względnie niskie przekonanie o swoim funkcjonowaniu w relacjach społecznych z innymi, które wymagają przestrzegania określonych reguł moralnych oraz postaw interpersonalnych, prospołecznych, jak uczciwość, czułość, empatia, życzliwość, otwartość na innych, ufność, lojalność, słowność. Nie występowały u nich – w świetle tej drugiej sfery – mocne przekonania co do posiadania takich cech, jak wytrwałość, rozważa, zaradność, ambicja, śmiałość, optymizm życiowy, kultura osobista czy poczucie humoru. Nie stanowiło to zatem dobrej prognozy do budowania przez uczennice i uczniów dobrych i uczciwych relacji z innymi osobami. Niepokojący był też wysoki poziom poczucia bezradności wśród diagnozowanych uczennic. Występował on wprawdzie na najniższym stopniu (skala dla tego stanu to 7-10 sten), ale to oznaczało, że uczennice były bardziej skłonne ku przejawianiu postaw radarowych, nastawionych na zewnętrzne sterowanie nimi, rezygnację z samokontroli i kierowania własnym rozwojem. Miały one poczucie beznadziejności swojej sytuacji, tak tu i teraz, jak i analizując ją perspektywnie, przejawiając stany lękowe. Niewiara w siebie osłabia motywację do kreatywnego działania, zaangażowania się w wykonywane aktywności.

Poziom poczucia bezradności u uczniów szkół zawodowych mieścił się w górnej strefie przeciętnego nasilenia tej cechy. Mogło to rzutować na obniżony poziom ich zaangażowania się we własny rozwój. Występowała u nich niska motywacja do podejmowania planowych działań i spowalnianie wykonywanych aktywności. Nic dziwnego, że młodzież o takiej postawie rezygnuje z uzyskania kontroli nad zdarzeniami w swoim życiu, gdyż cechuje ją poczucie zagrożenia, lęku, bezsilności, apatii i braku nadziei na zmianę własnej sytuacji. Niskie wskaźniki poziomu ich funkcjonowania interpersonalnego wskazywały na to, że nie mieli oni wsparcia ze strony innych w trudnych dla nich sytuacjach. Występowało u uczniów tej szkoły przekonanie o niskim znaczeniu samych siebie w wyniku prawdopodobnie

narastającego poczucia zagrożenia, bezradności i braku aprobaty społecznej. Chłopcy nie byli przekonani o skuteczności własnych działań.

Dostrzegłem jeszcze jedną prawidłowość, a mianowicie, że uczniów tzw. elitarnych zawodowo szkół zawodowych, do jakich niewątpliwie zaliczają się szkoły kształcące w zawodach technika elektronika, informatyka, mechatronika i teleinformatyka cechował dość wysoki poziom samooceny ogólnej, a więc przekonanie o własnej wartości, akceptacja siebie, poczucie zadowolenia z siebie takim, jakim się jest. Mieli oni realistyczne przekonanie o dominacji u siebie cech pozytywnych, własnej przydatności i użyteczności. Ich sfera poznawczo-intelektualna była na poziomie przeciętnym, toteż mogli oni wycofywać się z podejmowania trudniejszych zadań dydaktycznych w szkole. Nie należeli do osób pewnych swoich zasobów intelektualnych. Pozostałe składniki nastawień intra- i interpersonalnych były u nich na poziomie przeciętnym lub sporadycznie niskim, jak np. w odniesieniu do poczucia bezradności czy zagrożenia. To jednak są pożądane wskaźniki, bowiem oznaczają one, że chłopcy mają poczucie bezpieczeństwa fizycznego, psychicznego i społecznego w swoim środowisku i w relacjach z innymi, zaś doświadczane przez nich emocje są wolne od negatywnych komunikatów ze strony innych.

Jak wynika z moich badań, największym zagrożeniem dla uczniów są oni sami, czyli ich zaniżona samoocena, poczucie braku wiary we własne umiejętności, kompleksy i niezdolność do kierowania swoim rozwojem. Korzystne zatem byłoby zatrudnienie w szkolnictwie zawodowym psychologa pracy (psychologa zawodu) czy pedagoga po doradztwie zawodowym, który odpowiadałby nie tylko za tzw. orientację zawodową uczniów, ale też wspomagał ich narzędziami diagnostycznymi i autodiagnostycznymi, jak i poradnictwem w sprawach kluczowych dla tożsamości zawodowej młodzieży. Uczniowie muszą zdobywać w toku edukacji nie tylko wiedzę przedmiotową, ale także rozwijać zdolność do lepszego poznawania siebie, swoich możliwości, rozumienia siebie, nabywania adekwatnej samooceny oraz wzmacniać poczucie własnej wartości i aspiracji zawodowych. Konieczna jest tu wiedza funkcjonalna, psychospołeczna, w wyniku której młodzi ludzie będą mogli lepiej nie tylko poszukiwać adekwatnego do ich kompetencji miejsca pracy, ale i zaprezentować swoje rzeczywiste przygotowanie do niej. Politycy oświatowi powinni zaprzestać negatywnej kampanii na temat zasadniczych szkół zawodowych, a podjąć decyzje, które wspomogą te placówki nie tylko nowoczesnym sprzętem i wyposażeniem do przekazywania profesjonalnej wiedzy i kształcenia umiejętności, ale także wzmocnią postawy intrapersonalne młodzieży oraz podejmą wysiłek na rzecz formowania jej postaw społeczno-moralnych. Idea wychowania do pracy nie straciła na swojej aktualności.

BIBLIOGRAFIA

- Bartosia M., Urbańczyk A., *Strategia wdrażania projektu innowacyjnego testującego*, Wydawnictwo Łódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi, Łódź 2012.
- Ciekawe czasy będą już zawsze. Rozmowa z Ireną Dzierżgowską, była wiceminister w MEN, współautorką przerwanej reformy edukacji, „Gazeta Szkolna” 2004, nr 35, s. 3-5.
- Dudzikowa M., *Miś o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju. Eseje etnopedagogiczne*, Impuls, Kraków 2001.
- Holm K., *10 Jahre Volkserziehung in Nicaragua*, [w:] *Befreiung und Menschlichkeit: Texte zu Paulo Freire*, Hg. J. Dabisch, H. Schulze, AG SPAK, München 1991.
- Informator dla 8-klasistów*, Kuratorium Oświaty, Warszawa 1997.
- Kaczor S., *Kształcenie zawodowe w wybranych krajach świata: wnioski dla Polski*, [w:] *Ewolucja tożsamości pedagogiki*, red. H. Kwiatkowska, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Kruszewski K., *Literacy, Economy and Society. Results of the First International Adult Literacy Survey*. OECD, Paris and Statistics Canada, Ottawa 1995, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1994, nr 4.
- Kukla D., *Pedagogika pracy w kontekście wymagań rynku, edukacji i pracy*, „Studia Pedagogiczne” 2012, LXV.
- Kwieciński Z., *Dynamika funkcjonowania szkoły. Studium empiryczne z socjologii edukacji*, PAN, IRWiR, PWN, Warszawa 1990.
- Kwieciński Z., *I cóż po pedagogu w zbójceckich czasach?*, „Studia Edukacyjne” 1997, nr 2.
- Kwieciński Z., *Wykluczanie. Badania dynamiczne i porównawcze nad selekcjami społecznymi na pierwszym progu szkolnictwa*, Edytor, Toruń 2002.
- Kwieciński Z., *O reformie oświaty: co wyrównywać, co różnicować, czego najbardziej potrzeba. Głos w dyskusji*, [w:] *Problemy doskonalenia systemu edukacyjnego w Polsce*, red. H. Moroz, Impuls, Kraków 2008.
- Literacy Skills for the World of Tomorrow: Further Results from PISA 2000 – Publications 2000, <http://www.oecd.org/edu/school/programme-for-international-student-assessment-pisa/literacy-skills-for-the-world-of-tomorrow-further-results-from-pisa-2000-publications-2000.htm> (pobrano 20 października 2015 r.).
- Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym, Biblioteczka Reformy 3, MEN, Warszawa 1999.
- Mysłakowski Z., *Wychowanie państwowe a narodowe*, Skład Główny Książnica – Atlas Tow. Naucz. Szkół Śred. i Wyższ. S.A., Lwów – Warszawa 1931, [odbitka z:] „Muzeum” 1931, r. XLVI, z. 1 i 2.
- Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia*, Warszawa 1997.
- Okoń W., *W poszukiwaniu strategii rozwoju oświaty*, [w:] *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie. Materiały z II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, red. H. Kwiatkowska, Z. Kwieciński, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Toruń 1996.
- Piotrowski M., *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2013.

- Piwowarski R., *Edukacja z perspektywy lokalnej i międzynarodowej*, IBE, Warszawa 2006.
- Průcha J., *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesach*, Portál, Praha 1997.
- Przygotowanie informacji o stanie realizacji zadań oświatowych. Propozycje dla jednostek samorządu terytorialnego*, red. J. Herczyński, Wydawnictwo ICM, Warszawa 2011.
- Raport z wyników Narodowego Spisu Powszechnego Ludności i Mieszkań 2002, www.stat.gov.pl/spis_lud/lud.htm (pobrano 7 sierpnia 2003 r.).
- Realia i perspektywy reform oświatowych*, red. A. Bogaj, IBE, Warszawa 1997.
- Rudkiewicz K., *Wpływ warunków środowiskowych na poziom rozwoju umysłowego uczniów kończących szkołę podstawową w mieście i na wsi*, „Edukacja” 1983, nr 1.
- Rutkowiak J., *Z problematyki społecznego zaangażowania pedagogiki: „upolitycznienie” i „polityczność” jako pulsujące kategorie*, [w:] *Nauki pedagogiczne w Polsce. Dokonania, problemy, współczesne zadania, perspektywy*, red. T. Lewowicki, M.J. Szymański, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Szkola polska: między barbarzyństwem i Europą (lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?)*, red. L. Witkowski, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.
- Szłosek F., *Dylematy polskiej pedagogiki pracy*, „Studia Pedagogiczne” 2012, LXV.
- Śliwerski B., *Problemy współczesnej edukacji. Dekonstrukcja polityki oświatowej III RP*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Śliwerski B., *Kształtowanie kompetencji personalnych i społecznych w szkole zawodowej*, „Ruch Pedagogiczny” 2013, nr 3.
- Śliwerski B., *Polityczny a naukowo bezkrytyczny monitoring i ewaluacja danych oświatowych*, „Pedagogika Społeczna” 2013, nr 4.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*, Impuls, Kraków 2015.
- Wysocka E., *Kwestionariusz Nastawień Intrapersonalnych, Interpersonalnych i Nastawień wobec Świata (KNIIS)*. Podręcznik testu – wersja dla uczniów szkoły ponadgimnazjalnej, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne, Kraków 2011.

Walidacja kompetencji – nowe problemy i nowe wyzwania dla edukacji dorosłych

Ludzie dorośli, którzy nie zajmują się zawodowo edukacją, kojarzą ją na ogół ze szkołą, czyli z edukacją formalną, zakończoną uzyskaniem świadectwa lub dyplomu, potwierdzających sfinalizowanie danego etapu kształcenia. Edukacja pozaformalna (związana ze zorganizowanymi formami edukacji, typu kursy czy szkolenia) i szczególnie edukacja nieformalna (dokonująca się przez całe życie człowieka w różnych sytuacjach społecznych, w jakich on się znajduje) znacznie rzadziej lub nigdy nie są utożsamiane przez osoby dorosłe z edukacją. Tymczasem realizowana od początku lat 80. XX wieku idea uczenia się przez całe życie, wyraźnie dominująca dzisiaj w myśleniu o edukacji dorosłych, wiąże tę edukację przede wszystkim z nieformalnym kształceniem. Idea ta jest znana w kręgu andragogów – praktyków i teoretyków – zajmujących się szeroko rozumianą edukacją dorosłych.

Proponowana od niedawna osobom dorosłym (częściowo już realizowana) tzw. walidacja kompetencji/walidacja kwalifikacji wymaga od nich zasadniczej zmiany myślenia o możliwościach własnego kształcenia się i zdobywania niezbędnych na rynku pracy kwalifikacji. Stwarza ona możliwość potwierdzenia tych, które zostały uzyskane poza formalnym systemem kształcenia. Czy proces ten stanie się powszechnym sposobem osiągnięcia sukcesów edukacyjnych i zawodowych osób dorosłych – trudno przewidzieć. Zależać to będzie od splotu bardzo wielu czynników. Niektóre z nich będą przedmiotem rozważań w niniejszym opracowaniu.

Przedmiot oraz procedura walidacji

Walidacja, zgodnie z jej rozumieniem podanym w *Słowniku podstawowych terminów KSK*, oznacza synonimicznie zaliczanie, egzaminowanie, potwierdzanie kompetencji. Jest definiowana jako: „Wieloetapowy proces sprawdzania, czy – niezależnie od sposobu uczenia się – kompetencje wymagane dla danej kwalifikacji zostały osiągnięte. Walidacja prowadzi do certyfikacji”¹. Ocenie podlegają efekty uczenia się zdobyte poza formalnym systemem kształcenia. Walidacja poprzedza zatem certyfikowanie, w wyniku którego człowiek otrzymuje dokument potwierdzający posiadanie przez niego danej kwalifikacji. Dokument ten (np. dyplom, świadectwo, certyfikat) wydaje upoważniona do tego instytucja. Uzyskane efekty uczenia się osoby ubiegającej się o ich formalne potwierdzenie muszą być zgodne z wymaganiami stawianymi danej kwalifikacji.

Według wspomnianego *Słownika Podstawowych terminów KSK* **kwalifikacja** oznacza: „Określony zestaw efektów uczenia się – zgodnych z ustalonymi standardami – których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję”². Wyróżnionych zostało kilka rodzajów kwalifikacji: pełna, częściowa, składowa, zarejestrowana i złożona. **Kwalifikacja pełna** nadawana jest wyłącznie w systemach oświaty i szkolnictwa wyższego po osiągnięciu efektów uczenia się, adekwatnych do wymagań dla kwalifikacji po określonych etapach kształcenia. Oznacza uprawnienia w określonym zawodzie. Zawsze ma przypisany poziom PRK/ERK. **Kwalifikacja częściowa** może być zdobywana zarówno w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, jak i poza nim, przy czym zakres wymaganych efektów jest węższy niż w przypadku kwalifikacji pełnej. Na ogół kwalifikacje częściowe związane są z jakimś typem działalności. **Kwalifikacja składowa** jest składnikiem innej kwalifikacji, tzw. złożonej. **Kwalifikacja zarejestrowana** odpowiada efektom uczenia się/kształcenia, opisanym w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji, może być pełna lub częściowa. Musi jednak zostać potwierdzona przez odpowiednią instytucję. **Kwalifikacja złożona** musi zawierać inną kwalifikację – składową. Kwalifikacje złożone i składowe mogą być wpisane do rejestru ERK lub nie. Wydaje się, że rozróżnienie tych rodzajów kompetencji oraz zrozumienie istniejących między nimi zależności może sprawiać istotne problemy osobom dorosłym. Niezbędna zatem będzie pomoc i przewodnictwo osób przygotowanych profesjonalnie do wdrażania procedury walidacji. Do tej kwestii powrócę w dalszej części opracowania.

¹ *Słownik podstawowych terminów KSK*, www.kwalifikacje.edu.pl/pl/sownik (pobrano 4 listopada 2014 r.).

² *Ibidem*.

Walidacja kompetencji dotyczy zarówno kompetencji na poziomie zasadniczego i średniego kształcenia zawodowego, jak też kształcenia wyższego. Procedury walidacyjne znajdują się w fazie opracowywania. Projektem tym kieruje Instytut Badań Edukacyjnych, który proponuje wprowadzenie zróżnicowanych procedur. Odstępuje zatem od dążenia do ich ujednolicenia, co może budzić pewne kontrowersje. Podjęte zostały bowiem próby wprowadzenia jednakowych procedur, jak chociażby w Rozporządzeniu Ministra Edukacji i Nauki z dnia 3 lutego 2006 roku w sprawie uzyskiwania i uzupełniania przez osoby dorosłe wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (Dz. U. 2006, nr 36, poz. 216), w którym określono zasady uznawania kwalifikacji zdobytych przez osoby dorosłe poza edukacją formalną. Wymienione i zdefiniowane zostały w nim cztery formy kształcenia pozaszkolnego, uwzględniane *de facto* w procedurze potwierdzania kwalifikacji: kurs, kurs zawodowy, seminarium, praktyka zawodowa (choć nie używa się w tym rozporządzeniu słowa walidacja i jego synonimów). Są to formy pozwalające na uzyskiwanie i uzupełnienie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Są one uwzględniane w procedurze egzaminu kwalifikacyjnego na tytuł zawodowy oraz tytuł mistrza. Wyniki kursu zawodowego na mocy rozporządzenia mają być zaliczane w sytuacji podejmowania przez osobę dorosłą edukacji w szkole dla dorosłych, prowadzącej kształcenie zawodowe. Na tej podstawie może być ona zwolniona z całości lub z części zajęć obejmujących nauczanie w zawodzie, zrealizowane przez nią podczas kursu zawodowego. Wymienione formy kształcenia pozaszkolnego mogą kończyć się egzaminem potwierdzającym poziom opanowania wybranych kwalifikacji, dotyczących zawodów znajdujących się w Klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego lub Ogólnopolskiej klasyfikacji zawodów i specjalności, opracowanej dla potrzeb rynku pracy. Wówczas uczestnik tych form edukacji otrzymuje zaświadczenie potwierdzające posiadanie danych kwalifikacji zawodowych.

Można uznać, że procedura przeprowadzania egzaminów na tytuł zawodowy i tytuł mistrza jest jedną z możliwych dróg walidacji kwalifikacji zawodowych, uzyskanych przez dorosłego człowieka poza (przynajmniej częściowo) systemem szkolnym. Odnoszę jednak wrażenie, że edukacja pozaformalna (pozaszkolna) w tej procedurze ma stosunkowo niewielkie znaczenie, nie mówiąc o edukacji nieformalnej, która nie jest tutaj uwzględniana. Procedury proponowane przez IBE w opracowanym raporcie pt. *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się* (2013) uwzględniają zarówno edukację pozaformalną, jak i nieformalną³.

³ E. Bacia, P. Stronkowski, B. Martela, B. Kosiński, K. Łubian, M. Andrzejewska, *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, IBE, Warszawa 2013.

Przygotowanie procedury walidacji efektów uczenia się na poziomie wyższym znajduje się aktualnie także w fazie opracowań, którymi również kieruje IBE. Podjęcie tych działań stało się możliwe dzięki procesowi legislacyjnemu, rozpoczętemu w 2005 roku ustawą Prawo o szkolnictwie wyższym⁴. W poniższej tabeli odnotowane zostały podstawowe akty prawne, dotyczące walidacji kompetencji zdobywanych w szkolnictwie wyższym, wraz ze wskazaniem podstawowych dla procesu walidacji decyzji wprowadzonych przez dany akt prawny.

Tabela. Akty prawne związane z walidacją kompetencji na poziomie wyższym

Akt prawny	Decyzje istotne dla procesu walidacji kompetencji
1	2
Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005, nr 164, poz. 1365)	– podporządkowanie kształcenia Krajowym Ramom Kwalifikacyjnym, – wprowadzenie określania kwalifikacji poprzez efekty kształcenia (wiedzę, umiejętności, kompetencje społeczne uzyskane w procesie kształcenia)
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki z 12 lipca 2007 roku (Dz. U. 2007, nr 164, poz. 1166)	– wprowadzenie możliwości zaliczenia praktyk poprzez udokumentowanie doświadczenia zawodowego lub prowadzenia działalności odpowiadającej programowi praktyk, – wprowadzenie możliwości zaliczenia zajęć z języków obcych na podstawie odpowiedniego zaświadczenia o znajomości języka, – wprowadzenie możliwości zaliczenia zajęć z zakresu technologii informacyjnej na podstawie Europejskiego Certyfikatu Umiejętności Komputerowych
Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2011, nr 85, poz. 458)	– wprowadzenie obowiązku monitorowania przez wyższe uczelnie karier zawodowych absolwentów w celu dostosowania kierunków i programów kształcenia do potrzeb rynku pracy, – podporządkowanie kształcenia studentów zdobywaniu i uzupełnianiu wiedzy oraz umiejętności niezbędnych w pracy zawodowej, – umożliwienie prowadzenia studiów podyplomowych, kursów i szkoleń w celu kształcenia umiejętności niezbędnych na rynku pracy, w systemie uczenia się przez całe życie

⁴ Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005, nr 164, poz. 1365).

cd. tabeli

1	2
Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych z dnia 2 listopada 2011 roku (Dz. U. 2011, nr 253, poz. 1520)	- określenie opisu efektów kształcenia dla profilu ogólnoakademickiego i profilu praktycznego w zakresie różnych nauk, w tym humanistycznych i społecznych
Ustawa z dnia 11 lipca 2014 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 1198)	- wprowadzenie możliwości uznawania efektów uczenia się uzyskanych poza uczelniami wyższymi, np. na szkoleniach, w pracy zawodowej, wolontariacie

Źródło: opracowanie własne.

Zgodnie z Ustawą z dnia 11 lipca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw na poziomie kształcenia wyższego potwierdzanie efektów uczenia się przysługuje określonym osobom w określonych przez ustawę sytuacjach. Możliwość ta została wprowadzona głównie z myślą o osobach pracujących, osobach chcących zmienić zawód lub uzupełnić wykształcenie. Walidacja efektów uczenia się na poziomie wyższym przysługuje wyłącznie osobom ubiegającym się o przyjęcie na studia I, II stopnia lub na drugi kierunek (po spełnieniu dodatkowych wymagań). Potwierdzenie efektów uczenia się zostało ograniczone do maksimum 50% punktów ECTS, a liczba studentów przyjmowanych na studia z zaliczonymi niektórymi efektami uczenia się została ograniczona do 20% ogólnej liczby studentów na danym kierunku. Można zatem powiedzieć, że nie istnieje możliwość uzyskania potwierdzenia pełnych kwalifikacji w zawodach kształconych na poziomie wyższym, czyli potwierdzenia wszystkich efektów uczenia się, uzyskanych poza systemem szkolnictwa wyższego (taka możliwość istnieje np. we Francji). Hipotetycznie można przyjąć, że nauczyciel, który ukończył studia I stopnia oraz ma dość długi staż w pracy zawodowej jest w stanie poza systemem kształcenia formalnego (z uwzględnieniem uczestnictwa w różnych formach edukacji pozaformalnej, np. kursach i szkoleniach) osiągnąć wszystkie efekty uczenia się, jakie osiąga student studiów II stopnia. Ustawodawca taką możliwość wykluczył, niezależnie od rzeczywistego poziomu osiągniętych efektów uczenia się przez danego studenta. Można się zastanawiać nad celowością i zasadnością wprowadzenia ograniczeń procentowych, dotyczących zarówno punktów ECTS, jak i potencjalnych studentów, którym będzie można zaliczyć efekty uczenia się. Być może zatem w przyszłości (o ile walidacja efektów uczenia się stanie się popularna w społeczeństwie, czego nie można wykluczyć) uczelnie będą musiały dokonywać selekcji tych kandydatów na studia, którym zaliczone zostaną w procesie walidacji osiągnięte efekty

uczenia się oraz decydować, jakie efekty zostaną zaliczone, jeśli będą przekraczać 50% punktów ECTS. W tym celu niezbędne będzie stworzenie stosownych „procedur odrzucania”.

W ustawie z 11 lipca 2011 roku, zmieniającej prawo o szkolnictwie wyższym, nie przewiduje się potwierdzania efektów uczenia się uzyskanych przez studenta, w czasie trwania studiów, poza formalnym systemem studiowania. (Wcześniej istniała możliwość zaliczania praktyk, zajęć z języków obcych oraz z zakresu technologii informacyjnej na podstawie określonej formy ich udokumentowania na mocy rozporządzenia MNiSW z 12 lipca 2007 roku). Oznacza to, że np. student, który osiągnął wymagane efekty uczenia się z danego przedmiotu w uniwersytecie otwartym wchodzącym w skład struktury danej uczelni, nie będzie mógł ubiegać się o ich uznanie na tej uczelni. Ustawodawca nie przewidział także możliwości wykorzystania procedury potwierdzania efektów uczenia się w przypadku przerwania studiów, przejścia na rynek pracy i powrotu po pewnym czasie na uczelnię.

Interesującą kwestią jest stworzona przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego możliwość walidacji kompetencji w państwach UE w odniesieniu do 300 tzw. zawodów regulowanych. Osoby posiadające pełne kwalifikacje do wykonywania zawodu znajdującego się na tej liście, uzyskane w Polsce, mają prawo do wykonywania tego zawodu także w innych państwach na terenie UE, po uprzedniej walidacji tychże. Uznania kwalifikacji w danym państwie dokonuje wyznaczony do tego organ, który może zażądać dodatkowych dokumentów lub zaliczenia testu umiejętności, czy też odbycia stażu adaptacyjnego w przypadku zauważenia rozbieżności między efektami uczenia się kandydata do pracy a wymaganiami stawianymi w danym państwie. Rozszerza to znacznie rynek pracy kwalifikowanej dostępny dla Polaków. Stwarza im szansę na uczestnictwo w edukacji międzykulturowej. Na liście zawodów regulowanych znajdują się m.in. nauczyciel, bibliotekarz, przewodnik turystyczny, doradca zawodowy.

Problemem, jaki pojawi się w związku z procedurą walidacji efektów uczenia się na wyższych uczelniach, będzie porównywalność wymagań stawianych przez różne uczelnie potencjalnym studentom w zakresie walidacji tych samych efektów uczenia się. Nie sposób wyobrazić sobie, że będą one identyczne. Może to stworzyć zachętę do dokonywania wyboru takiej uczelni, która określi niższy poziom wymagań w procedurze walidacyjnej, interesującej daną osobę. Nie wydaje się, aby możliwe było uniknięcie tego typu zróżnicowania, ponieważ wypracowanie procedur znajduje się w gestii poszczególnych uczelni. Można jedynie zastanowić się, w jaki sposób zmniejszyć rozbieżności w zakresie wymagań, poprzez np. współpracę uczelni podczas przygotowywania procedur uznawania analogicznych efektów uczenia się.

Znaczenie doradców zawodowych w procedurze walidacyjnej

Można się spodziewać, że dla osób dorosłych korzystanie z możliwości potwierdzania kwalifikacji/kompetencji, zdobytych poza systemem szkolnym, może być dość trudne. Będzie bowiem wymagało podjęcia całego szeregu działań i decyzji, począwszy od rozpoznania posiadanych efektów uczenia się, poprzez odszukanie instytucji zajmujących się walidacją tych efektów, wybrania jednej z nich oraz przygotowania się do całego procesu walidacji. Wydaje się, że niezbędna zatem będzie tutaj pomoc profesjonalnie przygotowanych do pomagania osób. Taką grupą osób, pomocną szczególnie w pierwszym etapie walidacji, są doradcy zawodowi.

Korzystanie klientów ze **wsparcia doradcy zawodowego**, zarówno w procedurze walidacji proponowanej/rekomendowanej przez Radę Europejską (Zalecenie Rady [Europejskiej – przyp. E.S.] w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego z dnia z 20 grudnia 2012 roku), jak też w stosowanych dotychczas polskich procedurach walidacji (badanych przez IBE), **ma charakter opcjonalny**. Różnica polega na pozycji samego doradztwa zawodowego w obydwu typach postępowania. W procedurze walidacji opracowanej/rekomendowanej przez Radę Europejską etap identyfikacji efektów uczenia się (w którym uczestniczy doradca zawodowy) jest stałym, pierwszym jej elementem. Natomiast w badanych polskich procedurach doradztwo pojawia się w drugiej fazie walidacji i ma charakter opcjonalny. Oznacza to, że nie zawsze jest składnikiem procesu walidacji. Warto zwrócić także uwagę na kolejność etapów w obydwu wymienionych procedurach walidacji. W postępowaniu rekomendowanym przez Radę Europejską pierwszym etapem jest identyfikacja, natomiast w procedurze polskiej – etap wstępny, w którym wymaga się od osoby dorosłej złożenia dokumentów, a to oznacza, że musi ona wcześniej podjąć ważne dla procesu walidacji decyzje dotyczące np. efektów uczenia się, które mają być przedmiotem walidacji, wyboru instytucji, w której chciałby się jej poddać. Decyzje te mogą być trudne i wymagać pomocy doradcy, ale jego udziału nie przewidziano na tym etapie. To oznacza, że człowiek dorosły jest pozostawiony sam sobie na początku całej procedury.

Aktualnie system walidacji kompetencji znajduje się w fazie opracowania i nie wiadomo jeszcze, jakie rozwiązania zostaną przyjęte. Można jednak przypuszczać, że istotnym czynnikiem brany pod uwagę będzie czynnik ekonomiczny. Od niego w dużej mierze będzie zależało przyjęcie lepszych (a zatem bardziej kosztownych) lub gorszych (ale tańszych) rozwiązań.

Tym niemniej, autorzy wspomnianego raportu *Od kompetencji do kwalifikacji...*⁵ w części *Rekomendacje z badań z komentarzem* z jednej strony proponują współistnienie różnych procedur walidacji, realizowanych przez różne podmioty (np. publiczne, prywatne, branżowe) – już istniejące i nowe, a z drugiej strony podkreślają rolę doradcy zawodowego w procesie walidacji i sugerują stworzenie systemu informacji i doradztwa dla potrzeb tego procesu. Zadania doradcy polegałyby przede wszystkim na pomocy klientowi w identyfikacji efektów uczenia się, czyli rozpoznaniu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, które zdobył poza systemem kształcenia formalnego. W wyniku pracy z doradcą zawodowym klient uświadamiałby sobie, jakie efekty uczenia się zdobył i ma potwierdzone oraz jakie efekty wymagają potwierdzenia. Byłby także świadom rozbieżności między efektami uczenia się, które może wykazać, a tymi, które powinien posiadać, żeby uzyskać potwierdzenie pełnych kwalifikacji w danym zawodzie. Doradca mógłby również udzielać klientowi wskazówek dotyczących kursów i szkoleń, w jakich może wziąć udział oraz/lub wskazywać obszary niewiedzy możliwe do uzupełnienia drogą samokształcenia. Przy wsparciu i profesjonalnej pomocy doradcy klient podejmowałby decyzję o rozpoczęciu procedury walidacyjnej lub rezygnacji z niej.

Rola doradcy zawodowego w procesie walidacji wydaje się być kluczowa dla jego uruchomienia. Warto jednak zastanowić się, czy nie mógłby on towarzyszyć klientowi także w kolejnych etapach jako osoba wspierająca?

Wielką niewiadomą jest także rola doradców zawodowych w procesie potwierdzania kompetencji na wyższych uczelniach. Opracowanie całej procedury, przyjęcie rozwiązań organizacyjnych ustawodawca powierzył senatom wyższych uczelni, dając im pełną autonomię w tym zakresie. Wydaje się jednak, że pomoc doradców – szczególnie na początku procesu walidacji – jest w pełni zasadna. Uświadamianie sobie przez uczestników tego procesu posiadanych i brakujących efektów uczenia się może okazać się zadaniem przerastającym ich możliwości. Trudność ta może wynikać co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, indywidualne nabywanie kompetencji podczas wykonywania codziennych czynności, podejmowanie działalności w różnych obszarach życia nie jest powszechnie utożsamiane z procesem uczenia się. Po drugie zaś, identyfikacja efektów uczenia się wymaga uruchomienia myślenia refleksyjnego o charakterze biograficznym. Pomoc w tym zakresie wymaga od pomagającego profesjonalnego przygotowania, a takim legitymują się doradcy zawodowi. Pominięcie etapu pracy doradcy z klientem może skutkować dehumanizacją całego procesu, a w konsekwencji jego zbiurokratyzowaniem (skupieniem się na dokumentach i przedmio-

⁵ E. Bacia, P. Stronkowski, B. Martela, B. Kosiński, K. Łubian, M. Andrzejewska, op. cit.

towym potraktowaniu klienta, zagubieniu rozwojowego aspektu tej procedury). Doradca zawodowy jest w stanie spojrzeć na taki proces wieloaspektowo, całościowo (holistycznie), a nie wyłącznie analitycznie. Zatem, na etapie wypracowywania całej procedury walidacji nie powinno zabraknąć doradców zawodowych, a ich głos powinien być bardziej słyszalny.

Doradca zawodowy uczestniczący w procesie walidacji na uczelni musiałby mieć jednak stworzone ku temu odpowiednie warunki. Nie sposób wyobrazić sobie, że taką rolę mogliby pełnić doradcy zawodowi zatrudnieni aktualnie w uczelnianych biurach karier ze względu na ich duże obciążenie bieżącymi zadaniami. Potrzebna jest zatem nowa grupa, być może specjalnie wykształconych dla potrzeb wspierania studentów w procesie walidacji kompetencji.

Nadanie doradcy zawodowemu w tym procesie istotnego znaczenia, poprzez towarzyszenie osobie dorosłej w każdym jego etapie, pozwoliłoby na stworzenie nowych miejsc pracy dla przedstawicieli tej profesji. Możliwości zatrudnienia doradców zawodowych (osób przygotowanych do wykonywania tego zawodu w procesie kształcenia na studiach wyższych) są dość ograniczone. Niewiele instytucji jest zainteresowanych ich zatrudnianiem (OHP, agencje pracy, biura doradztwa personalnego oraz pośrednictwa pracy, biura karier, centra informacji i planowania kariery zawodowej działające w strukturach urzędów pracy i inne), a rokrocznie w samej Warszawie kompetencje doradcy zawodowego w różnych szkołach wyższych na studiach I i II stopnia (w tym w Uniwersytecie Warszawskim) uzyskuje co najmniej kilkudziesięciu absolwentów. (Do tej grupy doliczyć trzeba także absolwentów studiów podyplomowych). Trudno powiedzieć, ilu doradców zawodowych w Polsce pracuje niezgodnie ze swoimi kompetencjami, ilu pozostaje bez pracy, a ilu poszukuje pracy za granicą. W ten sposób roztwonione zostają nakłady finansowe wyasygnowane z budżetu państwa na ich wykształcenie, zaprzepaszczone ich potencjał zawodowy, zniszczona motywacja do dalszego rozwoju zawodowego oraz zniweczone plany życiowe, w których praca zawodowa zajmuje kluczową pozycję. Istotne zwiększenie poziomu zatrudnienia doradców zawodowych byłoby dodatkową korzyścią wprowadzenia procedury walidacji kompetencji.

Walidacja jako sposób zdobywania alternatywnych kompetencji/kwalifikacji

Wydaje się, że z procedury uznawania efektów uczenia się, uzyskanych poza formalnym systemem kształcenia, korzystać mogą osoby dorosłe niezależnie od wieku oraz sytuacji zawodowej. Procedura ich potwierdzania

bowiem, stwarza osobom dorosłym możliwość zdobywania alternatywnych, nowych, innych od posiadanych i wykorzystywanych w pracy, kwalifikacji. Zależnie od etapu życia, w jakim byłyby one zdobywane, pełniłyby odmienne funkcje. Oczywiście jest konieczność posiadania jakichkolwiek kwalifikacji jako warunku zatrudnienia. I taką **funkcję przygotowania człowieka do pracy** mogą spełniać procedury walidacyjne. Jednakże mogą one pełnić także inne, wykraczające poza tę podstawową, funkcje.

W okresie wczesnej i średniej dorosłości, kiedy człowiek dorosły jest w pełni aktywny zawodowo, mógłby on zdobywać nowe kwalifikacje (korzystając z różnych form kształcenia pozaformalnego i nieformalnego). Byłyby to zatem dodatkowe kwalifikacje, wykraczające poza wymagane do spełniania aktualnych zadań zawodowych. Potwierdzone w procesie walidacji mogłyby pełnić **funkcję** swoistego **zabezpieczenia socjalnego/zawodowego** na wypadek konieczności zmiany charakteru pracy. W sytuacji nagłej utraty zdolności do świadczenia dotychczasowej pracy, np. na skutek choroby, wypadku czy jej utraty, potwierdzone kompetencje powinny stanowić atut ułatwiający powrót na rynek pracy. Przez pewien czas, niezbyt jednak długi ze względu na dewaluację kompetencji, mogłyby one pozostawać w fazie „latencji”.

Wydaje się, że mogłaby to być interesująca propozycja dla kobiet w okresie urlopu macierzyńskiego. Uzyskanie w tym okresie – szczególnie drogą edukacji nieformalnej, która wydaje się najbardziej dostępną dla kobiet wychowujących małe dzieci drogą kształcenia – nowych kompetencji zawodowych oraz ich potwierdzenie w procesie walidacji ułatwiałoby kobietom powrót na rynek pracy po urlopie macierzyńskim oraz pozwalało zachować wysoki poziom profesjonalizmu zawodowego. Być może byłyby to swoista ochrona przed dewaluacją kompetencji i sposób dostosowywania ich do zmieniających się wymagań pracodawców, a w konsekwencji zabezpieczenie przed utratą pracy.

Nabywanie nowych, potwierdzonych kompetencji przez osoby aktywne zawodowo mogłoby także stawać się początkiem nowej drogi kariery zawodowej w sytuacji błędnego wyboru zawodu (co jest zjawiskiem dość częstym i wywołującym negatywne konsekwencje w funkcjonowaniu człowieka nie tylko w obszarze pracy zawodowej, ale także w innych sferach życia; wymaga ciągłego zmagania się ze stresem wywołanym podjęciem w przeszłości niefortunnej decyzji zawodowej). Walidacja kwalifikacji/kompetencji pełniłaby wówczas **funkcję transformacyjną kariery zawodowej**, ułatwiała człowiekowi zmianę pracy bez konieczności powrotu do systemu edukacji formalnej.

Korzystanie z procedury walidacyjnej stwarzałoby nowe możliwości rozwoju osobom w wieku późnej dorosłości. Wdrażanie tej procedury mo-

głoby stanowić stały (lub opcjonalny) element przygotowania człowieka do przejścia na emeryturę i być np. częścią programów przedemerytalnych, realizowanych między innymi w uniwersytetach trzeciego wieku. Potwierdzone certyfikatem, świadectwem czy dyplomem kompetencje w okresie przedemerytalnym lub na początku emerytury umożliwiłyby emerytom podjęcie pracy zarobkowej o innym charakterze niż praca wykonywana w okresie aktywności zawodowej. Uwzględniałyby indywidualne możliwości i ograniczenia emeryta. Wydaje się to istotne w sytuacji szybko starzejącego się społeczeństwa oraz stosunkowo niskich świadczeń emerytalnych, ale jednocześnie w sytuacji zachowania coraz lepszej kondycji zdrowotnej i fizycznej przez starszą część społeczeństwa. Procedura walidacji kompetencji pełniłaby wtedy **funkcję wspomagającą i stymulującą** aktywność starszych osób. Jej konsekwencją byłyby: rozwój oraz poprawa jakości ich życia, co w teoriach z zakresu edukacji gerontologicznej określane jest jako pomyślne starzenie się.

Pojawienie się na rynku pracy nowego, ze względu na wiek (starszego) i odmienną potrzeb, typu pracownika – niekoniecznie zainteresowanego pracą w pełnym wymiarze godzin otwierałoby nowy obszar działania dla doradców zawodowych. Aktualnie osoby starsze pozostają poza oddziaływaniem doradców zawodowych, którzy wspierają dorosłych czynnych zawodowo, przede wszystkim konstruujących i modyfikujących swoją karierę zawodową oraz osoby bezrobotne w wieku produkcyjnym.

Świadczenie pomocy/wsparcia osobom starszym przez doradców zawodowych w zakresie nie tylko uczestniczenia w procedurze potwierdzania kwalifikacji/kompetencji, ale także udzielania im pomocy w poszukiwaniu pracy zarobkowej wymagałaby zatem stworzenia instytucjonalnych rozwiązań na to pozwalających. Być może w konsekwencji w przyszłości agencje pracy tymczasowej czy agencje zatrudnienia zajmujące się także poszukiwaniem pracy w różnym wymiarze godzin rozszerzyłyby zakres swojego działania o propozycje dla osób starszych. Współpraca doradców zawodowych z osobami starszymi wymaga dokonania zmian/zmodyfikowania warsztatu pracy doradcy w taki sposób, aby uwzględniona została specyfika funkcjonowania tych osób (ich potrzeby, możliwości intelektualne, psychomotoryczne czy manualne). Przygotowanie doradców zawodowych do tego typu zadań stanowi nowe wyzwanie dla edukacji.

Niezależnie od wieku klienta walidacja kwalifikacji może pełnić także, obok innych, **funkcję terapeutyczną** w różnych sytuacjach tranzycyjnych. Byłaby wówczas nie tylko źródłem nadziei na ich pokonanie, ale stwarzała by realne możliwości poradzenia sobie z trudnościami.

Wykorzystanie przez osoby dorosłe możliwości, jakie potencjalnie daje wdrożenie procedur potwierdzających posiadane przez nich kwalifikacje/kompetencje, zależy będzie od wielu czynników, między innymi od

dostępu do informacji na temat całego procesu walidacji i certyfikacji, kosztów, jakie będzie musiał ponieść człowiek chcący z niej skorzystać, czasu potrzebnego na jej przeprowadzenie. Im trudniejszy będzie dostęp do informacji i niemożność uzyskania dodatkowych, im bardziej procedura będzie kosztowna, im dłużej będzie trwała, tym mniej osób zechce się jej poddać. W ocenie jednostkowej bardziej może „opłacać się” formalna droga kształcenia (jeśli np. będzie trwała niewiele dłużej, będzie bezpłatna) niż droga potwierdzania efektów kształcenia, wymagająca znacznych nakładów finansowych, czasu i samodzielnej pracy.

Podsumowując, walidacja kwalifikacji jest propozycją zmieniającą myślenie o edukacji osób dorosłych w sposób zasadniczy. Wymaga dostrzeżenia wartości tych kwalifikacji, które człowiek zdobywa samodzielnie poza systemem szkolnym. Niewątpliwie może stanowić szansę rozwojową dla osób dorosłych w różnym wieku i w różnej sytuacji życiowej, o ile stanie się atrakcyjną dla nich drogą zdobywania kompetencji. Jej dodaną wartością mogą stać się nowe miejsca pracy dla doradców zawodowych, o ile decydenci zechcą zrozumieć, że istnieje wyraźna zależność między zaangażowaniem tej grupy zawodowej w przeprowadzanie procedury walidacyjnej a sukcesem całego przedsięwzięcia walidacji i certyfikacji kompetencji/kwalifikacji osób dorosłych. Czy tak się stanie? Nie sposób dzisiaj na to pytanie odpowiedzieć.

BIBLIOGRAFIA

- Bacia E., Stronkowski P., Martela B., Kosiński B., Łubian K., Andrzejewska M., *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*, IBE, Warszawa 2013.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacyjnych z dnia 2 listopada 2011 roku (Dz. U. 2011, nr 253, poz. 1520).
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardów kształcenia, a także trybu tworzenia i warunków, jakie musi spełniać uczelnia, by prowadzić studia międzykierunkowe oraz makrokierunki z 12 lipca 2007 roku (Dz. U. 2007, nr 164, poz. 1166).
- Słownik podstawowych terminów KSK*, www.kwalifikacje.edu.pl/pl/slownik (pobrano 4 listopada 2014 r.).
- Ustawa z dnia 27 lipca 2005 roku – Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005, nr 164, poz. 1365).
- Ustawa z dnia 11 lipca 2014 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. 2014, poz. 1198).
- Ustawa z dnia 18 marca 2011 roku o zmianie ustawy – Prawo o szkolnictwie wyższym, ustawy o stopniach naukowych i tytule naukowym oraz o stopniach i tytule w zakresie sztuki oraz o zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. 2011, nr 85, poz. 458).
- Zalecenie Rady w sprawie walidacji uczenia się pozaformalnego i nieformalnego z dnia 20 grudnia 2012 roku (Dz. Urz. UE 2012/C 398/01).

Doradztwo zawodowe jako wsparcie w kreowaniu sytuacji przyszłych absolwentów uczelni na rynku pracy

Wstęp

Współcześnie pozycja społeczno-zawodowa człowieka zależy od posiadanego wykształcenia i doświadczenia zawodowego, a tym samym od posiadanych kompetencji¹ uniwersalnych, warunkujących poprawność wykonywania określonych czynności zawodowych, jak pisze Zbyszko Melosik: „edukacja uniwersytecka, stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy, najlepiej płatnych i prestiżowych stanowisk, jest głównym czynnikiem ruchliwości społecznej”². Ale jak czytamy w Raporcie o stanie edukacji³: „Wobec znaczącej poprawy struktury wykształcenia ludności Polski, coraz większe znaczenie zaczyna mieć nie sam poziom ukończonego kształcenia, ale jego dziedzina i wyuczony zawód oraz ich dostosowanie do potrzeb lokalnego rynku pracy”. Dziś „dobre” wykształcenie to inwestycja w przyszłość. Wykształcenie jest towarem na rynku pracy. Zwłaszcza że obecnie znaczną uwagę zaczyna się zwracać na ukształtowanie odpowiednich umiejętności, kompetencji oraz nabycie właściwej wiedzy

¹ Szerzej na temat: U. Jeruszka, *Pierwotne i następne akcenty w relacji: społeczeństwo wiedzy – społeczeństwo pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, red. Z. Wiatrowski, I. Pyrzyk, Wydawnictwo WSH-E, Włocławek 2010; eadem, *Praca zawodowa w rozwijaniu kompetencji uniwersalnych*, [w:] *W kręgu wychowania i pracy*, red. L. Marszałek, A. Solak, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2010; eadem, *Kształcenie w miejscu pracy. Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 3; H. Bednarczyk, *Kompetencje i kwalifikacje zawodowe*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 4.

² Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo*, Impuls, Kraków 2009, s. 106.

³ Raport o stanie edukacji 2012, *Liczą się efekty*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2013, s. 8.

– triadę, która warunkuje profesjonalizm w wykonywaniu czynności zawodowych. Federico Mayor w raporcie *Przyszłość świata* pisze, że: „wiele wyzwań zaciąży na przyszłości edukacji w najbliższych dwudziestu latach. Pierwsze wyzwanie to dyspozycyjność i ustawiczne aktualizowanie kompetencji”⁴.

Jak podkreślają autorzy raportu *Foundation Findings: Youth and work*, współcześnie należy położyć duży nacisk na pomoc we wkraczaniu na rynek pracy. Ważne wydaje się w tym procesie podejmowanie działań z zakresu szeroko rozumianego doradztwa zawodowego, które ma pomóc w odnalezieniu się w realiach przemian i oczekiwań świata pracy. Powyższe słowa znajdują odzwierciedlenie w książce *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy* Bohdana Rożnowskiego, w której możemy przeczytać: „Młody człowiek wkraczając w zupełnie nowe środowisko, ściera się z całkiem nową rzeczywistością, która w mniejszym lub większym stopniu zmienia jego hierarchię wartości. Nowa rola jaka czeka na absolwenta, staje się czasami nową ścieżką, na której człowiek analizując swoje kwalifikacje i umiejętności, lepiej poznaje sam siebie”⁵.

Tempo życia jest coraz szybsze, co prowadzi do dezaktualizacji wiedzy, dlatego edukacja wyższa musi niejako przygotować młodego człowieka do radzenia sobie w zmieniającej się rzeczywistości, do minimalizacji poczucia niepewności, jak to doskonale ujęła Margaret Mead: „Powstaje kultura, w której dorośli, jak i dzieci czują się zagubieni. Dzieci – ponieważ – nie są pewne, czy istnieją jeszcze gdzieś na świecie dorośli, od których mogliby się dowiedzieć, co powinni dalej robić w życiu”⁶.

Akademickie biuro karier jako realizator doradztwa zawodowego

Nowy przebieg karier zawodowych, a tym samym nowe podejście do planowania ścieżki edukacyjno-zawodowej wymagają od instytucji kształcących przygotowania jednostki, która będzie potrafiła odnaleźć swoje miejsce w świecie pracy. Na poziomie kształcenia wyższego niezbędne jest prowadzenie doradztwa zawodowego, które pozwoli w płynniejszy sposób jednostce przejść z edukacji na rynek pracy. Wkroczenie absolwentów na ten

⁴ F. Mayor, *Przyszłość świata*, Fundacja studiów i badań edukacyjnych, Warszawa 2001, s. 380.

⁵ B. Rożnowski, *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009, s. 19.

⁶ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 121.

rynek⁷ jest nie tylko w dzisiejszej rzeczywistości gospodarczej bardzo trudne, ale jednocześnie ważne jest, jak to się odbędzie. Czas studiów to czas zdobywania wiedzy, praktyki i zgłębiania określonej dziedziny, a w obecnej sytuacji na rynku pracy to również czas przemyślenia drogi zawodowej, zaplanowania swojej przyszłości, wyznaczenia długofalowych celów. Funkcjonowanie akademickiego biura karier (ABK), realizatora szeroko pojętych działań z zakresu doradztwa zawodowego, na wyższych uczelniach oraz wszelkie przedsięwzięcia z zakresu kreowania sytuacji absolwentów na rynku pracy to dziś bardzo istotny element edukacji na poziomie akademickim. Zgodnie z Ustawą z 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, ABK to:

jednostka działająca na rzecz aktywizacji zawodowej studentów i absolwentów szkoły wyższej, prowadzona przez szkołę wyższą lub organizację studencką, do zadań której należy w szczególności:

1. dostarczanie studentom i absolwentom informacji o rynku pracy i możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych,
2. zbieranie, klasyfikowanie i udostępnianie ofert pracy, staży i praktyk zawodowych,
3. prowadzenie bazy danych studentów i absolwentów uczelni zainteresowanych znalezieniem pracy,
4. pomoc pracodawcom w pozyskiwaniu odpowiednich kandydatów na wolne miejsca pracy oraz staże zawodowe,
5. pomoc studentom w aktywnym poszukiwaniu pracy⁸.

Każda uczelnia dysponuje biurem karier, gdzie studenci w zakresie doradztwa zawodowego mogą liczyć na porady indywidualne, m.in.: sporządzanie własnego planu działania i rozwoju edukacyjno-zawodowego. Ważnym obszarem działalności jest świadczone doradztwo grupowe jako forma nabywania przez studentów określonych umiejętności, niezbędnych do funkcjonowania na rynku pracy, tj.: umiejętności pracy w grupie, rozwiązywania problemów, komunikacji społecznej etc. Jak pisze Ilona Jajtner:

Rolą biur karier jest przede wszystkim przedstawienie możliwości pracy ze względu na wykorzystanie posiadanych umiejętności – w jakich branżach są one cenione, jak należy je poszerzać i doskonalić, jakie braki należy uzupełnić, w jaki sposób dobierać przedmioty na studiach, kursy i innego rodzaju zajęcia, by zwiększyć swoje szanse zatrudnienia.

Wybór ścieżki kariery staje się wtedy mniej przypadkowy, a przejście od roli studenta do roli pracownika płynne i mniej zaskakujące. Znacząco skraca się wów-

⁷ Szerzej: B. Rożnowski, op.cit.; D. Kukla, *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo OB, Częstochowa 2013.

⁸ Szerzej: Ustawa z dnia 20 kwietnia 2004 roku o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy (Dz. U. 2004, nr 99, poz. 1001 z późn. zm.), art. 2 ust. 1 pkt. 1.

czas okres poszukiwania pracy, dlatego że osoby korzystające z doradztwa zawodowego (jak i innych usług biur karier) zaczynają szukać pracy wcześniej i są do tego lepiej przygotowane – chociażby poprzez fakt, że otrzymują informację, w jaki sposób poszukiwać pracy i jak takie poszukiwania zaplanować⁹.

Doradztwo zawodowe w tym sektorze edukacji sprowadza się między innymi do takich działań, jak: udział w targach pracy; organizowanie dyskusji i zajęć praktycznych dotyczących poszukiwania pracy; udział w seminariach i warsztatach na temat podstawowych przepisów obowiązujących przy zatrudnianiu, predyspozycji zawodowych, problemów pracy w Unii Europejskiej; udzielanie wsparcia psychologicznego i społecznego; doradztwo w planowaniu dalszego rozwoju i kariery zawodowej; szeroko pojęta motywacja, wsparcie; pomoc w ustaleniu celów i priorytetów zawodowych; pomoc w odnalezieniu mocnych stron; doradztwo w zakresie przygotowania dokumentów aplikacyjnych oraz sztuki autoprezentacji i kształtowania umiejętności praktycznych, np.: przygotowania listu motywacyjnego, pierwszej rozmowy z pracodawcą.

„Studia to okres umożliwiający również zdobywanie doświadczenia w ramach programowych i ponadprogramowych praktyk oraz wolontariatu. Wielu młodych ludzi w tym okresie zdobywa nowe umiejętności, podnosi kwalifikacje poza formalnym trybem kształcenia”¹⁰, a doradztwo zawodowe jako proces podporządkowany koncepcji kompleksowego rozwoju zawodowego człowieka w kontekście planowania kariery zawodowej w ciągu całego życia stanowi istotny element tego okresu. Ewelina Jednaka-Dąbrowska podkreśla, że: „wiele młodych osób, będących w trakcie studiów boryka się z decyzją dotyczącą przyszłości zawodowej. Często programy studiów nie są dostosowane do wymagań obecnego, szybko zmieniającego się rynku pracy. Uczelnie nie zawsze dbają o to, aby każdy student uzyskiwał niezbędną jak się okazuje wiedzę na temat rynku pracy”¹¹.

Współcześnie młody człowiek rzadko ma sprecyzowane plany edukacyjno-zawodowe i nie wie do końca, co by chciał robić w przyszłości. Jest to spowodowane wyborami edukacyjnymi, które dokonywane są pod wpływem „mody” na dany kierunek kształcenia lub z przypadku. Jak pisze Agnieszka Bondaruk: „U większości absolwentów zauważalny jest brak przygotowania do poruszania się po współczesnym rynku pracy oraz

⁹ I. Jajtner, *Biura karier – po co i dla kogo istnieją?*, „Pedagogika Pracy” 2006, nr 49, s. 95.

¹⁰ D. Pisula, *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wydawnictwo KOWEŻiU, Warszawa 2009, s. 92.

¹¹ E. Jednaka-Dąbrowska, *Od edukacji do rynku pracy Propozycje rozwiązań problemów, z jakimi klienci zwracają się do doradcy zawodowego na różnych etapach rozwoju kariery zawodowej*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukla, Difin, Warszawa 2011, s. 290.

nieumiejętność samodzielnego dokonywania decyzji edukacyjnych i zawodowych”¹².

Proces kształtowania się planów rozwoju zawodowego „rozpoczyna się od odkrywania własnego potencjału oraz poszukiwania informacji o rynku pracy. Dopiero dysponując pewną wiedzą o sobie i otoczeniu rynkowym, można przejść do tworzenia listy możliwych rozwiązań, pomysłów na dalszą drogę zawodową”¹³.

Patrząc na współczesny rynek pracy, planując ścieżkę rozwoju zawodowego przyszłego absolwenta, wydaje się ważne i bezdyskusyjne odpowiedzenie na pytania: Jakie zadania stoją przed współczesnym doradcą w zakresie wspomagania osób wkraczających na rynek pracy po raz pierwszy? W jaki sposób doradcy zawodu mogą nieść pomoc swoim klientom biur karier w zakresie planowania i kształtowania przyszłości zawodowej? Jak powinna owa pomoc przebiegać na poszczególnych etapach planowania kariery? Magdalena Mrozek proponuje pewien schemat pracy z klientem¹⁴, który doradca może zastosować, pamiętając jednak o tym, aby sposób pracy dostosowywany był indywidualnie do klienta. Doradca bowiem powinien pobudzić klienta biur karier do tego, by ten odpowiedział sobie samemu na następujące pytania i poruszył takie oto kwestie:

1. Co klient wie o sobie?
2. Co jest dla klienta ważne w pracy? – doradca powinien dążyć do określenia wartości, jakie odgrywają najważniejszą rolę w życiu człowieka, który podejmuje ważne decyzje zawodowe. Należy mieć bowiem na uwadze to, iż człowiek podejmując decyzje, wyznaczając cele, może kierować się różnymi motywami. Jeśli dodatkowo człowiek wiąże te decyzje i cele z posiadanymi wartościami, posiada większe szanse na to, by osiągnąć sukces, a jego działania są bardziej spójne oraz skuteczne.
3. Jakie są zainteresowania klienta? – zainteresowania odgrywają bardzo ważną rolę w procesie rozwoju zawodowego. Wykonywanie pracy zgodnej z zainteresowaniami zapewne przynosi o wiele więcej korzyści zarówno samemu pracownikowi, jak i jego pracodawcy. Pracownik bowiem odczuwa zadowolenie z pracy, a poprzez to zwiększa się jego zaangażowanie i polepsza jej jakość. Doradca może pomóc swojemu klientowi w określeniu obszaru jego zainteresowań poprzez np. analizę dotychczasowych doświadczeń czy też dokonanych uprzed-

¹² A. Bondaruk, *Poradnictwo zawodowe w biografii człowieka*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa...*, op.cit., s. 48.

¹³ M. Mrozek, *ABC doradztwa zawodowego. Praca z klientem dorosłym*, Wydawnictwo KOWEŻiU, Warszawa 2009, s. 21.

¹⁴ *Ibidem*, s. 22-44.

nio wyborów, może także zaproponować klientowi wykonanie różnych testów badających zainteresowania. Ponadto bardzo przydatne dla osób, które poszukują pomysłów na pracę, jest wskazanie im przez doradcę tego, czego mogą dotyczyć ich zainteresowania zawodowe, a także jakie mogą mieć one przełożenie na świat pracy i zawodów.

4. Jak klient posiada umiejętności? – człowiek nabywa swoje umiejętności dzięki doświadczeniom, które zyskuje poprzez aktywność na przestrzeni swojego całego życia – zarówno w pracy zawodowej, jak i poza nią. Doradca zatem powinien tak przeprowadzić rozmowę z klientem, aby ten przywołując swe dotychczasowe doświadczenia, nabywał coraz większą świadomość tego, jakie umiejętności posiada.
5. Jak pozyskiwać informacje na rynku pracy? – informacje te mogą być inspiracją do podjęcia określonej decyzji, jak i pomagają w ocenie celów jakie klient już posiada. Doradca zawodowy może zatem pomagać klientom w określeniu rodzaju informacji, jakich aktualnie potrzebują, podając jednocześnie różne możliwe źródła pozyskiwania tychże informacji, zachęcając przy tym do samodzielnego ich poszukiwania.
6. Skąd czerpać pomysły na pracę? – doradca zawodowy może na tym etapie doradztwa wskazać na powiązania, jakie istnieją pomiędzy pomysłami, jakie klient miał na przestrzeni swojego całego życia, a doświadczeniami, jakie zdobył. Następnie wskazać wątki przewodnie oraz najważniejsze kierunki działań. W gestii doradcy zawodowego jest także pobudzenie klienta do twórczego myślenia poprzez zwrócenie się ku jego marzeniom, pragnieniom oraz oczekiwaniom. Na tym etapie porady, czyli: po zebraniu informacji na temat tego, jakie klient ceni wartości związane z pracą, jakie posiada zainteresowania zawodowe oraz po zestawieniu posiadanych przez klienta umiejętności, przy jednoczesnym monitorowaniu tego, jak wygąda rynek pracy, doradca może zachęcić klienta do stworzenia własnej listy pomysłów zawodowych.
7. W jaki sposób formułować cele zawodowe? – pierwszy etap to ocena pomysłów i wybór spośród nich tego najbardziej optymalnego, tego do którego realizacji chcemy dążyć. Następnie należy zdefiniować cele krótko-, średnio- i długoterminowe. Wyróżnić, które z nich są celami strategicznymi, czyli najważniejszymi, takimi, które dają poczucie szczęścia i spełnienia.
8. Jakie działania doprowadzą do realizacji tychże celów? – doradca zawodowy współpracujący z osobami, które podejmują ważne decyzje, powodujące zmiany w ich życiu, powinien mieć świadomość tego, iż

działania takie wiążą się z pewną dozą niepewności i lęku. Dlatego też końcowy etap procesu doradczego w zakresie wspomagania klientów w podejmowaniu przez nich decyzji, polegający na wspólnym planowaniu oraz podejmowaniu konkretnych działań, budzi u wielu osób opór. Nie wynika on z braku chęci do ostatecznego wprowadzenia zmian, ale właśnie z niepewności, obaw, lęku¹⁵.

Doradca zawodowy w swojej pracy może korzystać z wyżej umieszczonego schematu działania, zaczerpniętego, jak wspomniano, z publikacji M. Mrozek. Rolą doradcy zawodowego na tym etapie edukacji i wchodzenia na rynek pracy jest umiejętność wskazania tych wymienionych, ale i innych możliwości, dzięki którym młody człowiek będzie mógł się sprawdzić w konkretnej działalności¹⁶.

Dzisiejsza „refleksja nad kondycją człowieka współczesnego, skazanego na szukanie swojego miejsca w ciągle zmieniającej się rzeczywistości znajduje się w obszarze rozważań wokół zjawiska globalizacji”¹⁷. Następują przemiany istoty pracy ludzkiej, gdzie praca nabiera nowej, innej wartości dla młodych pokoleń. Jest to wynikiem wielu zmian – zarówno społeczno-gospodarczych, jak również mentalnościowych. Aktualnie praca to wyznacznik prestiżu, możliwość zapewnienia sobie określonego statusu materialnego (co w czasach konsumpcjonizmu wydaje się dla wielu niezwykle ważne). Dla młodych pokoleń coraz ważniejsza staje się także możliwość rozwoju osobistego i zawodowego. Jak zauważył F. Mayor „praca nie przynosi już ludziom zbawienia”. Świat pracy te nieprzystosowane jednostki, które nie umieją odnaleźć się w zmianach, jakie zaszły na gruncie pracy zawodowej człowieka, po prostu odrzuca, wyklucza. Tylko człowiek silny jest sobie w stanie poradzić z tym stanem rzeczy. Praca zaczyna przybierać aspekt „darwinistyczny”. Z jednej strony wynika to ze zmian pokoleniowych, a co za tym idzie mentalnościowych współczesnych generacji. Z drugiej są to przeobrażenia podyktowane oczekiwaniami, jakie obecnie wobec pracowników stawia społeczeństwo wiedzy, jak również przemianami społeczno-gospodarczymi.

Decyzje młodych ludzi „dotyczące edukacji, a później pracy mogą mieć duży wpływ na kształt rynku edukacji, pracy, czy też gospodarki kraju z jakiego pochodzą. Nastawienie i deklaracje względem rodzicielstwa wpływają

¹⁵ Ibidem; punkt jest częścią szerszego opracowania: M. Zajac, D. Kukla, *Skuteczne zarządzanie własnym talentem szansą na odniesienie sukcesu zawodowego*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa...*, op.cit., s. 301-328.

¹⁶ E. Jednaka-Dąbrowska, op.cit., s. 291.

¹⁷ A. Cybał-Michalska, *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006, s. 12.

na demografie krajów. Wybory młodych ludzi, determinanty, czynniki jakimi się w nich kierują wydają się więc bardzo ważne. Trafne wybory zawodowe to klucz do osiągnięcia szczęścia, wysokiego statusu społecznego. To czasem możliwość wzbogacenia siebie, a także kraju z jakiego młody człowiek pochodzi. Waga wyborów edukacyjno-zawodowych młodych ludzi jest niezwykle istotna¹⁸. Wiele krajów od wielu lat, zwłaszcza w dobie wysokiego bezrobocia wśród młodych, dąży do tego, aby opracować systemy mające na celu pomoc młodym, aby Ci w jak najlepszy sposób mogli zaplanować swoją przyszłość edukacyjno-zawodową. Wyzwaniem dla edukacji jest zatem odnalezienie „złotego środka”. Planowanie nauczania pod kątem wymagań rynku pracy, zapotrzebowań pracodawców. Jak pisze Z. Melosik: „Cele kształcenia nie są już rozpatrywane w kontekście kreowania człowieka wykształconego, lecz w kontekście potrzeb rynku pracy”¹⁹. Ważne jest wyposażanie w wiedzę, umiejętności, kwalifikacje aktualnie potrzebne, jednocześnie na tyle szerokie i uniwersalne, by stanowić mogły bazę do nauki i zdobywania nowych kwalifikacji, na wypadek gdyby potrzeby rynku pracy diametralnie się zmieniły. I tutaj warto odwołać się do nowych ram kwalifikacji oraz nauczania dla efektów, tj. wyposażania studentów w takie umiejętności, które składają się na poszczególne zawody, a które można nieustannie uzupełniać, zmieniać, poszerzać, zyskując tym samym możliwość zmiany zawodu, szybkiego przekwalifikowania się.

Zakończenie

Plany edukacyjno-zawodowe układają się po naszej myśli wówczas, gdy o nie dbamy i dążymy do ich rozwoju. Podobnie jak rozwój zawodowy mają charakter indywidualny. Rozpoczynając własną ścieżkę kariery zawodowej, nie należy czekać na przypadek lub nadarżającą się okazję, ale samemu zaplanować i podjąć odpowiednie działania. Podczas planowania kariery zawodowej wykorzystuje się umiejętności podejmowania realistycznych decyzji. Droga do nabycia tej zdolności prowadzi przez poznanie samego siebie i skonfrontowanie swoich atutów z wymaganiami stawianymi przez zawody i rynek pracy²⁰.

¹⁸ Szerzej na temat: I. Jabłońska, *Studenci wobec wyzwań współczesnej rzeczywistości a proces autoedukacji*, „Edukacja” 2002, nr 3, s. 80-81; A. Ryk, *Hierarchia wartości młodzieży polskiej i włoskiej. Próba porównania*, „Edukacja” 2002, nr 3, s. 41 i n.

¹⁹ Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Impuls, Kraków 2013, s. 34.

²⁰ W. Trzeciak, *Planowanie kariery zawodowej*, „Pracodawca i Pracownik” 2008, nr 10, s. 27-28.

Dynamika współczesnego świata pracy sprawia, że często jesteśmy zmuszeni podejmować trudne decyzje zawodowe. Obecny postęp technologiczny przynosi szybkie zmiany trendów na rynku pracy, co powoduje, że system edukacji wyższej musi ewoluować w stronę dostosowania się do wymagań i oczekiwań owego rynku.

BIBLIOGRAFIA

- Bednarczyk H., *Kompetencje i kwalifikacje zawodowe*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2013, nr 4, s. 5-8.
- Bondaruk A., *Poradnictwo zawodowe w biografii człowieka*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukła, Difin, Warszawa 2011, s. 48-75.
- Cybal-Michalska A., *Tożsamość młodzieży w perspektywie globalnego świata. Studium socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2006.
- Jabłońska I., *Studenci wobec wyzwań współczesnej rzeczywistości a proces autoedukacji*, „Edukacja” 2002, nr 3, s. 80-85.
- Jajtner I., *Biura karier – po co i dla kogo istnieją?*, „Pedagogika Pracy” 2006, nr 49, s. 94-99.
- Jednaka-Dąbrowska E., *Od edukacji do rynku pracy. Propozycje rozwiązań problemów, z jakimi klienci zwracają się do doradcy zawodowego na różnych etapach rozwoju kariery zawodowej*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukła, Difin, Warszawa 2011, s. 285-300.
- Jeruszka U., *Kształcenie w miejscu pracy. Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się*, „Polityka Społeczna” 2014, nr 3, s. 12-17.
- Jeruszka U., *Pierwotne i następne akcenty w relacji: społeczeństwo wiedzy – społeczeństwo pracy*, [w:] *Nauki pedagogiczne w perspektywie społeczeństwa wiedzy i pracy*, red. Z. Wiątrowski, I. Pyrzyk, Wydawnictwo WSH-E, Włocławek 2010, s. 123-134.
- Jeruszka U., *Praca zawodowa w rozwijaniu kompetencji uniwersalnych*, [w:] *W kręgu wychowania i pracy*, red. L. Marszałek, A. Solak, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2010, s. 135-149.
- Kukła D., *Praca w obszarze wartości młodzieży studiującej wobec przemian rynku pracy*, Wydawnictwo OB, Częstochowa 2013.
- Kwiatkowski S.M., *Doradztwo zawodowe powinno być powszechne i obowiązkowe*, wywiad dla PAP przeprowadziła: D. Starzyńska-Rosiecka, 25 listopada 2011 r.
- Mayor F., *Przyszłość świata*, Fundacja studiów i badań edukacyjnych, Warszawa 2001.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Impuls, Kraków 2013.
- Melosik Z., *Uniwersytet i społeczeństwo*, Impuls, Kraków 2009.
- Mrozek M., *ABC doradztwa zawodowego. Praca z klientem dorosłym*, Wydawnictwo KOWEŻiU, Warszawa 2009.
- Pisula D., *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Wydawnictwo KOWEŻiU, Warszawa 2009.

- Rożnowski B., *Przechodzenie młodzieży z systemu edukacji na rynek pracy*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2009.
- Ryk A., *Hierarchia wartości młodzieży polskiej i włoskiej. Próba porównania*, „Edukacja” 2002, nr 3, s. 41-56.
- Trzeciak W., *Planowanie kariery zawodowej*, „Pracodawca i Pracownik” 2008, nr 10, s. 27-38.
- Zajac M., Kukla D., *Skuteczne zarządzanie własnym talentem szansą na odniesienie sukcesu zawodowego*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, red. D. Kukla, Difin, Warszawa 2011, s. 301-329.
- Żurek M., Kwiatkowski S.M., *Aktywizacja zawodowa studentów w akademickich biurach karier*, Wydawnictwo ITE, Warszawa – Radom 2008.

Kompetencje miękkie jako narzędzie porozumienia międzypokoleniowego na rynku pracy

Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na istotny problem relacji pracowniczych w aspekcie wielopokoleniowym. Od wielu lat jesteśmy świadkami istotnych zmian społeczno-gospodarczych, które dotyczą nie tylko Polski, ale także całej Europy. Zmiany te związane są między innymi z kondycją poszczególnych gospodarek, aktywnością zawodową obywateli oraz sytuacją demograficzną państw europejskich, która istotnie determinuje kształt rynku pracy. Jego współczesny obraz zdominowany jest głównie przez dwie kategorie pracowników, prezentujących skrajne przedziały wiekowe. Od lat słyszymy o zagrożeniach wynikających ze starzejącego się społeczeństwa oraz narastającej fali bezrobocia wśród młodych. Przedmiotem troski społeczno-politycznej są osoby wpisujące się w najmłodszą i najstarszą kategorię wiekową pracowników, co związane jest głównie z naruszoną równowagą między osobami w wieku produkcyjnym a emerytami. Jednak prawdziwym wyzwaniem nie tylko dla polityków, ale przede wszystkim dla pracodawców i specjalistów z zakresu zarządzania zasobami ludzkimi jest pogodzenie kilku pokoleń w jednym miejscu pracy oraz umiejętne tworzenie z nich efektywnych zespołów.

Przemiany demograficzne stanowią jeden z ważniejszych czynników determinujących obraz aktywności zawodowej Europejczyków. Trendy zmian określone za Dirkiem J. van Kaa i Ronem Lesthaeghe „drugim przejściem demograficznym”¹, widoczne są wyraźnie także w prognozach ludno-

¹ Cyt. za: B. Jamka, *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: zasób czy kapitał?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011, s. 74.

ści Polski na lata 2008-2035². Konsekwencją nowego ładu demograficznego jest zachwianie relacji między generacjami – liczbą najmłodszych i w wieku produkcyjnym, a liczbą ludności w wieku poprodukcyjnym. Utrzymywanie się przez dekady bardzo niskiego poziomu płodności doprowadziło do takiej ewolucji struktur wieku, że aktualnie obserwujemy stały spadek liczebności populacji. Taki krytyczny poziom Europa osiągnęła ok. 2000 roku. Już w latach 80. i 90. demografowie przewidywali ekonomiczne i społeczne skutki starzenia, stąd w obawie przed niewydolnością systemów emerytalnych wiele krajów przeprowadziło ich reformy, ograniczyło możliwość wcześniejszego przejścia na emeryturę, a także podjęło działania w kierunku zwiększenia zatrudnienia osób w wieku 50+³. Równoległe do tych działań obserwujemy przedsięwzięcia skierowane do młodego pokolenia wkraczającego na rynek pracy bądź próbującego umocnić swoją pozycję zawodową. W celu zminimalizowania skutków zmian demograficznych powstaje szereg inicjatyw, mających na celu wsparcie młodych na rynku pracy oraz pomoc osobom znajdującym się na finiszu swojej aktywności zawodowej. Działania te znajdują odzwierciedlenie w zapisach dokumentów krajowych i unijnych⁴. Problem demograficzny został podjęty między innymi w dokumencie *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju – Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności*⁵. Celem strategicznym, wskazanym w opracowaniu, jest poprawa życia Polaków, która zdaniem autorów projektu wymaga działań w trzech obszarach: konkurencyjności i innowacyjności, równoważenia potencjału rozwojowego regionów Polski oraz efektywności i sprawności państwa. Wśród głównych wyzwań rozwojowych wskazano demografię, a kluczową rolę

² Przywołane procesy demograficzne charakteryzują się m.in. spadkiem liczby urodzeń i małżeństw, przesuwaniem średniego wieku rodzenia i tworzenia związków, wzrostem liczby rozwodów i związków nieformalnych. Zjawiska te mają charakter globalny i występują w krajach europejskich od połowy lat 60. Niska płodność (współczynnik dzietności równy 1,5 i mniej) wraz z systematycznym wydłużaniem długości życia oraz wzrostem znaczenia migracji prowadzi do zmniejszenia przyrostu naturalnego, a w konsekwencji do nieodwracalnych zmian struktury populacji.

³ *Prognoza ludności na lata 2014-2050*, GUS, Warszawa 2015, s. 20.

⁴ Wytyczne Strategii Europa 2020 opierają się na trzech współzależnych, uzupełniających się priorytetach: inteligentnego, zrównoważonego rozwoju, sprzyjającego włączeniu społecznemu. Zgodnie z założeniami Strategii postępy w realizacji ww. priorytetów będą mierzone w odniesieniu do pięciu nadrzędnych celów Unii Europejskiej, które państwa członkowskie przełożą na krajowe cele i metody działania. Z punktu widzenia podejmowanej tematyki szczególnie istotne wydają się dwa następujące:

- wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 20-64 lat powinien wynosić 75%,
- należy ograniczyć do 10% liczbę osób przedwcześnie kończących naukę szkolną; co najmniej 40% osób z młodego pokolenia powinno zdobywać wyższe wykształcenie.

⁵ *Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju – Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności*, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013.

w sprostaniu tym wyzwaniom przypisano solidarności pokoleniowej⁶. Zgodnie z założeniami strategii system edukacji powinien odpowiadać na zapotrzebowanie nowoczesnego rynku pracy, co będzie sprzyjało wyrównywaniu szans i będzie przekładało się na wzrost aktywności zawodowej Polaków. Większa pewność i elastyczność zatrudnienia pozwoli w długofalowej perspektywie na stworzenie warunków do realizacji indywidualnych strategii życiowych i rodzinnych. Podjęcie wyzwań demograficznych związanych ze starzeniem się populacji wymaga także działań na rzecz rozwoju *silver economy*, w tym zwiększenia wszelkich form aktywności ludzi starszych, wykorzystania ich potencjału i zapobiegania wykluczeniu społecznemu. Wśród wskaźników demograficznych założono między innymi: wzrost wskaźników zatrudnienia we wszystkich grupach wiekowych, ponad trzykrotnie większy wskaźnik zatrudnienia osób w wieku 65-69, wskaźnik zatrudnienia kobiet z najmłodszym dzieckiem w wieku do 5 lat do 70% w 2030 roku (obecnie 57,7%), obniżenie o rok wieku wejścia na rynek pracy (21 lat w 2030 roku) oraz obniżenie wskaźników bierności społecznej młodzieży⁷.

Założenia przywołanych dokumentów oraz działania podejmowane przez Komisję Europejską i polski rząd wskazują na dużą aktywność wspomnianych podmiotów w obszarze wsparcia adresowanego do tzw. grup szczególnego ryzyka na rynku pracy, czyli osób w wieku 18-25 i 50+. Jednak pomimo tego w praktyce ciągle pojawiają się pytania, której z tych grup nadać rangę priorytetu, która z nich powinna mieć bardziej preferencyjne warunki. Tego typu niepokoje pogłębiają postrzeganie rynku pracy jako przestrzeni niezwykle zróżnicowanej, żeby nie powiedzieć podzielonej. Od kilku lat jesteśmy świadkami dyskusji społecznej na temat funkcjonowania różnych pokoleń na rynku pracy. Bez wątpienia jest to wiedza niezwykle przydatna, ułatwiająca funkcjonowanie w zespole wielopokoleniowym, jednak mam wrażenie, że dyskusja ta idzie w złym kierunku. Coraz częściej koncentrujemy się na podkreślaniu różnic, zaostrażaniu podziałów zamiast na szukaniu wspólnych wartości, które mogłyby sprzyjać efektywniejszej pracy.

Przydatnym w zrozumieniu i docenieniu wartości preferowanych przez przedstawicieli poszczególnych pokoleń wydaje się zrozumienie wydarzeń, które ukształtowały te generacje oraz w znaczący sposób zdeterminowały ich postawy wobec życia zawodowego. Dostępne źródła definiują poszczególne pokolenia na rynku pracy, uwzględniając odmienne czynniki, pokazują co determinuje liczbę generacji aktywnych zawodowo. Według Dana

⁶ Ibidem, s. 24.

⁷ Ibidem, s. 24-26.

Bursha i Kipa Kelly'ego współcześnie na rynku pracy funkcjonuje nawet pięć pokoleń, wśród nich:

- tradycjoniści (*Traditionalist, Greatest Generation*),
- pokolenie *Baby Boomers*,
- pokolenie X (*Gen Xers*),
- pokolenie Y (*Millennials, Gen Y*),
- pokolenie Z⁸.

Najmłodsze i najstarsze pokolenia, pokolenie Z i tradycjoniści, stanowią relatywnie małą grupę zatrudnionych, łącznie ok. 10%. Pozostałe 3 obejmują mniej więcej po 30% współczesnych pracowników. Jednak proporcje te w najbliższym czasie ulegną zmianie. O ile do niedawna na rynku pracy dominowali przedstawiciele generacji *Baby Boomers*, aktualnie wyraźnie widać początek wymiany pokoleniowej. Boomersi stopniowo przechodzą na emeryturę i tym samym jest ich mniej wśród pracujących, z kolei wolna przestrzeń na rynku pracy coraz częściej wypełniana jest przez igreki i częściowo przez przedstawicieli pokolenia Z.

Najstarsze pokolenie pracowników – tradycjoniści – to osoby urodzone przed 1946 rokiem, tzw. pokolenie II wojny światowej. Nawet jeśli byli zbyt młodzi, żeby uczestniczyć w wojnie, to wydarzenia wojenne bardzo mocno ukształtowały ich tożsamość zawodową i system preferowanych wartości. Tradycjoniści to osoby traktujące pracę jako przywilej, cechujące się silną etyką zawodową, postawą lojalności oraz oddania wobec pracy i pracodawcy. Generacja ta tworzona jest przez ludzi, ceniących stabilność i doświadczenie, mających dużą wiedzę zawodową, bezkonfliktowych i bardzo cenionych przez pracodawców. Biorąc pod uwagę uwarunkowania biologiczne, można się domyślać, że już niewielu spośród nich jest aktywnych zawodowo⁹.

Kolejne pokolenie – *Baby Boomers* – tworzą osoby urodzone w latach 1946-1964. To ludzie, którzy do niedawna przeważali na rynku pracy, ukształtowani przez wydarzenia powojenne. Podobnie jak tradycjoniści cechują się silną etyką pracy, jednak wynika ona z innych motywacji niż u poprzedników. O ile u tradycjonalistów etyka zawodowa kształtowała się pod wpływem myślenia o pracy w kategoriach przywileju, boomersi patrzą na pracę poprzez pryzmat rangi, prestiżu i dobrobytu. Pokolenie boomerów to lojalni pracownicy, zorientowani na cele i współpracę, jednak ważniejsze od rezultatów są dla nich strategie, którymi te rezultaty osiągają.

⁸ D. Bursh, K. Kelly, *Managing the multigenerational workplace*, UNC Kenan-Flagler Business School, Chapel Hill 2014, s. 3; por. S. Hannam, S. Yordi, *Engaging a multi-generational workforce: Practical advice for government managers*, IBM Center for The Business of Government, Washington 2011, s. 7.

⁹ D. Bursh, K. Kelly, op.cit., s. 4; S. Hannam, S. Yordi, op.cit., s. 10.

Istotną rolę w ich zachowaniach zawodowych odgrywa także jakość świadczonych usług i wspólne dobro, są to osoby niechętne konfliktom¹⁰.

Pokolenie X, to kolejna siła na rynku pracy. Jest ono przedmiotem licznych dyskusji szczególnie w porównaniu z pokoleniem Y. Iksy to osoby urodzone w latach 1965-1980. Warto jednak zauważyć, że ramy wiekowe poszczególnych pokoleń często zależą od uwarunkowań społeczno-kulturowych, w których funkcjonowały, dlatego w Polsce granice wiekowe pokolenia X czasami nieznacznie się przesuwają. Tożsamość iksów bardzo mocno ukształtowana została przez takie wydarzenia społeczno-historyczne, jak: kryzys energetyczny, Watergate, marzec 1968 roku, Czarnobyl, upadek muru berlińskiego i upadek komunizmu, a także masowa panika związana z epidemią AIDS. Pokolenie iksów to generacja, która była świadkiem narodzin i rozwoju Internetu oraz zaawansowanych technologii. Czasy, w których dorastali, ukształtowały z iksów odpowiedzialnych, niezależnych, samodzielnych, zaangażowanych i lojalnych pracowników. Przedstawiciele omawianej kategorii potrafią swoje życie podporządkować pracy i sporo jej poświęcają¹¹. O generacji X mówi się jako o tej, która jest najlepsza do generowania przychodów firmy i budowania silnych zespołów. Jest to także pokolenie, w obrębie którego dostrzega się duże możliwości zmiany. Iksy mają coraz większą potrzebę zapewnienia stabilności i utrzymania przywództwa. Niestety spora ich grupa odczuwa frustrację zawodową, spowodowaną zawieszeniem pomiędzy dwoma silnymi pokoleniami: boomersów i młodych igreków. Z jednej strony są zablokowani na kolejne awanse przez starszych kolegów, a z drugiej strony czują presję młodszych, zorientowanych na osiąganie coraz wyższych celów. Spora grupa iksów czuje się bezradna i bezsilna wobec zaistniałej sytuacji, co wpływa na nich paraliżująco i nie sprzyja właściwym relacjom w miejscu pracy¹².

Pokolenie Y, zwane także pokoleniem milenijnym, to osoby urodzone pomiędzy rokiem 1980 a 1995. Omawiana generacja, została ukształtowana nie przez konkretne wydarzenia historyczne, ale przez procesy związane z Internetem i wirtualnym światem, który stworzył im nieograniczone możliwości pozyskiwania nowych informacji oraz komunikacji. Stała dostępność Internetu oraz natychmiastowość wyszukiwania odpowiedzi na nurtujące pytania ukształtowała wśród millennialsów nowe podejście do wymiany wiedzy, co determinuje kształt interakcji z innymi osobami oraz oczekiwanie

¹⁰ D. Bursh, K. Kelly, op.cit., s. 5; S. Hannam, S. Yordi, op.cit., s. 11; por. M. Kowalówka, *Baby Boomers, Generacja X i Millenialsi, czyli zmiany pokoleniowe w organizacji*, www.rynekpracy.pl (pobrano 15 września 2015 r.).

¹¹ D. Bursh, K. Kelly, op. cit., s. 6-8.

¹² R. Alsop, *Why can't Generation X get ahead at work?*, BBC, 2013, <http://www.bbc.com/capital/story/20130710-the-forgotten-generation> (pobrano 15 września 2015 r.).

na szybki przepływ informacji. Badacze pokolenia Y podkreślają, że nowe podejście do komunikacji może być źródłem konfliktów w miejscu pracy pomiędzy przedstawicielami różnych pokoleń¹³. Dostępne źródła wskazują, że osoby wchodzące w skład pokolenia Y są: pewne siebie i swoich kompetencji, przedsiębiorcze, posiadające podzielność uwagi, multimedialne, dobrze wyedukowane, mające ogromne oczekiwania wobec pracodawców i samej pracy. Pracownicy pokolenia Y postrzegani są jako bardzo użyteczni/cenni z punktu widzenia wykonywanej pracy, jednak mało lojalni wobec pracodawców¹⁴. Takie postawy wobec pracy związane są głównie z wartościami, jakie prezentują przedstawiciele omawianej kategorii. Wydaje się, że igrekci są nastawione głównie na realizowanie swoich potrzeb i celów zawodowych, a nie budowanie relacji pracowniczych, co było „znakiem firmowym” wcześniejszego pokolenia X¹⁵. W przeciwieństwie do poprzednich generacji, pokolenie Y wyrosło pod ścisłym nadzorem rodziców, którzy są ich największymi fanami. Trend ten jest szczególnie widoczny w Stanach Zjednoczonych. Młode pokolenie nie tylko jest przyzwyczajone, ale wręcz uzależnione od ciągłej informacji zwrotnej, najlepiej w formie pochwał¹⁶. Taka postawa generuje potrzebę dużego wsparcia w wykonywaniu zadań zawodowych oraz szczegółowego formułowania oczekiwań wobec rezultatów wykonywanej przez nich pracy. Millennialsi są zazwyczaj bardzo dobrze wyedukowani, oczekują znaczących zadań i chcą czuć się częścią misji organizacji (co jest sprzeczne ze stereotypowym postrzeganiem tej generacji). Cenią równowagę pomiędzy życiem zawodowym a rodzinnym, stąd w poszukiwaniu dogodnych dla siebie warunków i nowych możliwości często zmieniają pracę, nie czują się związani z jednym pracodawcą. Wbrew obiegowym opiniom i cechom często przypisywanym igrekom ich system wartości nie odbiega bardzo od systemów poprzednich pokoleń. Jak podkreśla Kathy Gurchiek¹⁷, cenią oni takie wartości, jak: odpowiedzialność społeczna, elastyczność, potrzeba zmian i bycia docenionym. Różnica między analizowanymi pokoleniami, zdaniem autorki, polega na tym, że igrekci są bardziej autentyczne i asertywne w prezentowaniu swoich wartości niż ich poprzednicy i nie boją się zmiany pracy czy nawet zmiany kierunku kariery.

¹³ D. Bursh, K. Kelly, op.cit., s. 8-9.

¹⁴ A. Levit, S. Licina, *How the recession shaped millennial and hiring manager attitudes about Millennial's future careers*, Career Advisory Board, Downers Grove 2011.

¹⁵ A. Wawrzonek, *Zróżnicowane kategorie młodych na rynku pracy wobec oferty doradczej*, [w:] *Zapotrzebowanie rynku pracy na współczesne i ginące zawody w perspektywie kształcenia młodzieży*, red. E. Giermanowska, J. Kotzian, OHP, Warszawa 2014, s. 131-132.

¹⁶ M. Valcour, *Hitting the intergenerational sweet spot*, HBR Blog Network, 2013, <http://blogs.hbr.org/2013/05/hitting-the-intergenerational/> (pobrano 12 października 2015 r.).

¹⁷ K. Gurchiek, cyt. za: D. Bursh, K. Kelly, op.cit., s. 9.

Najmłodszą generacją osób zatrudnionych jest pokolenie Z. Grupę tę tworzą osoby urodzone po 1995 roku, co oznacza, że najstarsi spośród nich powoli wchodzą na rynek pracy. Wydarzeniem, które w istotny sposób determinowało ich dorastanie, był ogólnoswiatowy kryzys gospodarczy. Konsekwencji kryzysu, w postaci problemów na rynku pracy, długotrwałego bezrobocia, nie doświadczali osobiście, ale za sprawą rodziców bądź bliższych, co znacząco wpłynęło na ich stosunek do pracy. Amerykańskie badania pokazują, że 60% osób w wieku 14-18 lat bardziej niż pracę ceni możliwość „wpływania na świat”. Co ciekawe najmłodsze pokolenie dosyć krytycznie podchodzi do roli edukacji i związanych z nią kosztów, szczególnie w odniesieniu do kształcenia na poziomie wyższym. O ile dla igreków studia wyższe były celem samym w sobie, o tyle zety chętniej stawiają na doświadczenie aniżeli edukację¹⁸. Dużym atutem omawianej grupy jest wysoki poziom kompetencji z zakresu nowych technologii. Urządzenia typu „smart” są nieodłącznym elementem życia współczesnego nastolatka, czego wynikiem jest prowadzenie przez nich „podwójnego życia” w dwóch równoległych rzeczywistościach: w świecie realnym i wirtualnym. Prezentowany sposób funkcjonowania nastoletniego pokolenia implikuje nowe, preferowane przez nich sposoby pracy oraz style komunikacji¹⁹.

Biorąc pod uwagę fakt, że każda generacja została ukształtowana przez niepowtarzalny zestaw wydarzeń natury społeczno-kulturowej, gospodarczej czy politycznej trzeba zrozumieć, iż strategię funkcjonowania poszczególnych pokoleń na rynku pracy bądź w życiu osobistym nie mogą być kontynuowane w taki sam sposób jak u poprzedników. Zrozumienie różnic generacyjnych, motywacji, którymi kierują się przedstawiciele kolejnych pokoleń w aktywności zawodowej, jest niezwykle cenną wiedzą, pozwalającą lepiej zarządzać zespołami zróżnicowanymi wiekowo, lepiej rozumieć współpracowników i przełożonych oraz lepiej się komunikować. Należy jednak pamiętać, że istnieje niebezpieczeństwo wynikające ze zbyt daleko idących generalizacji, którymi często możemy pochopnie osądzić, przypisać łatkę i tym samym skrzywdzić. Amerykańscy badacze podkreślają, że budowanie i wdrażanie strategii HR tylko w oparciu o rozpoznanie unikatowych cech i wartości poszczególnych pokoleń jest ryzykownym zabiegiem²⁰. Bez względu na fakt, że wyróżniamy cechy charakterystyczne dla

¹⁸ R. Wartzman, *Coming soon to your office: Gen Z. time*, 2014, <http://time.com/6693/coming-soon-to-your-office-gen-z/> (pobrano 10 października 2015 r.).

¹⁹ D. Bursh, K. Kelly, *op.cit.*, s. 10.

²⁰ T. Jacobs, *Workplace attitudes surprisingly similar for Boomers, Gen Xers, and Millennials*, Pacific Standard, 2014, <http://www.psmag.com/navigation/business-economics/workplace-attitudes-surprisingly-similar-boomers-gen-xers-millennials-73279> (pobrano 15 października 2015 r.).

tych generacji, trzeba pamiętać o tym, że kategorie omawianych pokoleń są tworzone przez indywidualne podmioty, z indywidualnymi doświadczeniami, postawami i zachowaniami. Dan Bursh i Kip Kelly podkreślają, że istnieje cienka granica pomiędzy docenianiem unikalnych cech poszczególnych pokoleń a utrwalaniem stereotypów. Kluczem do zarządzania pracownikami pięciu generacji jest docenienie różnic międzypokoleniowych i skupienie się na tym, co wspólne²¹. Tymczasem polska praktyka pokazuje, że zdecydowanie częściej koncentrujemy się na podkreślaniu, a nawet eskalowaniu odrębności poszczególnych pokoleń w ich funkcjonowaniu na rynku pracy. Zabiegi te wyraźnie widać w odniesieniu do pokolenia X i Y. Wbrew oczekiwaniom działania te często osiągają efekt odwrotny od zamierzonego. Poprzez podkreślanie różnic międzypokoleniowych antagonizujemy społeczeństwo, zachęcamy do rywalizacji, konkutowania o względy przełożonych i udowadniania, „że to właśnie moje pokolenie jest tym lepszym”. Powstające opracowania dotyczące funkcjonowania różnych pokoleń na rynku pracy najczęściej odnoszą się do jednego konkretnego pokolenia, np. pokolenia Y albo kategorii 50+. Brakuje polskich prac traktujących omawianą problematykę w sposób holistyczny, całościowo, podejmujących aspekt koegzystencji pokoleń na rynku pracy, które wspólnie mogą odnieść na nim sukces. Analiza licznych stron internetowych agencji doradztwa personalnego, specjalizujących się w zarządzaniu pokoleniami na rynku pracy, wskazuje na działania skoncentrowane najczęściej na jednym pokoleniu, ukierunkowane na następujące zagadnienia: zarządzanie igrekami, motywowanie igreków, narzędzia dzielenia się wiedzą z igrekami, organizacja pracy dla igreka, ewentualnie jak zadbać o pracowników z pokolenia Y. Trudno znaleźć wskazówki, jak łączyć różne generacje. W rezultacie kreujemy obraz młodego egoistycznego pokolenia, które oprócz tego, że jest niełojalne i krnąbrne, to jeszcze wymagające albo raczej kapryśne. Może warto zadać pytanie: dlaczego tak jest i przestać straszyć starsze generacje młodszymi pracownikami. Mam wrażenie, że dominującą strategią zarządzania pokoleniami na polskim rynku pracy są metody, które możemy określić jako „motywowanie przez zastraszenie” albo „motywowanie przez umniejszanie”. Starsze pokolenia nieustannie ostrzega się przed młodszymi. Z jednej strony podkreśla się, iż są trudni we współpracy, niesamodzielni, roszczeniowi, a z drugiej strony straszy się iksów, że igreki mogą w każdej chwili ich zastąpić albo raczej „wygryźć”, bo są bardziej elastyczni i „nowocześni”. Strategia ta działa też w drugą stronę, umniejsza się bowiem wkład najmłodszych pokoleń (Y, Z) w budowanie organizacji, ich zaangażowanie w pracę i chęć kooperacji. Podkreśla się, że młody pracownik myśli głównie

²¹ Ibidem, s. 10.

o sobie, a nie o organizacji. Wskazane strategie, które wydają się przeważać w strukturach polskich firm, deprecjonują ogromną wartość zespołów wielopokoleniowych, których członkowie mogą być dla siebie ogromnym wsparciem i które wydają się doskonale korespondować z koncepcją organizacji uczącej się. Zespoły wielopokoleniowe pozwalają spojrzeć na problemy organizacji z różnych perspektyw. Funkcjonowanie zróżnicowanych wiekowo zespołów pracowniczych powinno sprzyjać szybkiemu przepływowi wiedzy, wprowadzaniu nowych pomysłów skonfrontowanych z doświadczeniem, znoszeniu różnego rodzaju granic, budowaniu szacunku i zaufania, a w konsekwencji dążeniu do synergii. Niestety obserwując polskie warunki, częściej jesteśmy świadkami walki pokoleń na kilku frontach zamiast pożądanego efektu synergii.

Warto zastanowić się, co jest przyczyną takiego stanu rzeczy i co zrobić, żeby wreszcie koncentrować się na atutach zespołów wielopokoleniowych, a nie antagonizować. Wydaje mi się, że punktem wyjścia w tej dyskusji jest przede wszystkim zaakceptowanie faktu, że takie zespoły są czymś naturalnym i nie ma od tego odwrotu. Trzeba zacząć myśleć kategoriami wielopokoleniowości, zespołów wielopokoleniowych, a nie kategoriami „instrukcji obsługi” poszczególnych generacji. Pojawiają się nieśmiałe głosy wskazujące na plusy wynikające ze współpracy pokoleń, jednak cały czas mocniej wybrzmiewa głos rywalizacji międzypokoleniowej. To, co dzieje się aktualnie na rynku pracy pomiędzy pokoleniami, jest w pewnym sensie wbrew naturze. O ile w pierwszej połowie kariery jesteśmy w stanie wchodzić w zachowania rywalizacyjne, później zadajemy sobie pytanie: dlaczego ciągle musimy komuś coś udowadniać? Zgodnie z teoriami rozwoju zawodowego ludzie po 35 roku życia to osoby, które już coś osiągnęły w życiu zawodowym, np. odpowiedzialne stanowisko, satysfakcjonujące wynagrodzenie, pozycję i przede wszystkim poczucie bezpieczeństwa oraz stabilizację. Tymczasem podkreślanie różnic międzypokoleniowych nie pozwala na ten stan. „Motywowanie przez zastraszanie” zmusza pokolenie X do ciągłej rywalizacji, do ciągłego bycia w „stanie gotowości”, do konieczności defensywy i odpierania ataków młodszych, lepszych i zdolniejszych. Taka niezdrowa rywalizacja, ciągle udowadnianie, że jest się lepszym, niezastąpionym, powoduje, że pracownicy stają się niezdolni i mało efektywni, skoncentrowani na sobie, a nie na pracy. Wiele działań podejmuje się dlatego, że trzeba, wypada, a nie dlatego, że się chce. Funkcjonowanie w stanie ciągłej gotowości sprowadza pracownika do roli maszyny, smartfona przeładowanego niepotrzebnymi aplikacjami, który traci energię na zbędne aktywności i szybciej się rozładowuje. Rozładowanie energii pracowniczej powoduje frustracje i brak zaangażowania, co zdecydowanie nie sprzyja budowaniu komfortowych warunków do pracy.

Nie ulega wątpliwości, że wielopokoleniowość to coraz większe wyzwanie dla dużych korporacji i specjalistów z zakresu zarządzania zespołami ludzkimi. Często słyszymy, że pracownicy działów personalnych muszą pogodzić wymagania młodych pracowników z oczekiwaniami osób starszych, rzadziej jak motywować zespoły zróżnicowane wiekowo i jak nimi zarządzać. Być może trzeba zacząć od budowania przestrzeni do wymiany doświadczeń i pomysłów dla tych pokoleń, skoncentrować się na tworzeniu warunków do osiągnięcia efektu synergii międzypokoleniowej w miejscu pracy i na rynku pracy poprzez większe zhumanizowanie aktywności zawodowej. Zamiast koncentrować się na wydajności i efektywności, koncentrujemy się na pracowniku, dajmy mu szansę być człowiekiem w miejscu pracy, a nie maszyną wykonującą kolejne zadania. Stwórzmy przestrzeń do komunikacji i do nawiązywania relacji.

Zacznijmy dostrzegać siłę w różnorodności, budować mosty między pokoleniami, a nie pogłębiać podziały. Kluczową rolę w budowaniu takich zespołów w moim odczuciu odegrać powinny kompetencje miękkie. Od kilku lat obserwujemy tendencję podkreślającą istotną rolę tego rodzaju kompetencji nie tylko podczas procesu rekrutacyjnego, ale także w utrzymywaniu pracy. Kompetencje te często określane są mianem kompetencji bazowych, transferowanych, które wędrują razem z pracownikiem do różnych miejsc pracy, które decydują o tym, czy jesteśmy dopasowani, czy też nie²². Wśród nich wymienia się: kreatywność, przedsiębiorczość, elastyczność, komunikatywność, zarządzanie czasem, współpracę w grupie itp. Biorąc pod uwagę wielopokoleniowe miejsce pracy, szczególną rolę przypisałabym umiejętnościom komunikacyjnym. Niestety współcześnie często podkreśla się, że różne pokolenia potrzebują różnych „kodów dostępu” i preferują różne rodzaje komunikacji. Można spotkać opracowania, które pokazują w jaki sposób komunikować się z przedstawicielem poszczególnych pokoleń.

Nie ulega wątpliwości, że możliwości komunikacyjne związane z rozwojem Internetu są współcześnie dużo większe niż jeszcze 10-15 lat temu, pytanie tylko, czy te możliwości przekreślają wagę tradycyjnej komunikacji twarzą w twarz, która w moim odczuciu jest podstawą funkcjonowania każdego zespołu, również wielopokoleniowego. Ciekawe w tym kontekście wydają się wyniki badań realizowanych w ramach projektu „Ucząca się organizacja 2.0” przez portal Interia.pl oraz Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego: *Pokolenie Y: nawyki i potrzeby wpływające na dzielenie się wiedzą*. W trakcie badań analizie poddano sposoby komunikacji preferowane przez

²² M. Rosalska, A. Wawrzonek, *Między poradnictwem kariery a doradztwem akademickim. Nowe obszary wsparcia doradczego dla studentów*, „Studia Edukacyjne” 2011, nr 17, s. 148.

przedstawicieli pokolenia Y (biorąc pod uwagę wykorzystanie narzędzi ICT, jako jednego z czynników o najbardziej istotnym wpływie na nawyki pracy badanego pokolenia). Badani poproszeni zostali o wskazanie dwóch preferowanych form porozumiewania się z innymi. Wbrew oczekiwaniom i stereotypom przedstawiciele pokolenia Y największą rangę przypisali rozmowie „twarzą w twarz” z jednym rozmówcą oraz spotkaniom i zebraniom (45%), następnie rozmowom telefonicznym (35%). Dopiero na czwartym miejscu znalazła się poczta elektroniczna preferowana przez 29% badanych, inne formy komunikacji wskazało mniej niż 10%. Przeprowadzone badania pokazują, że preferencje porównywanych pokoleń wydają się bardzo podobne. Przedstawiciele pokolenia X nieco częściej niż pozostali wybierają rozmowy telefoniczne, *Baby Boomers* – strony internetowe lub intranetowe, zaś przedstawiciele pokolenia Y – komunikatory. Nie zmienia to jednak faktu, że dominują tradycyjne formy porozumiewania się. Biorąc pod uwagę wyniki cytowanych badań, można uznać, że nowoczesne narzędzia komunikacyjne nadal mają charakter uzupełniający, a nie podstawowy²³. W tym miejscu warto przypomnieć, że powszechność nowych mediów oraz ich wpływ na codzienne życie i nawyki młodszych pokoleń kształtują opinię, zgodnie z którą wśród młodych interakcje w świecie wirtualnym wypierają i zastępują autentyczne relacje oparte na kontaktach „twarzą w twarz”. Co jak się okazuje sprzyja stygmatyzacji młodego pokolenia i postrzegania go jako tego, które nie chce się komunikować w tradycyjny sposób. Rezultaty cytowanych badań pokazują, że problem jest bardziej złożony. Być może wynika on bardziej z braku właściwych wzorów komunikacji, aniżeli z braku chęci do jej stosowania. Od lat obserwujemy narastającą falę krytyki młodszych pokoleń, szczególnie w kontekście komunikacji bezpośredniej. Mamy zastrzeżenia do ich sposobu wypowiadania się, prezentowania własnych myśli i spostrzeżeń. Podkreślamy, że rośnie nam „pokolenie obrazkowe”, z którym trudno się porozumieć. Nauczyciele akademicy narzekają na studentów, którzy nie potrafią formułować wypowiedzi ustnych i pisemnych, przypinając im tym samym etykietę „dzieci Internetu”. Warto jednak podkreślić, że brak umiejętności komunikacyjnych młodszych pokoleń często wynika z braku możliwości ich zdobycia. Testowy system edukacyjny, promowany od najwcześniejszych etapów edukacji, nie sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnych. Uzupełnianie testów, zakreślanie rubryczek i wpisywanie pojedynczych wyrazów w brakujące okienka, nie zachęca do formułowania dłuższych wypowiedzi i nie daje możliwości trenowania tych umiejętności, nawet jeśli młode osoby posiadają taką potrzebę.

²³ Pokolenie Y: potrzeby i nawyki wpływające na dzielenie się wiedzą, raport podsumowujący badania prowadzone w ramach projektu „Ucząca się organizacja 2.0.” realizowanego przez portal Interia.pl oraz Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014, s. 61.

Nie ulega wątpliwości, że nowoczesne formy komunikacji, typu poczta elektroniczna, portale społecznościowe, komunikatory, zmieniły charakter relacji pracowniczych i wbrew trendom globalizacyjnym przyczyniły się do zwiększenia dystansu pomiędzy różnymi pokoleniami, funkcjonującymi na rynku pracy. Stały się przyczyną naturalnego, niekoniecznie prawdziwego podziału pracowników na tych bardziej i mniej technologicznych oraz bardziej i mniej komunikatywnych. W tym miejscu należy przypomnieć, iż zgodnie z założeniami psychologii społecznej już samo kategoryzowanie osób sprawia, że członków odmiennej grupy traktujemy jako mniej godnych zaufania, mniej uczciwych oraz mniej skłonnych do współpracy niż „swoich”²⁴. W kontekście tych ustaleń trudno odciąć się od myślenia kategoriami różnych pokoleń na rynku pracy. Warto jednak szukać narzędzi, które te podziały zniosą. Być może kluczem do połączenia tych generacji na rynku pracy jest rozwijanie kompetencji miękkich, w szczególności umiejętności komunikacyjnych u młodszych pokoleń i zachęcanie ich do otwartego porozumiewania się. Dobra komunikacja w jakimkolwiek zespole, również wielopokoleniowym, sprzyjać będzie budowaniu relacji, które wydają się mieć ogromne znaczenie tak dla pracowników, jak i pracodawców. Za sprawą skutecznej komunikacji wzrasta poczucie akceptacji, co jest niezmiernie ważne dla wszystkich członków zespołu i przekłada się na poczucie psychicznego bezpieczeństwa, wzrost zaufania oraz tworzenie autentycznych relacji pracowniczych. W takim zespole pracownicy chętniej wspierają się przy realizacji zadań i mają przy tym więcej energii oraz wewnętrznej satysfakcji. Wzrasta także zaangażowanie, które sprzyja ich wyższej efektywności i kreatywności. Działania ukierunkowane na budowanie relacji w zespole wielopokoleniowym sprzyjać będą odejściu od kultury autorytarnej, opartej na podporządkowaniu i przejściu w kierunku kultury bazującej na zaangażowaniu i partnerstwie, co niewątpliwie pozytywnie wpłynie na scalenie zespołu zróżnicowanego wiekowo.

Rozwijanie komunikacji w zespole wielopokoleniowym sprzyjać będzie także odejściu od sztywnej hierarchii, często warunkowanej wiekiem bądź stażem pracy, na rzecz partnerskich relacji pracowniczych. W tym miejscu warto przywołać koncepcje mentoringu i to nie tylko mentoringu tradycyjnego, który jest dosyć dobrze rozpoznany na polskim gruncie, ale także, a może przede wszystkim nowych jego form: mentoringu międzypokoleniowego (*Cross-Generational Mentoring*) oraz odwróconego (*Reverse Mentoring*)²⁵. Zgodnie z założeniami mentoringu międzypokoleniowego, wszystkie pokolenia mają mocne strony i każde pokolenie ma wśród swoich członków

²⁴ K. Growiec, *Mechanika drabiny. Jak pracować z sensem, zyskiem i sukcesem*, „Poradnik Psychologiczny Polityki. Ja, My, Oni” 2013, t. 11, *Jak pracować z sensem, zyskiem i sukcesem*.

²⁵ S. Hannam, S. Yordi, op.cit., s. 19-20.

osoby, które mogą stać się mentorem dla innego pokolenia. Połączenie wiedzy i doświadczenia tradycjonalistów i przedstawicieli pokolenia *Baby Boomers* z entuzjazmem i umiejętnościami igreków pozwoli na uzyskanie efektu synergii, cennego dla całej organizacji, oraz wpłynie na poprawę relacji między różnymi generacjami²⁶. Z kolei koncepcja mentoringu odwróconego zakłada, że mentorem nie musi być tylko starszy stażem, bardziej doświadczony pracownik. Cytowani autorzy podkreślają, że młodzi pracownicy, szczególnie ci z pokolenia Y mają wiele do zaoferowania, głównie w obszarze nowoczesnych technologii. Warto zauważyć, że nieznamość nowych technologii przez starsze pokolenia może tworzyć dystans pomiędzy różnymi generacjami. Dlatego odwrócony mentoring będzie szczególnie cenny w organizacjach, które mają problem z wprowadzaniem zmian oraz z integrowaniem wielopokoleniowych zespołów. W tych organizacjach menadżerowie powinni skoncentrować się na zachęcaniu najmłodszych pracowników do tego, aby dzielili się swoją wiedzą i umiejętnościami ze starszymi kolegami²⁷. Dzięki takiej postawie uda się osiągnąć korzyści na różnych płaszczyznach, pierwszą z nich będzie oczywiście zmodernizowanie organizacji, następnie rozwinięcie kompetencji z zakresu IT u starszych generacji i wreszcie zaangażowanie najmłodszych we „wspólne dobro” firmy oraz docenienie ich, co być może przełoży się u nich na poczucie odpowiedzialności za firmę i przekonanie, że wykonują coś wartościowego, co dla młodych pokoleń jest szczególnie ważne. Warto zauważyć, że prezentowane koncepcje mentoringu bardzo dobrze wpisują się we współczesne modele karier oraz w koncepcję całościowego uczenia się, które podkreślają nowoczesne podejście do poradnictwa i tym samym otwierają nową przestrzeń dla oddziaływań doradczych w obszarze budowania zespołów wielopokoleniowych.

Uczynienie z komunikacji istotnego narzędzia w tworzeniu silnych wielopokoleniowych zespołów wydaje się być wyzwaniem nie tylko dla działów HR, ale także dla doradców kariery jako osób, którym przypada szczególna rola – „rola architektów mostów międzypokoleniowych”. To właśnie doradcy kariery mają szanse być tymi osobami, które połączą pracowników prezentujących różne przedziały wiekowe w zintegrowany zespół oraz przygotowują przedstawicieli różnych pokoleń do budowania i zarządzania zespołami wielopokoleniowymi. Ważne jest, aby wysiłki związane z tworzeniem czy też zarządzaniem zespołem zróżnicowanym wiekowo szły w kierunku myślenia o takim zespole jako o grupie osób dojrzałych, doświadczonych i jednocześnie kreatywnych oraz otwartych na zmiany, a nie

²⁶ Ibidem, s. 19.

²⁷ Ibidem, s. 20.

wyłącznie jak o grupie osób młodych i starych. Trzeba próbować zrozumieć postawy i preferencje różnych pokoleń, a podejmowane działania ukierunkować na wzmacnianie tego, co łączy te pokolenia, a nie tego, co je dzieli. Wykorzystując do tego komunikację, można budować prawdziwe relacje, działające na rzecz integracji międzypokoleniowej w miejscu pracy, która z kolei przyczyni się do polepszenia jakości pracy zarówno w odniesieniu do oczekiwań pracodawców, jak i pracowników. Dobrze wykorzystana wielopokoleniowość staje się aktualnie cechą wyróżniającą poszczególne organizacje, a umiejętności z zakresu funkcjonowania w zespole wielopokoleniowym powinny być wpisane w katalog kompetencji bazowych.

BIBLIOGRAFIA

- Alsop R., *Why can't Generation X get ahead at work?*, BBC, 2013, <http://www.bbc.com/capital/story/20130710-the-forgotten-generation> (pobrano 15 września 2015 r.).
- Bursh D., Kelly K., *Managing the multigenerational workplace*, UNC Kenan-Flagler Business School, Chapel Hill 2014.
- Długookresowa Strategia Rozwoju Kraju – Polska 2030. Trzecia fala nowoczesności, Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji, Warszawa 2013.
- Growiec K., *Mechanika drabiny. Jak pracować z sensem, zyskiem i sukcesem*, „Poradnik Psychologiczny Polityki. Ja, My, Oni” 2013, t. 11, *Jak pracować z sensem, zyskiem i sukcesem*, s. 12-15.
- Hannam S., Yordi S., *Engaging a multi-generational workforce: Practical advice for government managers*, IBM Center for The Business of Government, Washington 2011.
- Jacobs T., *Workplace attitudes surprisingly similar for Boomers, Gen Xers, and Millennials*, Pacific Standard, 2014, <http://www.psmag.com/navigation/business-economics/workplace-attitudes-surprisingly-similar-boomers-gen-xers-millennials-73279> (pobrano 15 października 2015 r.).
- Jamka B., *Czynnik ludzki we współczesnym przedsiębiorstwie: zasób czy kapitał?*, Wolters Kluwer, Warszawa 2011.
- Kowalówka M., *Baby Boomers, Generacja X i Millenialsi, czyli zmiany pokoleniowe w organizacji*, www.rynekpracy.pl (pobrano 15 września 2015 r.).
- Levit A., Licina S., *How the recession shaped millennial and hiring manager attitudes about Millennial's future careers*, Career Advisory Board, Downers Grove 2011.
- Pokolenie Y: potrzeby i nawyki wpływające na dzielenie się wiedzą, raport podsumowujący badania prowadzone w ramach projektu „Ucząca się organizacja 2.0.” realizowanego przez portal Interia.pl oraz Wszechnicę Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2014.
- Prognoza ludności na lata 2014-2050, GUS, Warszawa 2015.
- Rosalska M., Wawrzonek A., *Między poradnictwem kariery a doradztwem akademickim. Nowe obszary wsparcia doradczego dla studentów*, „Studia Edukacyjne” 2011, nr 17, s. 143-157.

- Valcour M., *Hitting the intergenerational sweet spot*, HBR Blog Network, 2013, <http://blog.s.hbr.org/2013/05/hitting-the-intergenerational/> (pobrano 12 października 2015 r.).
- Wartzman R., *Coming soon to your office: Gen Z. time*, 2014, <http://time.com/6693/coming-soon-to-your-office-gen-z/> (pobrano 10 października 2015 r.).
- Wawrzonek A., *Zróżnicowane kategorie młodych na rynku pracy wobec oferty doradczej*, [w:] *Zapotrzebowanie rynku pracy na współczesne i ginące zawody w perspektywie kształcenia młodzieży*, red. E. Giermanowska, J. Kotzian, OHP, Warszawa 2014, s. 127-136.

Sytuacja zawodowa i wartość pracy w życiu współczesnej młodzieży

Wprowadzenie

Rzeczywistość społeczna oraz oczekiwania rynku pracy nieustannie się zmieniają i charakteryzują dużym dynamizmem zachodzących procesów. Stawiają coraz wyższe wymagania w zakresie zdobywania i poszerzania wiedzy oraz kształtowania umiejętności, pozwalających na efektywne w nich funkcjonowanie. Wymagania te są szczególnie trudne do spełnienia dla młodych osób stojących u progu dorosłości, uczestniczących jeszcze w procesach edukacyjnych, ale równocześnie podejmujących różne formy aktywności zawodowej, co stanowi aktualnie konieczność, by zdobyć doświadczenie i podjąć pracę. W tym kontekście, rozważania dotyczące obecnej sytuacji zawodowej oraz wartości, jaką dla współczesnej młodzieży ma praca, stają się głównym obszarem podejmowanych tu zagadnień. Charakterystyka procesów kształtujących społeczeństwo informacyjne stanowi punkt wyjścia do ukazania zależności między typowym dla tego społeczeństwa konsumpcyjnym stylem życia a budowaniem tożsamości przez współczesną młodzież. Ponadto dokonano w tym opracowaniu analizy sytuacji zawodowej młodzieży w Polsce w związku z globalizacją i właściwymi dla niej tendencjami oraz podjęto refleksję dotyczącą znaczenia i wartości pracy w życiu człowieka jako podstawy do eksploracji badawczych. Punkt wieńczący rozważania stanowi prezentacja komunikatu z badań, odnoszących się do pracy w systemie wartości młodzieży licealnej o profilu humanistycznym wraz z podsumowaniem.

Spółeczeństwo informacyjne

Można wskazać, że od dłuższego czasu obserwuje się niedopasowanie oferty edukacyjnej do potrzeb i wymagań rynku pracy. Są z tym związane dwa przeciwstawne zjawiska: brak pracowników spełniających požądane oczekiwania pracodawców kontra wysoka stopa bezrobocia. Gospodarka rynkowa wraz z błyskawicznym rozwojem technologii i szybką modernizacją powodują wśród osób zatrudnionych trudności w adaptacji do zaproponowanych im warunków pracy. W tym kontekście warto szukać sposobów na możliwe optymalne zbliżanie edukacji do wymagań rynku pracy, a przynajmniej spróbować uzyskać większy poziom adekwatności w tym zakresie. System gospodarczy opierający się na wiedzy oraz dzisiejszy rynek pracy wymagają narzędzi wspierających zasoby ludzkie w ich rozwoju. Jednym z nich jest struktura standardów kwalifikacji zawodowych, która klarownie prezentuje umiejętności potrzebne gospodarce. Oprócz tego jest przydatna w podporządkowywaniu świadczeń edukacyjnych wymaganiom rynku pracy i przybliża Polskę do akceptowania kwalifikacji nabytych nieformalnie, czyli poprzez uczenie się przez całe życie¹. Zarysowane zależności między rynkiem pracy a edukacją powstają w kontekście funkcjonowania człowieka w społeczeństwie opierającym się głównie na informacji i wiedzy. W związku z tym w II połowie XX wieku obserwowano powstawanie nowej kategorii społecznej zwanej potocznie społeczeństwem informacyjnym (SI). Jego podstawowym atrybutem jest szybki rozkwit technologii teleinformatycznych. Internet czy telefonia komórkowa dają możliwość komunikacji i dostępu do wiadomości na bardzo szeroką i ciągle rozwijającą się skalę. Czynniki takie jak odległość są coraz mniej ważne w porozumiewaniu się i przekazywaniu wiedzy. Dzisiejszy świat stał się miejscem, w którym najistotniejszym i najcenniejszym dobrem jest informacja. Dlatego obecnie obserwuje się błyskawiczny rozwój technologii pozwalających na jej zdobywanie, przesyłanie i analizowanie. Jednak pomimo tych udogodnień, wciąż brakuje jasnej definicji społeczeństwa informacyjnego, co należy uznać za słabą stronę tej wizji. Przypuszczalnie, przeciętny obywatel określi je jako takie społeczeństwo, w którym używa się powszechnie komputerów i technik z nimi powiązanych². Wojciech Cellary uważa, że globalne społeczeństwo informacyjne jest czymś więcej niż społeczeństwem tradycyjnym, wyposażonym jedynie w większym stopniu w Internet i systemy komputerowe. Podobnie elektroniczna gospodarka nie jest tylko dawną gospodarką, w której zamiast listów na papierze wysyła się je pocztą elektroniczną. Istot-

¹ K. Symela, *Rozwój doskonalenia zawodowego w innowacyjnej gospodarce*, „Pedagogika Pracy” 2008, nr 53, s. 119-130.

² J. Nowak, *Spółeczeństwo informacyjne – geneza i definicje*, [w:] *Spółeczeństwo informacyjne*, red. G. Bliźniuk, J. Nowak, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Katowice 2009, s. 4.

nym zmianom ulegają bowiem fundamentalne modele działalności instytucji społecznych i wzorce funkcjonowania gospodarki. W stwierdzeniu „społeczeństwo informacyjne” uwagę skupia się głównie na słowie – informacja. Jednak w stosunku do człowieka chodzi bardziej o wiedzę, która jest nieodzowna zarówno do przyswojenia i interpretowania wiadomości, jak również i do ich generowania. Tak samo jak pojęcia społeczeństwo informacyjne można by używać pojęcia społeczeństwo wiedzy, które również jest rozpowszechnione w literaturze. Tymczasem kluczem do zrozumienia wymagań, jakie globalne społeczeństwo stawia swym członkom, jest umiejętność rozkwitu, rozwoju i kształcenia się w trakcie całego życia. Wymóg ten wynika ze stałego, prędkiego przyrostu wiedzy z jednej strony oraz z szybkiej dezaktualizacji pewnej części jej zasobu z drugiej. Niedostosowanie się do tempa rozwoju grozi z kolei faktycznym wykluczeniem ze zbiorowości ludzkiej. Samo wymaganie postępów od człowieka w ciągu jego istnienia nie jest żadną nowością. W społeczeństwie informacyjnym przemiany o charakterze rozwojowym są jednak o wiele bardziej rozpowszechnione i bardziej radykalne. Przykładem tego jest fakt, że człowiek musi być przygotowany na kilkukrotną zmianę zawodu w trakcie własnego życia, a nie tylko na zmianę miejsca pracy. Przy tym w każdym nowym zawodzie będzie musiał być profesjonalistą, w przeciwnym razie nie znajdzie żadnej posady na konkurencyjnym rynku pracy. Życie osobiste i zawodowe każdego z nas jest w dużym stopniu przesiąknięte techniką, zwłaszcza tą komputerową, za której rozwojem trzeba nieprzerwanie nadążać. Społeczeństwo informacyjne staje się również siłą rzeczy globalne, co wyraża się w realnej otwartości na różnorodność i zmianę, znacznie większej tolerancji i życzliwości dla innych kultur³.

Wykorzystanie komputera i elektronizacja przebiegu produkcji i usług znajdują rozszerzenie w codziennym życiu, w domu i rozrywce. Zaawansowane społeczeństwo informacyjne odznacza się propagowaniem w życiu powszednim telewizji cyfrowej oraz kablowej, komputerów, dostępu do Internetu, telefonów komórkowych itd. Te zmiany technologiczne mają wpływ na czas wolny, kontakty międzyludzkie, organizację gospodarstwa domowego, pracę, co w efekcie wyznacza nowy, cyfrowy styl życia. Patrząc natomiast na to z innej perspektywy, można powiedzieć, że te nowe instrumenty techniczne dają szansę zbiorowości ludzkiej na zindywidualizowanie sposobu bycia. Ponadto zapewniają wolny dostęp do urozmaiconych, czasem nawet elitarnych, treści kultury i wiedzy⁴.

³ W. Cellary, *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, UNPD, Warszawa 2002, s. 5-6.

⁴ J. Kulpińska, *Od społeczeństwa post-industrialnego do społeczeństwa informacyjnego – koncepcje i dyskusje*, [w:] *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego: dylematy*

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że funkcjonowanie człowieka w społeczeństwie informacyjnym może przybierać wymiar pozytywny, przyszłościowy, ale również negatywny, związany z nieporadnością ludzi. Opinie zawsze będą na ten temat zróżnicowane, ponieważ nowatorskie rozwiązania technologiczne powodują, że tworzy się grupa osób radzących sobie z nimi doskonale oraz grupa nieposiadających odpowiednich umiejętności do tego. Warto spojrzeć mniej konserwatywnie na wprowadzanie do życia nowoczesnych technologii. Uważa się, że sieć i komputer nie są tylko środkiem, sposobem czy narzędziem komunikowania i przeobrażania informacji. Są one również częścią współtworzącą strukturalne ramy życia społecznego, nowatorski ośrodkowy układ społeczny. W następstwie tego przykazaniem czasu staje się poszukiwanie dopuszczalnie jak najbardziej zdecentralizowanego modelu komputeryzacji, który zagwarantuje możliwie najwyższy poziom wolności każdemu członkowi takiego społeczeństwa. Po spełnieniu tego wymogu można odpowiedzialnie, rzeczywiście i sumiennie podjąć myślenie o społeczeństwie informacyjnym jako o środku zaradczym na dotychczasowe patologie cywilizacyjne⁵. Nie dookreślono jeszcze jednoznacznie, jaki będzie decydujący kształt społeczeństwa informacyjnego, ale bez wątpienia terażniejsza populacja była, i nadal jest, świadkiem rewolucji cyfrowej. Po raz pierwszy w dziejach rewolucja nie jest polityczna, klasowa, ideologiczna, a więc nie wzywa do pojedynku przeciw innym grupom społecznym. Jest to wielka przemiana w płaszczyźnie poznania, komunikacji i informacji społecznej, która może mieć zastosowanie w którejkolwiek działalności ludzkiej. Co więcej, może przy tym zaangażować ogół ludzi, a w szczególności dzieci i młodzież, to znaczy głównych jej adresatów i użytkowników.

Współczesna młodzież żyjąc i rozwijając się w społeczeństwie informacyjnym, tworzy sobie właściwe i specyficzne konteksty kształtujące jej tożsamość. Nie ma to już związku z kopiowaniem modeli myślowych i zachowań poprzednich generacji, a otaczające młodych ludzi różnorodność, zmienność i wielowymiarowość skutkują tworzeniem pokolenia Internetu, globalnych nastolatków, w którym każda jednostka jest bardzo indywidualna i niepowtarzalna. Ciekawym zagadnieniem, jakie się tu pojawia, jest stosunek przedstawicieli pokolenia cyfrowego do życia społecznego, ale również do sfery pracy zawodowej, która stanowi główny punkt zainteresowania.

cywilizacyjno-kulturowe, red. L.H. Haber, Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków 2001, s. 35.

⁵ K. Krzysztofek, *Spółeczeństwo informacyjne i ryzyko*, [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym, UNPD*, Warszawa 2002, s. 75.

Młódzież a konsumpcyjny styl życia

Konsumpcja oraz czas wolny (ang. *leisure time*) to zagadnienia związane z osobistymi preferencjami jednostek, wolnym wyborem i osiągnięciem przyjemności, czyli swoistymi fundamentami, na których kultura współczesna stworzyła specyficzny styl życia w natychmiastowości. Konsumpcja w życiu młodych ludzi pełni znaczącą, społeczną rolę, odzwierciedlającą także podporządkowane jej inne działania, jak: realizacja zainteresowań, wybory kierunku kształcenia czy sposób urzeczywistniania kariery zawodowej. Konsumpcja stała się znakiem dzisiejszej kultury i jest jedną z najbardziej zaspokajanych potrzeb ludzi. Można zaobserwować zmianę orientacji życiowych przechodzących od powściągliwości, skromności, pracowitości, do nacisku na twórczość, fantazję, przyjemność i dostatek. Młodzi ludzie są wręcz socjalizowani do świata konsumpcji, który jest uznawany za obowiązujący i powszechny. Żyje się więc w głębokim przeświadczeniu, że żeby być, trzeba coś mieć. Ważna jest nie tyle chęć samego posiadania rzeczy, co problem ich używania i towarzysząca im symbolika⁶. Zmiany ustrojowe oraz specyfika nowoczesnego kapitalizmu stworzyły rzeczywistość, w której konsumpcja i wysoki standard życia są nie tylko wyznacznikiem statusu i osiągnięć ludzi, ale zdecydowanie prawomocnym celem funkcjonowania gospodarki i podstawową siłą rzutującą na jej rozwój. Działania marketingowe i reklama stały się warunkami niezbędnymi do zaspokajania potrzeby samorealizacji człowieka, choć czynione są w sposób o wątpliwej wartości edukacyjnej. Jednak w powszechnym, choć powierzchownym, odczuciu naciski konsumpcyjne nie są odbierane jako negatywna presja, ponieważ gwarantują przede wszystkim przyjemność i radość. Można powiedzieć, że przedstawiciele młodego pokolenia tworzą projekty życia i własną tożsamość, opierając się właśnie w dużej mierze na konsumpcji. Istotną rolę odgrywa tutaj zdobywanie doświadczenia osadzonego i popularyzowanego za pomocą środków masowego przekazu. Wskazują one na budowanie stylu życia adekwatnego do pozycji społecznej oraz dają możliwość zaobser-

⁶ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011, s. 223-224. Raport powstał w wyniku prac zespołu seminaryjnego, który spotykał się na przestrzeni lat 2010-2011. W jego pracach w różnych fazach projektu, oprócz Krystyny Szafraniec, brali udział: Piotr Arak, Anna Atlas, Przemysław Biliński, Michał Boni, Tomasz Bratek, Piotr Burda, Michał Czyżewski, Paweł Dębek, Roman Dolata, Krzysztof Dresler, Jan Dworak, Barbara Fatyga, Zbigniew Fijałek, Bogusława Grabowska, Tomasz Harasimowicz, Piotr Jabłoński, Aleksandra Karlińska, Krzysztof Kosela, Beata Łaciak, Artur Łęga, Andrzej Matejuk, Anna Olszówka, Łukasz Osiński, Jolanta Rogala-Oblękowska, Aleksandra Rusielewicz-Wachowicz, Zbigniew Rykowski, Mirosław Sielatycki, Janusz Sierosławski, Marcin Sińczuch, Tomasz Szlendak, Teresa Szopińska, Aldona Wiktorska-Święcka, Klaudia Wojciechowska, Gabryjela Zielińska.

wowania bardziej ogólnego, konsumpcyjnego modelu działania, do którego każdy powinien dążyć⁷. Model ten dotyczy bardzo różnorodnych sfer aktywności człowieka, jak: obyczaje, moda i sposób ubierania się, gust, wystrój wnętrz, sposób odżywiania, organizacja uroczystości okolicznościowych, wchodzenie w role społeczne, funkcjonowanie w korporacji. Oczywiście szczególnie miejsce przypisane jest sferze czasu wolnego. W takim świecie poszukiwanie własnej tożsamości skupia się wokół idei mieć i sprawia, że dąży się do promowanego stylu życia zgodnie ze sztucznie wykreowanymi potrzebami. Nie ma tu miejsca na pogłębioną refleksję czy krytyczną selekcję docierających do jednostki informacji. Upozorowany świat reklam utwierdza w przekonaniu, że życie jest piękne i wystarczy sięgać po jego wytwory, a zachowania konsumpcyjne łączy się z osobistą przemianą, co uczy akceptować określone wartości⁸. Jednak należy zaznaczyć, że publicznie (odgórnie) wytwarzane przekazy są nieautentyczne do momentu, gdy nie zostaną zindywidualizowane. Liczy się to, jak sami ludzie odczuwają, odbierają i przeżywają zaaranżowaną konieczność projektowania i przebudowywania własnej tożsamości. Możliwość wybierania swojego „ja”, eksperymentowania z nim i możliwość „bycia w ruchu” stają się oznakami wolności. W społeczeństwie ponowoczesnym wybór jest wartością samą w sobie, sam fakt wybierania ma nawet większe znaczenie, niż to co się wybiera⁹. Można powiedzieć, że wcześniej pozycję społeczną wyznaczał rodzaj wykonywanej pracy, dochody, zgromadzone dobra, natomiast aktualnie istotny jest prowadzony styl życia. Już nie jest ważne, ile i jak się zarabia, ale ile i jak się wydaje oraz nie to, jak się pracuje, ale to, jak się korzysta z życia, czasu wolnego oraz jak się odpoczywa. Pojawiają się negatywne skutki społeczne takiego postrzegania rzeczywistości, gdyż z licznych i powszechnie promowanych dóbr mogą korzystać tylko nieliczne grupy osób, które mają odpowiednią pracę i płacę, a co za tym idzie narzędzia do konsumowania. Ważnym aspektem staje się więc umiejętność zrównoważonego konsumowania rzeczywistości, która z pozoru wydaje się bardzo atrakcyjna i fascynująca, ale w rezultacie buduje często uczucie zagubienia i pustki emocjonalnej. Konsumpcjonizm potęguje chęć samorealizacji, otwartości, ciągłego poszukiwania nowości, a także daje tak pożądaną obecnie możliwość wyboru. W tej kwestii zdecydowanie podkreślić należy rolę rodziny, która powinna stanowić element filtrujący, kształtujący i uwrażliwiający młodych ludzi na bardziej pogłębione wartości życiowe, jak przyjaźń, życzliwość, otwartość lub autentyczność.

⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 271.

⁸ D. Kellner, *Popular culture and the construction of postmodern identities*, [w:] *Modernity and identity*, eds. S. Lash, J. Friedman, Blackwell, Oxford 1992, s. 163-164.

⁹ Z. Bauman, *Plynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006, s. 129-135.

W kontekście powyższych rozważań można stwierdzić, że w świecie konsumpcji powstają nowe formy tożsamości, m.in. tożsamość globalnej młodzieży czy globalnego nastolatka¹⁰. Ma to swoje oparcie w kulturze popularnej oraz ideologii konsumpcji. Kultura młodzieżowa, charakteryzująca się specyficznym sposobem spędzania czasu, jedzenia, zachowania, przyczynia się do tego, że nastolatki z całego świata są bardzo do siebie podobne, w odróżnieniu od pokolenia swoich rodziców. Kultura popularna spaja i eliminuje różnice narodowe, państwowe, etniczne i językowe. Globalny nastolatek jest przede wszystkim aktywny i łatwo nawiązuje kontakt. Jest bardzo tolerancyjny dla odmienności i różnic, wręcz je pochłania i na ich podstawie buduje relacje, które niestety przyjmują charakter szybkich, tymczasowych i powierzchownych. Tożsamość młodej osoby jawi się czasami jako pusty worek, do którego szybko wpadają coraz to nowe informacje i w takim samym tempie się ulatniają. Można odnieść wrażenie, że człowiek wtapia się w rzeczywistość, tracąc przy tym własną odrębność. Współczesna młodzież napędza się krótkimi bodźcami ze świata zewnętrznego, nie tęskni za stabilizacją, a wręcz przeciwnie – poszukuje zmian, ma zdolność koncentracji na kilku rzeczach równocześnie, jednak nie na jednej rzeczy przez dłuższy czas. W społeczeństwie konsumpcji pokazywane są różne drogi na skróty, które podnoszą adrenalinę, ale bez wysiłku i poświęcenia. Wiąże się to często z tym, że młodzież ma świadomość istniejącego ryzyka, ale chęć przeżywania mocnych wrażeń jest o wiele silniejsza¹¹.

Z kolei funkcjonowanie młodych ludzi w pracy oraz rozumienie sukcesu związane jest często z wyobrażeniem wspinania się po szczeblach kariery, gdzie w organizacji nie ma współpracowników, a głównie konkurenci. „Współczesne społeczeństwo wierzy w mit, że dzięki zwiększaniu szybkości, każdy może zostać natychmiast zwycięzcą i odnieść sukces w ciągu jednej nocy”¹². Rywalizacja sprawia, że człowiek zaczyna żyć w samotności i odosobnieniu, bez poczucia wspólnoty. Sukces już nie kojarzy się z racjonalnością, systematycznym działaniem, ale z przypadkiem, zbiegiem okoliczności. Ludzie chcą być podziwiani, ale także znaleźć kogoś do podziwiania. Za Zbyszko Melosikiem można wyróżnić trzy typy idoli odzwierciedlających określone wzory życia. Pierwszy z nich to tragiczny indywidualista, który nie potrafi zaakceptować logiki tego świata i w rezultacie ponosi klęskę, czasami nawet może wykazywać skłonności samobójcze. Drugi z nich jest konserwatywny, znakomicie czuje się w konkurencyjnym świecie dorosłych i odnosi, dzięki swoim talentom i pracy, sukces, prowadząc przy tym normalne życie. Z kolei trzeci typ symbolizuje rebe-

¹⁰ Z. Melosik, *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007.

¹¹ Ibidem, s. 53-65.

¹² R. Holden, *Inteligencja sukcesu*, Amber, Warszawa 2004, s. 32.

liancką postawę wobec świata i jego norm, która przesycona jest agresją, jednak żadnych konstruktywnych rezultatów nie przynosi¹³. Jak można zauważyć, typy te ukazują ponowoczesne sposoby postrzegania rzeczywistości i postawy wobec niej, w ramach których trudno znaleźć równowagę i swoją prawdziwą tożsamość. Wszystkie te typy odnoszą się do uwarunkowań społecznych i dużego nacisku na osiąganie sukcesu i satysfakcji życiowej, innymi słowy – albo człowiek wpisuje się w ten wzór, albo z lepszym bądź gorszym efektem buntuje się przeciwko niemu. Globalny nastolatek budując własną tożsamość, w niewielu obszarach swojego życia odczuwa stabilność i bezpieczeństwo. Dodatkowo zwiększające się poczucie wolności oraz przywilej posiadania różnorodnych wyborów w życiu tworzy często uczucie zagubienia i trudności z podejmowaniem właściwych decyzji. Ważnym jest, aby procesy wychowania, socjalizacji oraz edukacji odbywały się w oparciu o zasady podmiotowości, indywidualności młodego człowieka, elastyczności oraz adekwatności do otaczającego go świata. Ta ostatnia zasada zdaje się być szczególnie ważna ze względu na fakt, że współczesny globalny nastolatek bardziej świadomie odbiera specyfikę świata, w którym żyje, i każdą próbę wpływania na niego – oderwaną od rzeczywistości, czysto teoretyczną lub realizowaną rutynowo – odrzuca jako nieautentyczną. Ponadto, w kontekście podejmowanej w niniejszym artykule problematyki wchodzenie globalnego nastolatka w środowisko i rynek pracy stanowi wyzwanie dla pracodawców w zakresie budowania zrównoważonej i zindywidualizowanej polityki personalnej, tak ważnej dla skutecznego zarządzania międzypokoleniowym.

Sytuacja zawodowa młodzieży w Polsce a procesy globalizacji

Przemiany, jakie dokonały się na przestrzeni minionych lat, znacząco wpłynęły na całe polskie społeczeństwo, przyniosły również wiele przeobrażeń wśród postaw prezentowanych przez młodych ludzi. Młodzież ucząca się w szkołach średnich różnego typu, takich jak licea ogólnokształcące, technika i licea zawodowe oraz zasadnicze szkoły zawodowe, jest grupą pokoleniową różniącą się długością kształcenia, zasobem posiadanej wiedzy, doświadczeniem życiowym, a także hierarchią wyznawanych wartości i prezentowanymi postawami.

Zaobserwowane wśród nastolatków znaczne różnice w sposobie realizacji obranych celów są rezultatem pochodzenia społecznego, sytuacji mate-

¹³ Z. Melosik, op.cit., s. 69.

rialnej rodziców oraz rodzaju szkoły. Łatwo zatem dostrzec brak stabilności preferowanych przez młodzież wartości. Ogólnie rzecz biorąc, młodzież początku lat 90. nie była zainteresowana realnymi problemami dnia dzisiejszego, społecznymi, ekonomicznymi ani estetycznymi. Konkretnie wydarzenia nie przyciągały uwagi młodych ludzi. Interesowali się raczej problemami natury globalnej, dotyczącymi porządku świata, spraw fundamentalnych dla ludzkiej egzystencji. Ich uwaga skupiała się przede wszystkim na egzystencji własnej, szczególnie na refleksji nad życiem osobistym. Młodzież końca lat 90. żyje już w zupełnie innych warunkach. Ma większe możliwości. Od kilku lat znaczna jej część łączy pracę z nauką i uważa to za rzecz normalną. Młodzi ludzie czasów ustabilizowanej transformacji w momencie zmiany ustroju byli dziećmi. Komunizm przeżyli w podstawówce lub tylko w przedszkolu. Fakt ten wywarł kolosalny wpływ na przebieg procesu ich socjalizacji. Pokolenie początku lat 90. oczekiwało pracy raczej ciekawej niż dobrze płatnej. Nie byli jeszcze nastawieni na sukces, choć nie oznaczało to życiowej bierności. Bezpieczna homeostaza przestała być dla nich czołową wartością, natomiast istotną stało się przeżywanie silnych emocji. Aspiracją młodzieży początku lat 90. było życie pełne wyzwań, wymagające silnej woli oraz umiejętności dawania sobie rady z własnym losem. Młodzież ta deklarowała podmiotowe nastawienie do życia. Mocniej odczuwała również takie wartości jak godność człowieka, prawda i sprawiedliwość. Starali się znaleźć swoje miejsce w życiu oraz w miarę możliwości dobrze zarabiać. Jednak mit wielkiej życiowej kariery „od pucybuta do milionera” nie był marzeniem ich życia. Porównując stan obecny z sytuacją z początku lat 90. i wcześniejszych, można dostrzec pewne względnie trwałe zmiany stosunku młodych ludzi do określonych wartości i aspiracji. Przez tych zaledwie kilka lat, ale jakże znaczących, sposób patrzenia na świat, oczekiwania młodzieży wobec życia ewoluowały wraz z rozwojem demokracji i otwarciem się na Zachód¹⁴. Największa zmiana dotyczy wykształcenia, które powszechnie przestało pełnić rolę wartości autotelicznej i występuje jako wartość instrumentalna, środek do osiągnięcia innych wartości-celów. Ważna zmiana nastąpiła także w stosunku do pieniędzy, gdzie prawie powszechna monetaryzacja świadomości powoduje, że podziały i różnice są dziś postrzegane głównie poprzez pryzmat wartości ekonomicznych.

Badacze zajmujący się kwestią młodzieży wyróżniają kilka konkretnych grup wśród ogółu młodzieży polskiej. Każda z grup posiada swoje wartości oraz cele życiowe. Analizując ewolucję grupy młodzieżowej „licealistów”, można zauważyć szereg zmian. W latach 90. młodzież ta pochodziła z ro-

¹⁴ B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, E. Papiór, *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003, s. 83.

dzin, gdzie przynajmniej jedno z rodziców miało wyższe wykształcenie, bądź z takich, w których nienajgorszej pozycji ekonomicznej towarzyszyły aspiracje do kształcenia dzieci. Najczęściej wykształcenie było elementem dziedzicznego etosu albo też było czynnikiem zdobywania i podwyższania prestiżu rodziny. Obecnie licealiści mają poczucie przynależności do elity swego pokolenia, czują się skazani na sukces. W tej grupie młodzieży wahania w obrębie naczelných wartości są największe, ale też grupa ta jest najlepiej przygotowana do dokonujących się w Polsce przemian. Wykształcenie traktują jako wartość instrumentalną, niezbędną do osiągnięcia wysokiej pozycji w nowo tworzącej się hierarchii społecznej oraz jako idealny środek szybko pomnażający prawdziwy kapitał. Podobnie jak pokolenie przełomu nie boją się bezrobocia, które traktują jako stan przejściowy. Są pewni, że znajdą pracę. Raczej nie obawiają się, że nie dostaną się na studia. Nie lękają się żadnych niepowodzeń. Jedyne co ich przeraża to przemoc na ulicach. Występuje u nich swego rodzaju moda na optymizm życiowy. Poruszają się swobodnie po nowych przestrzeniach elektronicznych i stąd między innymi czerpią przekonanie, że nadeszła nowa epoka, w której młodzież ma zasadnicze znaczenie i wielkie możliwości¹⁵. Uważają, że mają przed sobą przyszłość, bo są młodzieżą licealną, której przeznaczeniem są studia wyższe. Wzorem dla nich jest młody, pogodny człowiek, który zawsze daje sobie radę z każdą sytuacją. Za największą wadę uważają skłonność do słabości. Twierdzą, że są odporni na stresy i nie boją się konkurencji. Dążą do sukcesu materialnego i kariery zawodowej. Można powiedzieć, że polska młodzież dość jednoznacznie pozytywnie ocenia kapitalizm, podchodząc do niego z dużym zapalem ideologicznym, co wiąże się prawdopodobnie jednak z brakiem wystarczającego osobistego doświadczenia.

Motywacje młodzieży dotyczące nauki ulegały przekształceniom. W latach 80. większość młodych ludzi wybierających się na studia chciała w ten sposób przedłużyć sobie młodość, odroczyć decyzję o podjęciu pracy lub uważała studia za idealny sposób na wewnętrzne doskonalenie się. W końcu lat 90. takie motywacje bardzo osłabły na rzecz powodów praktycznych. Wykształcenie przestało być celem, a stało się środkiem do celu. Podobnie dzieje się w kolejnych latach. Dzięki studiom młodzi ludzie chcą zdobyć dobrą, wysoko płatną pracę i mieć w przyszłości łatwiejsze życie. Pokolenie to jest pierwszym, które tak otwarcie wypowiada potrzebę sukcesu i które definiuje ten sukces „amerykańskimi” kategoriami bogactwa, pozycji zawodowej. Dąży do zachowania wolności i niezależności, chce dobrze się bawić i jednocześnie dużo zarabiać, jeździć dobrymi samochodami. Ceni życie pełne przygód, barwne i w gruncie rzeczy samotne.

¹⁵ R.A. Pogórski, *Hierarchia wartości młodego pokolenia w Unii Europejskiej*, Oficyna Wydawnicza Branta, Warszawa 2005, s. 74.

Analizując obecną sytuację na rynku pracy w Polsce, można stwierdzić, że system zawodowy jest w dużej mierze chaotyczny. Jego dynamizm oraz możliwości systematycznego reagowania na światowe zmiany i nowe trendy są bardzo ograniczone. Nowe realia społeczno-ekonomiczne wskazują wyraźnie, że dawny schemat stałej pracy jest już nieaktualny¹⁶. W dzisiejszej rzeczywistości młodzi ludzie będą musieli wielokrotnie zmieniać jej miejsce i rodzaj. „Kształcenie przyszłych pracowników jest dopiero początkiem ich losów zawodowych. Przewidywania specjalistów są zgodne co do tego, że obecny 7-latek co najmniej 5-7 razy w ciągu swojego «życia zawodowego» zmieni wykonywany zawód lub chociaż czynności zawodowe”¹⁷. Trzeba więc stwierdzić, że wolny rynek ma także swoje wady. Brak gwarancji względnie stałej pracy powoduje brak życiowej stabilności, co ma ogromny wpływ na kształt dorosłego życia już u jego progu. Można zatem powiedzieć, że jeśli stan gospodarki i sytuacja na rynku pracy będą się w Polsce rozwijać pomyślnie, górę w procesie socjalizacji wezmą czynniki subiektywne, to znaczy aspiracje, dążenia młodych Polaków i preferowany styl życia, które dziś są odległe (różne) od dążeń życiowych pokolenia rodziców. Wynika to z faktu, że jakkolwiek młodzież orientuje się na podobne życiowo wartości, to jednak chce „więcej, szybciej i inaczej” od rodziców¹⁸. Jak zatem można zauważyć, rynek pracy, szerzej system społeczno-gospodarczy, ma decydujący wpływ na losy młodego pokolenia, a zwłaszcza na jego rozwój. Stabilność i pewna przewidywalność procesów rozwojowych nie są wartościami podstawowymi w polskiej rzeczywistości. Brak klarownego systemu powodować może szereg zaburzeń, na które szczególnie podatni są młodzi ludzie. Rzecz jasna nie dotknie to (albo dotknie w niewielkim stopniu) młodzieży z rodzin o wysokim statusie. Mocna i stabilna pozycja rodziców może utwierdzić młodzież w ich mniemaniu o sukcesie i tym bardziej wzmocnić przekonanie o ich dużych możliwościach.

Sytuacja zawodowa, tak samo jak społeczna i gospodarcza, jest dla współczesnej polskiej młodzieży niebywale trudna. Skomplikowane, niejasne i często przestarzałe relacje różnych czynników społeczno-politycznych utrudniają w gruncie rzeczy pozytywny start w dorosłe życie. Rozczarowanie już na tym etapie nie sprzyja osiąganiu satysfakcji z własnego życia. W tym kontekście pojawia się istotna kwestia dotycząca korzystania z dobrych, światowych, zwłaszcza zachodnich rozwiązań, pozwalających wykorzystać potencjał i energię ludzi młodych, często bardzo ambitnych. Nie ma tu mowy o wiernym kopiowaniu schematów i mechanizmów działania, ale

¹⁶ R. Parzęcki, *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia – wybory – realia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 32.

¹⁷ J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007, s. 194.

¹⁸ B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, E. Papiór, op.cit., s. 87.

o zrównoważonym dopasowaniu dobrych praktyk do rzeczywistości polskiej, w pierwszej kolejności w zakresie myślenia, dalej edukacji, a potem – co stanowi konsekwencję poprzednich – w stosunku do pracy i kariery zawodowej.

Ostatnie 20 lat rozwoju ekonomicznego, nazywane erą globalizacji, było okresem olbrzymiego wzrostu jakości życia dla wielu ludzi na całym świecie. Wskaźniki długości życia, zdrowia i edukacji uległy poprawie, a setki milionów ludzi wydobyło się z ubóstwa, aby zacząć żyć w tzw. skromnym dobrobycie. Sektor prywatnych inwestycji zarówno lokalnych, jak i zagranicznych zwiększył się i w rezultacie podwoiła się liczba tworzonych rocznie miejsc pracy. Jednocześnie globalizacja stała się przedmiotem wielu kontrowersji. Jest często postrzegana jako przyczyna problemów, przede wszystkim dla słabych gospodarek oraz niedostatecznych społecznych i środowiskowych warunków w wielu rozwijających się krajach¹⁹.

Globalizacja trwa od stuleci. Obecna faza tego procesu polega na zwiększonej mobilności towarów i kapitału, a tym samym na powstaniu globalnego rynku, na którym, teoretycznie, obowiązują wszystkich te same parametry jednakowej gry ekonomicznej. W bogatej literaturze dotyczącej przedmiotu można znaleźć bardzo wiele definicji globalizacji. Wynika to z faktu, że jest to proces wielopoziomowy i wielowymiarowy, który można rozpatrywać z różnych punktów widzenia. Analiza procesów globalizacyjnych wykazała, że w miarę upływu czasu kształtują się dobre i złe obszary zatrudnienia. Globalizacja dzieli rynki pracy. Korzyści, jakie ze sobą niesie, nie są w równym stopniu dostępne dla poszczególnych krajów, dziedzin, a nawet dla poszczególnych podmiotów gospodarczych. Proces ten cementuje istniejący od wieków podział świata na centrum i peryferie. Kraje gospodarczo rozwinięte czerpią z niej większe korzyści niż państwa słabo rozwinięte. Pierwsze są eksporterami towarów na rynek światowy, uodpornionymi na negatywne skutki procesów globalizacyjnych, drugie muszą się dostosować do ustalonych sposobów działania, stając do nierównej walki²⁰. Proces ten nie obejmuje wszystkich dziedzin gospodarki, powstają więc obszary wręcz zacofane. W miarę przekształcania się gospodarki industrialnej w elektroniczną zmniejsza się znaczenie zawodów produkcji przemysłowej, a zwiększa się rola szeroko rozumianych usługodawców, w tym w szczególności zawodów związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi (ICT). Wśród podmiotów gospodarczych głównymi beneficjentami globalizacji są jedni z jej sprawców – ponadnarodowe i transnarodowe kor-

¹⁹ M. Strykowska, *Globalizacja a kariery zawodowe*, [w:] *Społeczne problemy globalizacji*, red. Z. Blok, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001, s. 45.

²⁰ S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 46-48.

poracje. Stanowi to zagrożenie dla małych i średnich przedsiębiorstw działających na rynkach lokalnym i regionalnym. Osiąganie przewagi konkurencyjnej staje się coraz trudniejsze i wiąże się ze wzrastającym znaczeniem kapitału ludzkiego dla każdej współczesnej organizacji.

Zauważyć można, że proces globalizacji ma ogromny wpływ na wiele dziedzin, także na edukację i kształtowanie kariery zawodowej. Rozwój nauki i techniki wymusza przystosowanie szkolnictwa do wspierania go, a system edukacji powinien tak przygotować wychowanków, aby mogli znaleźć własne miejsce w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Wymaga to zdecydowanego rozwoju procesów poznawania i rozumienia siebie oraz zjawisk otaczającego świata. Obowiązkowe staje się opanowanie metod twórczego myślenia. Wzrasta różnorodność działań technicznych – specjalizacji i integracji. Konieczne jest także uwzględnienie w edukacji potrzeby wielostronnego patrzenia na sferę działań. Warunkiem funkcjonowania współczesnych szkół jest rozszerzenie dziedzin kształcenia i przygotowanie wychowanka do mobilności w obrębie zawodu oraz do możliwości jego zmiany.

Globalne procesy nieustannie wpływają, w większym lub mniejszym stopniu, na poszczególne dziedziny naszego życia. Rynek pracy jest szczególnie podatny na te oddziaływania, a w warunkach polskich przybiera to różne, czasem niekorzystne formy i rozwiązania. Zmienia się dotychczasowe znaczenie, forma i rodzaj pracy. Młode pokolenie, wchodzące dopiero w etap pracy zawodowej, staje się – świadomym lub nie – odbiorcą tych zmian i musi w sposób jak najlepszy dla siebie przyswoić ten stan i pogodzić się z nieprzerwanym globalnym pędem. „Aby nadążyć za zmianami, współczesny pracownik musi nieustannie rozwijać swoje kompetencje zawodowe i nieustannie się kształcić. Społeczeństwo XXI wieku – to społeczność ucząca się, która sprawdza się w działaniu. Człowiek, jego wiedza i umiejętności, to najważniejsze zasoby tworzące organizację. Jednocześnie pracownik może pracować dlatego, że istnieje organizacja”²¹.

Praca jako wartość w życiu człowieka

Praca zawodowa stanowi podstawę ludzkiego życia, wiele jego sfer wiąże się silniej lub słabiej z wykonywaną profesją. Dlatego warto podkreślić ważną rolę pracy w życiu człowieka. Stanowi ona niezbędny warunek ludzkiej egzystencji, jest wyznacznikiem miejsca jednostki w społeczeństwie, a także kształtuje nawyki i sposoby zachowania. Często jest też

²¹ J.E. Karney, *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, WSH, Pułtusk 2004, s. 346.

determinantą zachowania jednostki, wyzwala twórcze działania i kreatywność, a czerpanie zadowolenia z wykonywanej pracy stanowi dla człowieka sytuację optymalną. Można powiedzieć, że praca pełni trzy podstawowe funkcje. Po pierwsze jest formą aktywności człowieka, której celem jest zaspokajanie jego potrzeb. Najpierw zaspokajane są pierwotne potrzeby, a w drugiej kolejności realizowane są potrzeby wyższego rzędu. Ponadto jest źródłem satysfakcji, pozwala człowiekowi odczuwać jego przydatność i użyteczność. Drugą zasadniczą funkcją jaką pełni praca, jest wyznaczenie statusu zawodowego i pozycji społecznej. Praca w określonym zawodzie daje prestiż i ustala stosunek innych ludzi do jednostki. Osoby uznawane za specjalistów w swojej profesji darzone są szacunkiem i uznaniem przez społeczeństwo. Odzwierciedla się to poprzez powierzanie im odpowiedzialnych ról, bardzo często także przez pełnienie przez nich funkcji reprezentujących społeczeństwo. Trzecią i ostatnią główną funkcją pracy zawodowej jest uznawanie jej za źródło dochodów. Praca pozwala realizować potrzeby jednostki i jej rodziny, wyznacza poziom życia. Wszystkie wymienione funkcje wzajemnie na siebie oddziałują i się uzupełniają²².

Analizując kwestię wartości pracy w życiu człowieka, warto określić, że wartością można nazwać cel, jaki człowiek sobie wybierze, a który wynika z potrzeb, dążeń i jego aspiracji. Za Janiną E. Karney można przyjąć, że w systemie wartości człowieka współczesnego na czoło wysuwa się praca zawodowa, ceniona na równi z życiem rodzinnym, walorami materialnymi i przyjaźnią. Aktualnie praca zawodowa, stanowisko, rodzaj wykonywanych czynności stanowią dla człowieka wartość tym bardziej cenioną, im trudniej ją zdobyć²³. Podkreślić należy, że jednak nie zawsze była ona wartością, gdyż kiedyś stanowiła przykrą konieczność, była obiektem pogardy i lekceważenia ze strony osób niepracujących. Przyczyną takiego stanu rzeczy był fakt, że pracę utożsamiano z wysiłkiem fizycznym, który prowadził do chorób i przemęczenia. Warto zwrócić uwagę, że miejsce pracy w hierarchii wartości danej jednostki jest uzależnione od wielu czynników. Jednym z nich, jak już wcześniej wspomniano, jest płaca. Nie ulega wątpliwości, że wartość pracy rośnie, jeśli dana osoba otrzymuje wynagrodzenie, które uważa za odpowiednie do zajmowanego stanowiska, własnych kompetencji czy wykonywanych obowiązków. W przeciwnym razie pracownik czuje się niedoceniony oraz traci motywację do pracy. Pracuje coraz mniej efektywnie, a swoje niezadowolenie wyraża lekceważącym stosunkiem do zadań i ludzi w firmie bądź deprecjonowaniem pracy innych. Również wykształ-

²² Z. Wołk, *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007, s. 75-76.

²³ J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, op.cit., s. 42.

cenie odgrywa ogromną rolę w znaczeniu pracy dla danej jednostki. Im wyższe wykształcenie i kwalifikacje posiada dana osoba, tym praca nabiera większego znaczenia i odgrywa większą rolę w procesie samorealizacji. Kolejnym ważnym aspektem jest prestiż zawodu. Satysfakcja z pracy rośnie wprost proporcjonalnie do prestiżu, jakim cieszy się dana profesja. Takie odczuwanie zadowolenia przez jednostkę wykonującą zawód o wysokim prestiżu jest odzwierciedleniem atrakcyjnych atrybutów, jakie społeczeństwo takiej pracy przypisuje. Nie bez znaczenia są również czynniki społeczne i osobowe. Jeśli praca zawodowa nie zaburza i nie ogranicza życia rodzinnego czy towarzyskiego danej osoby, to z pewnością zajmuje ona wyższą pozycję w jej hierarchii wartości. Ponadto praca powinna także stwarzać możliwości realizowania kariery i rozwijania się w pożądanym przez jednostkę kierunku. Jeżeli natomiast dzieje się odwrotnie lub praca jest wykonywana z przymusu, często ekonomicznego, nie stanowi ona wysokiej wartości dla człowieka, a jest źródłem zniechęcenia i porażek.

Niektóre grupy osób nie podejmują pracy zawodowej lub całkowicie z niej rezygnują. Należą do nich np. kobiety, które poświęcają się prowadzeniu gospodarstwa domowego i mają poczucie spełnienia w realizacji tego typu aktywności. Coraz częściej zdarza się również, że młodzież przedłuża czas nauki, pozostając na utrzymaniu innych osób lub instytucji, tym samym opóźnia własne wejście na rynek pracy. Ważnym jest więc, aby praca dawała człowiekowi możliwość bycia wolną jednostką, aktywnie uczestniczącą w kulturze, kształtowała charakter i uczyła poczucia odpowiedzialności. Zwłaszcza w okresie adolescencji, kiedy to młodzież wkracza w role młodych dorosłych i poszukuje oraz buduje własną tożsamość zarówno tę osobistą, jak i zawodową.

Praca w systemie wartości młodzieży – komunikat z badań

W obecnej sytuacji na rynku pracy można zaobserwować, że coraz większą wagę przypisuje się znaczeniu pracy w życiu człowieka, jak wspomniano w poprzednim podrozdziale niniejszego opracowania. Od młodzieży oczekuje się aktualnie ciągłej aktywności edukacyjnej, rozwijania się i doskonalenia. Otwartość i gotowość na zdobywanie nowej wiedzy oraz chęć podjęcia zatrudnienia pozwala na zwiększanie szans jednostki na rynku pracy. Ten komunikat z badań jest próbą odpowiedzi na problem dotyczący ukazania miejsca pracy w systemie wartości młodzieży na przykładzie wybranej grupy uczniów klasy humanistycznej²⁴.

²⁴ W czerwcu 2015 roku przeprowadzono badania pilotażowe w jednym z poznańskich liceów ogólnokształcących. Badaniami sondażowymi (techniką ankiety) objęto uczniów I klasy

W oparciu o przeprowadzone badania pilotażowe można stwierdzić, że aż 84% uczniów wskazuje, że praca zajmuje w ich systemie wartości i życiu, wysokie bądź bardzo wysokie miejsce. Zapewne wynika to z faktu, że dzisiejsza sytuacja na dynamicznie rozwijającym się rynku pracy przyczynia się do wzrostu szacunku wobec pracy – nie tylko w kwestii jej pozyskania, ale także utrzymania i rozwijania się w jej ramach. Ponadto, młodzi ludzie wykazują świadomość, że dzięki aktywności edukacyjno-zawodowej oraz zdobywaniu doświadczenia łatwiej im będzie poruszać się po rynku pracy, stąd uczęszczają chętnie na kursy, szkolenia lub odbywają staże i praktyki. Uczniowie deklarowali w swoich wypowiedziach, że jeszcze w liceum, zanim podejmą studia, zainteresują się pozyskaniem informacji na temat bezrobocia, lokalnych i regionalnych pracodawców, zawodów przynoszących dobre zarobki czy miejsc, w których mogą uzyskać pomoc z zakresu doradztwa zawodowego. Warto również podkreślić, że współcześnie istnieje pogląd, iż młodym ludziom nie chce się angażować w pracę, za to chcieliby niskim kosztem i nakładem wysiłku otrzymywać dobre wynagrodzenie i przyjemnie spędzać czas wolny. Tymczasem badani uczniowie zaprzeczają takiej tezie i wskazują, że pracę traktują poważnie i odpowiedzialnie. W momencie jej otrzymania chcieliby wykonywać ją jak najdłużej, by móc zyskać doświadczenie i nauczyć się nowych rzeczy, przy czym deklarują, że sami chętnie wykażą inicjatywę w pracy i są otwarci na współpracę. Podkreślają przy tym także, że zarobienie pieniędzy pozwala im na bardziej różnorodny sposób spędzania wolnego czasu lub rozwijania własnych zainteresowań, co dopiero przynosi im satysfakcję, ale też uczy odpowiedzialności i większej samodzielności.

Odnosząc się do zagadnienia czynników decydujących o wartości pracy w życiu badanej młodzieży, respondenci najczęściej wskazywali stabilność zatrudnienia (74%) oraz wysokość zarobków i samorealizację (71%). Niewiele mniej badanych uważa, że możliwość awansu i rozwoju (68%), a także odpowiednie warunki pracy (65%) mają duże znaczenie dla zwiększania jej wydajności. Czynnikiem, które najmniej decydowały o wartości pracy, były: samodzielność, prestiż oraz potencjalne nagrody. Można więc powiedzieć, że aktualnie młodzież zwraca szczególną uwagę na stabilność, aby przyszłość, która i tak jest sfragmentaryzowana, niepewna i zmienna, stała się im bardziej przyjazna. Stąd oczekują jednak bezpieczeństwa, optymalnego stopnia stabilizacji oraz możliwości samorealizacji, która przejawia się w poznawaniu nowych, często niestandardowych działań. Mają ambicje by awansować, co kojarzą głównie z rozwojem zawodowym, ale też osobistym.

o profilu humanistycznym, dla których przeprowadzano warsztaty z obszaru doradztwa zawodowego. W badaniach na temat miejsca pracy w systemie wartości młodzieży ankietowano 31 uczniów, z czego 81% stanowiły dziewczęta, a 19% chłopcy.

Od pracodawców oczekują adekwatnych zarobków do charakteru wykonywanej pracy oraz odpowiednich warunków sprzyjających efektywności i ergonomii. Pewnym zaskoczeniem może być fakt, że samodzielność nie jest dla badanej młodzieży jednym z kluczowych czynników zwiększających wartość pracy. Często zakłada się, że młodzi ludzie mają w tym względzie wysokie oczekiwania i nastawiają się na niezależność. Jednak jak wskazują badani uczniowie, nie charakteryzuje ich silna wiara we własne umiejętności i pewność siebie, a wręcz odwrotnie czują potrzebę otrzymywania większej opieki ze strony współpracowników, dzielenia się doświadczeniem oraz odpowiedzialnością za wykonanie zadań.

W przeprowadzonych badaniach analizie poddano także opinie badanych uczniów dotyczące aktualnej sytuacji na rynku pracy w dwóch obszarach: cenionych cech pracowniczych oraz potrzeby poszukiwania informacji o rynku pracy. Odnosząc się do cech pracowników, które są współcześnie najbardziej cenione w opinii uczniów, 58% z nich wskazuje na zaangażowanie w pracę, a 42% jest zdania, że odpowiedzialność jest ważna. Młodzież deklaruje, że widzi wyraźną potrzebę angażowania się w pracę, tworzenia wizerunku pracownika godnego zaufania, oddanego i gotowego do poświęceń. W opinii uczniów, pracownik posiadający takie cechy jest oczekiwany przez pracodawcę. Dodatkowo 39% uczniów wskazuje, że samodzielność jest również jedną z cech cenionych w firmie, choć oni sami wcześniej nie dostrzegali jej kluczowej roli w nadaniu znaczenia i wartości pracy. Z kolei w kwestii potrzeby poszukiwania informacji o rynku pracy zaledwie 52% uczniów odczuwa taką i samodzielnie dociera do wiadomości na temat zawodów i miejsc zatrudnienia, w których łatwiej im będzie pracę znaleźć. Jednak pozostała część badanych twierdzi, że w obliczu tak szybkiej dezaktualizacji danych i informacji na temat rynku pracy, chociażby w kwestii zapotrzebowania na zawody, jest sens pozyskiwania tylko ogólnych informacji o oczekiwaniach pracodawców oraz kluczowych trendach rynku wyznaczających sprzyjające kierunki działań. Zdają sobie oni w pełni sprawę z tego, że zmiany będą dynamiczne, a wymagania wzrastające, więc na poziomie liceum, warto poznać jedynie specyfikę wymagań lokalnych pracodawców, co może być rozumiane jako pierwsze zetknięcie młodego dorosłego z rynkiem zatrudnienia.

Podsumowanie

W oparciu o przedstawiony komunikat z badań, można stwierdzić, że młodzież w obliczu szybko i wyraźnie zmieniającego się świata dostrzega wartość pracy oraz wiąże z nią możliwość zaspokojenia potrzeby bezpie-

czeństwa i stabilizacji w takim wymiarze, jaki jest możliwy. Mają świadomość szybkiej dezaktualizacji wiedzy oraz ogólnych wymagań i oczekiwań pracodawców. Badana młodzież deklarowała otwartość na relacje ze współpracownikami oraz chęć aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym organizacji. Doceniają oni możliwość zdobywania doświadczenia i uczenia się zasad współdziałania, oczekiwali by jednak większej otwartości pracodawców na młodych oraz mało doświadczonych pracowników. Umożliwianie więc młodzieży budowania dobrych i konstruktywnych kontaktów ze środowiskiem zawodowym, rynkiem pracy staje się istotnym zadaniem, nie tylko instytucji edukacyjnych, ale także rodziny, której szczególną rolę w tym względzie podkreślali badani.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
- Cellary W., *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, UNPD, Warszawa 2002.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Holden R., *Inteligencja sukcesu*, Amber, Warszawa 2004.
- Idzikowski B., Narkiewicz-Niedbalec E., Zielińska M., Papiór E., *Młodzież polska w nowym ładzie społecznym*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2003.
- Karney J.E., *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, WSH, Pułtusk 2004.
- Karney J.E., *Psychopedagogika pracy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Kellner D., *Popular culture and the construction of postmodern identities*, [w:] *Modernity and identity*, eds. S. Lash, J. Friedman, Blackwell, Oxford 1992, s. 141-177.
- Krzysztofek K., *Spółczesność informacyjna i ryzyko*, [w:] *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, UNPD, Warszawa 2002.
- Kulpińska J., *Od społeczeństwa post-industrialnego do społeczeństwa informacyjnego – koncepcje i dyskusje*, [w:] *Polskie doświadczenia w kształtowaniu społeczeństwa informacyjnego: dylematy cywilizacyjno-kulturowe*, red. L.H. Haber, Wydawnictwa Naukowo-Dydaktyczne AGH, Kraków 2001, s. 33-39.
- Kwiatkowski S.M., Bogaj A., Baraniak B., *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Melosik Z., *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Impuls, Kraków 2007.
- Nowak J., *Spółczesność informacyjna – geneza i definicje*, [w:] *Spółczesność informacyjna*, red. G. Bliźniuk, J. Nowak, Polskie Towarzystwo Informatyczne, Katowice 2009, s. 25-48.
- Parzęcki R., *Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia – wybory – realia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004.
- Pogórski R.A., *Hierarchia wartości młodego pokolenia w Unii Europejskiej*, Oficyna Wydawnicza Branta, Warszawa 2005.

- Strykowska M., *Globalizacja a kariery zawodowe*, [w:] *Společné problémy globalizace*, red. Z. Blok, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.
- Symela K., *Rozwój doskonalenia zawodowego w innowacyjnej gospodarce*, „Pedagogika Pracy” 2008, nr 53.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Wołk Z., *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2007.

Sytuacja młodych na rynku pracy w opinii studentów – raport z badań

Wprowadzenie

Problematyka związana z sytuacją młodych osób na rynku pracy stanowi przedmiot zainteresowania wielu dziedzin nauki i wielu badaczy, socjologów, ekonomistów i pedagogów. Grupą szczególnie narażoną na bezrobocie są absolwenci różnych typów i profili kształcenia szkół wyższych. Studenci negatywnie oceniają rynek pracy, a ocena ta warunkowana jest szeregiem różnorodnych czynników. Głównym celem niniejszego opracowania jest przedstawienie opinii studentów w odniesieniu do mechanizmów rynku pracy, ze szczególnym uwzględnieniem ograniczeń i możliwości młodych ludzi wchodzących na rynek pracy. Do interpretacji wybrano w artykule zagadnienia, które pozwalają skonfrontować opinie badanych z wynikami analiz uzyskanych w toku badań przeprowadzonych przez różnego rodzaju instytucje.

Rynek pracy młodych w XXI wieku

Sytuacja młodych ludzi na rynku pracy uwarunkowana jest szeregiem zróżnicowanych czynników o charakterze tak zewnętrznym, jak i wewnętrznym, do których należą między innymi kierunek i dynamika zmian społeczno-gospodarczych, ekonomicznych, prawnych, poziom posiadanego wykształcenia, jakość uzyskanych kwalifikacji, ale także motywacja, aktywność własna w trakcie nauki, umiejętności i predyspozycje. Wynika ona także ze specyficznego statusu społecznego, a mianowicie faktu kończenia pewnego etapu edukacji, wchodzenia w role zawodowe i szukania swojego

miejsca na rynku pracy¹. Trudności na tym rynku dotyczące studentów i absolwentów mają związek z wymaganiami i oczekiwaniami stawianymi wobec nich przez pracodawców, jednak przede wszystkim wiążą się z rosnącą konkurencją istniejącą między samymi kończącymi szkoły wyższe². Boom edukacyjny z lat 90., który rozpoczął się w pierwszych latach transformacji, spowodował ogromny wzrost liczby studentów. Jak wskazuje tabela 1, na przestrzeni ostatnich 20 lat ich liczebność zwiększyła się ponad czterokrotnie.

Tabela 1. Zmiany liczby studentów w latach 1990-2012

ROK AKADEMICKI	STUDENCI OGÓŁEM	WSKAŹNIK LICZBY STUDENTÓW (1990/1991 = 100)	ROK AKADEMICKI	STUDENCI OGÓŁEM	WSKAŹNIK LICZBY STUDENTÓW (1990/1991 = 100)
1990/1991	390 409	100	2001/2002	1 718 747	440
1991/1992	414 609	106	2002/2003	1 800 548	461
1992/1993	481 273	123	2003/2004	1 858 680	476
1993/1994	568 702	146	2004/2005	1 930 917	495
1994/1995	666 712	171	2005/2006	1 953 832	500
1995/1996	779 907	200	2006/2007	1 941 445	497
1996/1997	917 939	235	2007/2008	1 937 404	496
1997/1998	1 082 657	277	2008/2009	1 927 762	494
1998/1999	1 265 347	324	2009/2010	1 900 014	487
1999/2000	1 421 277	364	2010/2011	1 841 251	472
2000/2001	1 584 804	406	2011/2012	1 764 060	452

Źródło: Raport Szkolnictwo Wyższe w Polsce, MNiSW, Warszawa 2013, s. 5.

Wysoka liczba absolwentów z podobnym wykształceniem nie może być wchłonięta przez rynek pracy. W związku z zaistniałą sytuacją zaczęło pojawiać się wiele opracowań, traktujących o „nadwyżce absolwentów szkół wyższych” legitymujących się zbliżonym poziomem wiedzy i kompetencji.

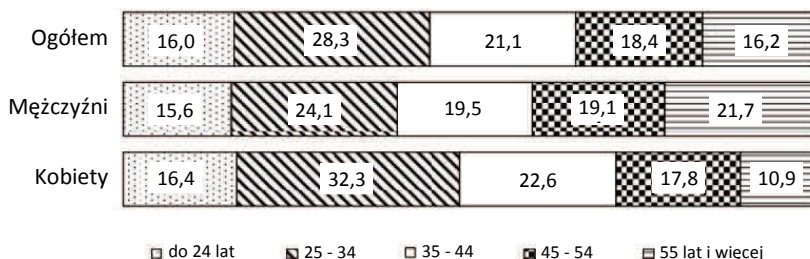
¹ A. Szydlak-Leszczczyńska, *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Difin, Warszawa 2012, s. 64.

² A. Mika, M. Sałata, *Akademickie biura karier – nowatorskie rozwiązania*, [w:] *Młódzież akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. R. Droba, R. Jabłonka, M. Karczevska-Czapska, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2006, s. 121.

Rosnąca liczba osób kończących studia upowszechniła przekonanie, że dyplom może mieć każdy, jego posiadanie nie jest nobilitujące, a tym bardziej nie gwarantuje zatrudnienia. Absolwenci uczelni wyższych to grupa, której najtrudniej zaistnieć na rynku pracy ze względu na to, że ich wiedza i umiejętności nie zawsze pokrywają się z oczekiwaniami pracodawców, czyli wymaganiami tego rynku³. Pracodawcy, rekrutując przyszłych pracowników, uwzględniają wiele czynników – nie tylko kwalifikacje obniżające koszty związane z przygotowaniem merytorycznym do wykonywania obowiązków zawodowych, ale przede wszystkim doświadczenie i umiejętności interpersonalne. Pod uwagę brane są: gotowość do uczenia się, szybkie przyswajanie wiedzy, umiejętność podejmowania decyzji i pracy w grupie, ale także samodzielność i cechy osobowościowe⁴. Analizy dotyczące oczekiwanych umiejętności i predyspozycji kandydatów prowadzono od dawna i wydawać by się mogło, że na przestrzeni ostatnich 20 lat uległy one zmianie. Jednak jak wskazują badania⁵, pracodawcy zawsze poszukiwali i będą poszukiwać pracowników z odpowiednim wykształceniem wzbogaconym doświadczeniem.

Wykres 1. Struktura bezrobotnych według płci i wieku w I kwartale 2015 roku (w%)

I kwartał 2015



Źródło: Raport GUS, Bezrobocie rejestrowane I kwartał 2015, Warszawa 2015, s. 18.

Pracodawcy formułują wiele zarzutów wobec absolwentów, najbardziej znamienne odnoszą się do braku umiejętności praktycznych i braku przygo-

³ M.W. Kopertyńska, *Sytuacja ludzi młodych na rynku pracy i jej wpływ na ich aktywność*, [w:] *Rynek pracy w Polsce w dobie integracji europejskiej i globalizacji*, red. M. Noga, M.K. Stawicka, CeDeWu, Warszawa 2009, s. 77.

⁴ M. Barańska, *Kandydat idealny – czyli o oczekiwaniach pracodawców wobec przyszłych pracowników*, [w:] *Spółeczeństwo i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne*, red. A. Ćwikliński, M. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, s. 195.

⁵ *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce 2012*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa – Kraków 2012, s. 17-20.

towania zawodowego. Sytuacja ta znajduje swoje odzwierciedlenie w corocznych badaniach Głównego Urzędu Statystycznego, wskazujących, że to właśnie osobom młodym, w przedziale wiekowym między 25 a 34 rokiem życia, najtrudniej znaleźć pracę.

Zgodnie z wynikami badań GUS bezrobocie dotyczące przede wszystkim ludzi młodych od kilku lat utrzymuje się na wysokim poziomie. Na przestrzeni ostatnich pięciu lat liczba młodych bezrobotnych (ogółem) wahała się pomiędzy 29,3% w IV kwartale 2011, a 28,3% w I kwartale 2015 roku. Wysoki poziom bezrobocia wśród młodych jest przedmiotem zainteresowania i troski organów państwa, które stosując narzędzie aktywnej polityki, starają się stwarzać warunki korzystne dla tego pokolenia. Jednak sytuacja ekonomiczna, niewystarczająca liczba miejsc pracy, niedostatecznie ukształtowana infrastruktura przedsiębiorczości oraz naganne praktyki stosowane przez niektórych pracodawców wpływają na ogólną negatywną ocenę rynku pracy.

Metodologia badań

Badanie przeprowadzono wśród młodzieży studiującej na uczelniach prywatnych i państwowych, w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym. Celem było poznanie opinii studentów na temat sytuacji osób młodych na rynku pracy. Sformułowano szczegółowe problemy badawcze:

1. Jak studenci oceniają współczesny rynek pracy?
 - 1.1. Jaka jest sytuacja absolwentów na rynku pracy w opinii badanych?
2. Jakie oczekiwania mają pracodawcy w stosunku do kandydatów do pracy w opinii badanych?
3. Jak oceniana jest uczelnia w procesie przygotowania studentów do wejścia na rynek pracy?

W celu zebrania danych zastosowano metodę sondażu diagnostycznego. Na potrzeby badań skonstruowany został kwestionariusz ankiety, zawierający szereg pytań zarówno otwartych, jak i zamkniętych dotyczących badanego zjawiska.

Mechanizmy rynkowe w opinii badanych studentów

Na podstawie odpowiedzi zamieszczonych w kwestionariuszu ankiety zarysowuje się negatywny obraz rynku pracy. Opracowanie zostało opatrzone cytatami wypowiedzi badanych, wybranymi w toku analizy jakościowej zgromadzonego materiału. Wypowiedzi te pokazują, że ponad po-

łowa respondentów ocenia sytuację młodych ludzi (absolwentów) jako złą (25% badanych wskazało, że sytuacja jest zła, 57 %, że jest raczej zła). Zaledwie 1% badanych ocenił sytuację osób młodych na rynku pracy jako dobrą (13% oceniło ją jako raczej dobrą). Ocena ta wynika przede wszystkim z braku poczucia bezpieczeństwa i stabilności zatrudnienia oraz braku ofert pracy w miejscu zamieszkania i na terenach pobliskich. Głównym powodem złej sytuacji młodych osób na rynku pracy według badanych jest brak miejsc pracy, ale także brak doświadczenia u osób wchodzących na rynek pracy. W celu zilustrowania warto zacytować przykładowe wypowiedzi⁶:

(...) Ciężko znaleźć pracę najczęściej z powodu braku doświadczenia. Pracodawcy najchętniej zatrudniali by młodych, ale zarazem doświadczonych ludzi. W takim razie gdzie to doświadczenie zdobyć (...).

(...) Nie ma pracy, pracodawcy oczekują doświadczenia, nie zawsze da się połączyć studia z pracą (...).

(...) Brak miejsc pracy, zwłaszcza dla osób po studiach humanistycznych (...).

(...) Za wysokie wymagania pracodawców (...).

(...) Pracodawcy najchętniej wykorzystują młodych ludzi na bezpłatnych praktykach i stażach (...).

Na uwagę zasługuje fakt, iż badani studenci przyczyn złej sytuacji na rynku pracy upatrują także w zachowaniach i postawach potencjalnych pracowników (absolwentów), którzy nie wykazują zachowań przedsiębiorczych. Według badanych młodzi ludzie wchodzący na rynek pracy charakteryzują się postawą roszczeniową, nieznajomością siebie, małą aktywnością własną, nieumiejętnością lub brakiem planowania kariery zawodowej, przejawiającą się już w okresie wyboru kierunku studiów, oraz nieznajomością trendów rynku pracy. Zaświadczają o tym następujące opinie:

(...) Brak umiejętności, brak doświadczenia, postawa roszczeniowa kandydatów, zbyt duże i nie realne oczekiwania (...).

(...) W niektórych miastach brakuje miejsc pracy, ale uważam, że zła sytuacja z pracą jest winą poszukujących pracowników- często stawiają oni bardzo wysoko poprzeczkę, oczekują wiele na samym początku kariery, a często sami mają niewystarczające kwalifikacje czy też nie posiadają doświadczenia. Młodzi ludzie nie myślą o zdobywaniu doświadczenia już na studiach, gdzie jest ku temu najlepszy czas. Tworzy się zamknięte koło – nie masz doświadczenia – nie zatrudnimy cię, a bez zatrudnienia nie da się zdobyć doświadczenia (...).

(...) Absolwenci nie są przygotowani do wejścia na rynek pracy, zachowują się jak „słoń w składzie porcelany”, myślą, że wszystko im się należy, nie mają pokory (...).

⁶ Wszystkie cytowane w artykule odpowiedzi respondentów zachowują oryginalną pisownię.

Badani jako jedną z przyczyn negatywnej oceny rynku pracy wymieniają także uwarunkowania prawne, takie jak wydłużanie wieku emerytalnego, przez co osoby w wieku poprodukcyjnym pozostają na swoich stanowiskach, zajmując miejsca pracy. Wskazują na niskie wynagrodzenia nieadekwatne do wykonywanej pracy oraz brak funduszy na nowe stanowiska. Stosowanie elastycznych form zatrudnienia (umów zleceń, umów o dzieło), które nie gwarantują trwałości i ciągłości pracy, także wpływają na ogólną ocenę rynku:

(...) Zasiadzenie poprzednich pokoleń na miejscach pracy, brak doświadczenia zawodowego oraz konkretnych umiejętności (...).

(...) Tzw. śmieciowe umowy oraz bardzo niskie szanse znalezienia pracy w zawodzie, nawet dla osób dobrze wykształconych (...).

(...) Bardzo niskie zarobki oraz nieprzestrzeganie podstawowych przepisów kodeksu prawa pracy (...).

(...) Absolwentów jest coraz więcej, brakuje miejsc pracy, a jeśli już się praca znajduje to za „marne” pieniądze, za które nie da się przeżyć (...).

Uzyskane w toku badań dane są zbieżne z wnioskami ekspertów rynku, zajmujących się diagnozą zasobów pracy, i potwierdzają tym samym, że wysokie koszty pracy i wydłużający się wiek emerytalny w znaczny sposób ograniczają możliwości podjęcia zatrudnienia przez młode osoby i tworzenia dla nich nowych stanowisk⁷. Badani są zgodni, wskazując za główne przyczyny niewystarczającą liczbę miejsc pracy oraz niepodejmowanie przez studentów aktywności zwiększających ich doświadczenie i budujących warsztaty.

Na obraz rynku pracy mają wpływ wymagania stawiane przez pracodawców, bowiem to oni go kreują poprzez selekcję i dobór właściwych kandydatów, a dokładnej ich kwalifikacji i umiejętności. W celu dogłębnego zanalizowania problematyki związanej z oceną sytuacji młodych ludzi na rynku pracy respondenci dokonali oceny wymagań pracodawców wobec przyszłych kandydatów. Monitorowanie oczekiwań pracodawców ma wpływ nie tylko na funkcjonowanie rynku pracy, ale także na działalność sektora edukacji wyższej. Wyniki analiz przyczyniają się do tworzenia strategii rozwoju i kształcenia realizowanych w ośrodkach akademickich. W sytuacji ekspansji absolwentów z wyższym wykształceniem na rynku pracy, dużej konkurencji między kandydatami oraz wzrostu wymagań pracodawców, znajomość trendów panujących na tym rynku jest niezwykle ważna. W tabeli 2 przedstawiono wskazania badanych (tylko te powyżej 20%) dotyczące wymagań pracodawców względem kandydatów do pracy.

⁷ A. Szydlik-Leszczyńska, op.cit., s. 83-86.

Tabela 2. Oczekiwania pracodawców wobec kandydatów do pracy w opinii badanych

Oczekiwania pracodawców	% wskazań*
doświadczenie w zawodzie	86,88
znajomość języka obcego	36,88
kreatywność i pomysłowość (umiejętność wychodzenia poza schematy)	36,88
wykształcenie kierunkowe	35,00
umiejętność szybkiego uczenia się	34,38
odpowiedzialność	33,13
umiejętność pracy zespołowej	31,25
komunikatywność	28,75
mobilność (w tym posiadanie prawa jazdy)	24,38
organizacja pracy własnej	20,00

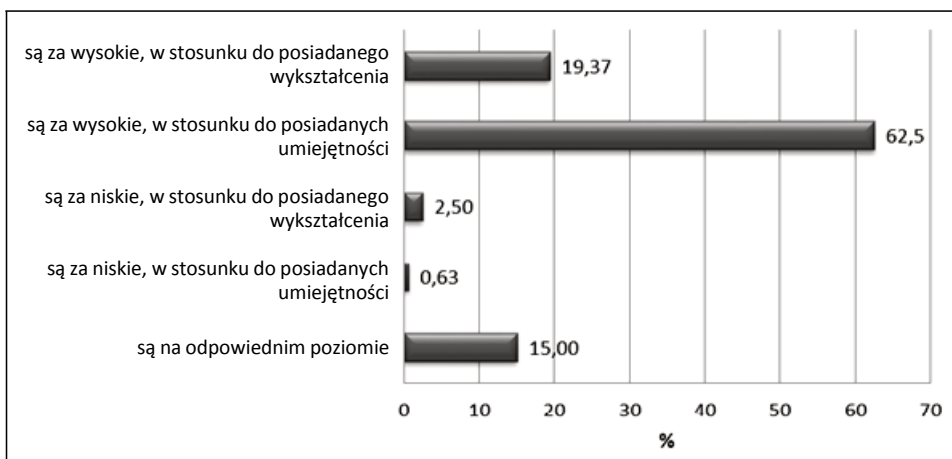
* Wynik nie sumuje się do 100%, ponieważ w pytaniu była możliwość wielokrotnego wyboru.
Źródło: badania własne.

Zdecydowana większość badanych wskazała na konieczność posiadania: doświadczenia przez kandydata (86,88%), znajomości jednego języka obcego – według badanych bezwzględna jest znajomość języka angielskiego (100% wskazań), niemieckiego (8,5%) oraz francuskiego lub hiszpańskiego (1,69%), umiejętności wychodzenia poza przyjęte schematy działania, kreatywności i pomysłowości. Czwartym w kolejności kryterium według badanych było wykształcenie kierunkowe, czyli podstawy teoretyczne do wykonywania określonej pracy. Kolejne wskazania dotyczyły umiejętności szybkiego uczenia się oraz odpowiedzialności. Przeprowadzone badania potwierdzają, że studenci mają wiedzę z zakresu oczekiwań stawianych przez pracodawców i są świadomi konieczności posiadania praktyki, na co wskazuje ogromna przewaga procentowa tego kryterium. Tym samym uzyskane wyniki stanowią potwierdzenie analiz dokonanych w obszarze wymagań rynku pracy przez instytucje państwowe, organizacje prywatne, uczelnie wyższe oraz fundacje, które wskazują, że doświadczenie zawodowe zwiększa w znaczny sposób szanse na znalezienie stałego zatrudnienia. Według badań Banku Danych o Inżynierach, pracodawcy oczekują doświadczenia zawodowego na określonym lub podobnym stanowisku, które może być uzyskane na drodze stażu, długoterminowych praktyk czy wolontariatu. Zgromadzony materiał empiryczny pozwala stwierdzić, że wiedza studentów jest zbieżna ze stanem faktycznym.

Dalsza analiza dotyczyła oceny mechanizmów rynkowych, ze szczególnym uwzględnieniem oceny poziomu formułowanych przez pracodawców

oczekiwań w stosunku do kandydatów (wykres 2). Zdaniem biorących udział w badaniu oczekiwania pracodawców względem kandydatów do pracy są za wysokie w stosunku do posiadanych przez nich umiejętności oraz za wysokie w stosunku do posiadanego wykształcenia.

Wykres 2. Ocena oczekiwań pracodawców w opinii badanych



Źródło: badania własne.

Zgromadzony materiał wskazuje, że pracodawcy oczekują doświadczenia, które w opinii badanych jest niemożliwe do uzyskania w trakcie studiów. Anketowani podkreślali trudność sytuacji, której znamioną cechą jest zatrudnienie osób z doświadczeniem, co w konsekwencji uniemożliwia zdobycie praktyki osobom bez doświadczenia. Respondenci wskazywali również na oczekiwany lub wymagany okres doświadczenia zamykający się w przedziale 2-5 lat na tym samym lub podobnym stanowisku. Poświadczają to następujące ich wypowiedzi:

(...) Zazwyczaj pracodawcy poszukują ludzi młodych z kilkuletnim doświadczeniem pracy w zawodzie a podczas studiów zdobycie takiego doświadczenia jest niemożliwe (...).

(...) Pracodawcy wymagają odbytej praktyki i zdobytego doświadczenia, ale na praktyki nie chcą przyjmować, a poza tym nie na każdym kierunku jest możliwość odbywania praktyk. Często to pierwsze miejsce pracy staje się właśnie miejscem nabywania umiejętności (...).

(...) Pracodawcy wymagają od kandydatów do pracy praktycznych umiejętności, podczas gdy absolwenci mają pod dostatkiem tylko wiedzę teoretyczną (...).

(...) Choć wykształcenie może być atutem kandydata ubiegającego się o pracę, to nie zawsze wiąże się z posiadaniem pożądanych umiejętności, które studia kształtują w niedostatecznym stopniu (...).

W wypowiedziach badanych zauważyć można również pewne zarzuty odnoszące się do pracodawców, a dokładnie do ich nieznamośności programów kształcenia, braku chęci do uczenia i przygotowania kandydata do wykonywania określonych zadań zawodowych, co przekłada się w konsekwencji na negatywną ocenę pracodawców i rynku.

- (...) Pracodawcy oczekują, że po studiach człowiek już będzie wszystko wiedział. Niestety program studiów jest zbyt teoretyczny i nie przygotowuje do zawodu (...).
- (...) Pracodawca nie bierze pod uwagę, że teoria i praktyka to dwie różne dziedziny. Tej drugiej kandydat nie zawsze miał możliwość/chęć poznać (...).
- (...) Pracodawca zakłada, że wszystkie umiejętności nabyliśmy podczas studiów (...).

W opinii badanych ciężko jest pogodzić zdobywanie doświadczenia w określonej dziedzinie ze zdobywaniem wiedzy w trybie stacjonarnym. Zaprezentowane wyniki ponownie wskazują na brak współpracy rynku pracy z instytucjami edukacyjnymi, bowiem według ankietowanych pracodawcy nie wiedzą, w jaki wachlarz wiedzy teoretycznej i praktycznej są wyposażeni absolwenci. Ponadto respondenci wskazali, że pracodawcy oczekują wiedzy i umiejętności, które na danym stanowisku nie są przydatne, ale trzeba je posiadać. Analizując opinie badanych studentów dotyczące poziomu wymagań, zauważono, że zarówno osoby pracujące, mające już pierwsze doświadczenia na rynku pracy, jak i niepracujące oceniają wymagania pracodawców jako za wysokie, zwłaszcza w odniesieniu do posiadanych przez kandydatów umiejętności.

Warto jednak zwrócić uwagę, że 15% ankietowanych wskazało, że oczekiwania pracodawców są odpowiednie.

- (...) Pracodawcy mają prawo oczekiwać wszystkich tych umiejętności, są one wpisane w profil absolwenta wielu uczelni, jednak tak naprawdę uczelnie z przestarzałymi metodami tego nie uczą (...).
- (...) Pracodawcy, którzy wymagają czegoś więcej niż podstawowe minimum mają dobre podejście, ponieważ, to co przyszły pracownik ma już w swoim dorobku świadczy o nim i jego potencjalnych przyszłych zachowaniach związanych z edukacją i pracą (...).
- (...) Nie wiem o co tyle hałasu z tymi zawyżonymi oczekiwaniami, trzeba się samemu postarać, żeby dostać pracę (...).
- (...) Pracodawca wybiera kogo chce (...).

Na podstawie wypowiedzi badanych studentów nasuwają się dwa wnioski. Po pierwsze, posiadane umiejętności praktyczne i wiedza teoretyczna są opisane w profilach absolwentów uczelni i potwierdzone suplementem do dyplomu, zatem na tej podstawie pracodawca może wyznaczać zakres wymagań. Po drugie, w opinii badanych to młodzi ludzie nie są samo-

dzielni i przedsiębiorczy, nie potrafią zaprezentować swoich atutów podczas procesów rekrutacyjnych, pomimo posiadania szerokiego wachlarza możliwości.

Uczelnia a przygotowanie do wejścia na rynek pracy

Znamienne są wypowiedzi badanych wskazujące, że oczekują oni lepszego przygotowania do wkraczania na rynek pracy ze strony uczelni. W ich opinii brak doświadczenia wynika między innymi z braku odbywania praktyk, ale także ich niewystarczającej liczby w toku kształcenia. W głównej mierze są one bezpłatne, a w związku z wysokimi kosztami życia i próbą usamodzielnienia, studenci podejmują różnorodne prace nie zawsze związane z kierunkiem studiów, aby móc się utrzymać. Zaświadczają o tym poniższe opinie:

- (...) Zbyt mało obowiązkowych praktyk zawodowych w trakcie studiów (...).
- (...) Praktyki najczęściej są bezpłatne na co studenci nie mogą sobie pozwolić ze względu na brak funduszy na utrzymanie, na płatne staże ciężko się dostać i jest ich mało, albo są głównie w dużych miastach (Warszawa, Kraków, Wrocław), podczas rekrutacji do pracy studentów dyskwalifikuje brak doświadczenia (którego nie mamy szansy wcześniej zdobyć) (...).
- (...) Mało możliwość odbywania praktyk w czasie studiów (...).
- (...) Brak miejsc praktyk, staż jest bardzo ciężko odbyć (...).

Respondenci wskazali, że praktyki wynikające z programu studiów są niewystarczające. Specyfika miejsca odbywania praktyk uzależniona jest od kierunku kształcenia oraz możliwości uzyskania określonych uprawnień. Liczba miejsc praktyk, a tym samym liczba praktykantów, których organizacja lub instytucja jest w stanie przyjąć, jest ograniczona. Na staże i płatne praktyki pracodawcy wybierają najlepszych spośród aplikujących kandydatów. Należy w tym miejscu podkreślić, że badani doceniają znaczenie praktyki, która buduje życiorys zawodowy kandydata do pracy. Wskazują tym samym, że znajomość branży, posiadanie określonych umiejętności, ale także aktywność własna w zakresie projektowania swojej przyszłości zawodowej w trakcie studiów są bardzo ważne.

- (...) Jeśli osoba w trakcie studiów zdobywała doświadczenie poprzez staże i praktyki ma większe szanse na znalezienie zatrudnienia (...).
- (...) Radzą sobie Ci, którzy pracują i angażują się w trakcie studiów (...).
- (...) Aktywność zawodowa w trakcie studiów, praktyki, staże, wolontariat itp. zwiększają szanse na zatrudnienie (...).

Odpowiedzi badanych są tożsame z opiniami ekspertów wskazujących, że absolwent bez praktyk nie znajdzie pracy⁸. Kilkumiesięczna praktyka lub staż zwiększa szansę kandydata w trakcie procesów rekrutacyjno-selekcyjnych. Pozwala wnioskować pracodawcy o zaangażowaniu aplikującego, jego przemyślanym działaniu i zainteresowaniu branżą. Wskazuje na chęć nauki i zdobywania doświadczenia.

Oprócz niedostatecznej liczby praktyk, respondenci zwrócili uwagę na brak widocznej w ich ocenie współpracy między rynkiem pracy a uczelnią. Wyniki te potwierdzają wnioski z raportu *Młodzi 2011*⁹, wskazujące właśnie na brak współpracy między sektorem edukacji a sektorem biznesu. Według respondentów system edukacyjny nie nadąża za zmianami zachodzącymi na rynku pracy i nie jest w stanie odpowiedzieć na jego wymagania, ponadto bardzo trudno według badanych znaleźć pracę zgodną z ukończonym kierunkiem studiów. Taki stan rzeczy poświadczają następujące wypowiedzi badanych:

- (...) Rynek pracy się zmienia a system edukacji pozostaje w tym samym miejscu (...).
- (...) Wykształcenie nie jest wystarczającym elementem kwalifikacji zawodowych, kierunki studiów są nie życiowe, nie kształcą wykwalifikowanych absolwentów (...).
- (...) Rynek pracy za szybko się zmienia, system edukacji pozostaje w tym samym miejscu, ponadto ludzie młodzi są za mało aktywni i nie rozwijają się pozaszkolnie (...).
- (...) Studia nie przygotowują do obecnej sytuacji na rynku pracy, wykształcenie nie jest dostosowane do potrzeb rynku pracy (...).

Zdaniem studentów liczba osób kończących edukację na poziomie akademickim jest za duża w stosunku do zapotrzebowań rynku pracy. Ponadto badani wskazują, że dyplom wyższej uczelni przestaje mieć znaczenie w procesie poszukiwania pracy właśnie z powodu nadmiaru osób, które go uzyskały, uwzględniając w tym absolwentów prywatnych szkół wyższych. Wartość dyplomu zmniejsza się również, jeśli nie jest on wzbogacony o umiejętności praktyczne, wynikające z aktywności pozauczelnianych podejmowanych przez młodych ludzi w trakcie studiów. Konkurencja na rynku pracy jest duża i wynika według badanych z podobieństwa posiadanej przez absolwentów wiedzy.

- (...) Studia wyższe stały się zbyt powszechne (...).
- (...) Dużo osób po skończeniu studiów mimo posiadania dyplomu, nie może znaleźć pracy w zawodzie (...).

⁸ J. Naduk, *Praktyki na studiach: po co są?*, <http://kariera.forbes.pl/kariera/arttykul/sekcja/Edukacja/praktyki-na-studiach--po-co-sa,30972,1> (pobrano 20 sierpnia 2015 r.).

⁹ K. Szafraniec, *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.

(...) Zbyt dużo absolwentów, zbyt mało miejsc pracy, zbyt duże wymagania pracodawców, najlepiej mieć 23 lata, skończone trzy kierunki studiów i mieć doświadczenie w pracy (...).

(...) Rynek pracy jest przesycony ludźmi z wyższym wykształceniem a nowych miejsc pracy nie przybywa, ponadto rząd planuje podnieść wiek emerytalny (...).

Uzyskane wyniki wskazują, że studenci są świadomi ustawicznie rosnącej konkurencji na rynku pracy wśród osób legitymujących się dyplomem uczelni wyższej. Respondenci wykazują świadomość w zakresie konieczności podejmowania różnych aktywności dodatkowych, wykraczających poza program studiów, w celu wzbogacenia życiorysu zawodowego. Widzą także potrzebę reorganizacji systemu kształcenia, zaktualizowania programów nauczania, nawiązania bliższej współpracy z sektorem biznesu. Należy jednak zaznaczyć, że ankietowani wskazywali na szeroki wachlarz możliwości zdobywania doświadczenia, jaki jest dostępny dla studentów i absolwentów (kursy, szkolenia, dodatkowe studia). Badani docenili ofertę dydaktyczną i pozadydaktyczną przedstawianą przez uczelnie wyższe odnoszącą się do proponowanych przyszłościowych kierunków kształcenia, które zwiększają szanse na znalezienie zatrudnienia, kształtowania postaw przedsiębiorczych wśród studentów i pobudzania ich kreatywności, wyposażania studentów w umiejętności związane z poszukiwaniem pracy oraz możliwości wyjazdu za granicę. Potwierdzają to poniższe wypowiedzi:

(...) My młodzi ludzie mamy, duże możliwości, większe perspektywy. Wszystko zależy od nas samych. Uczelnie nam pomagają (...).

(...) Młodzi ludzie mający dobre wykształcenie (przyszłościowe kierunki) mają duże szanse na znalezienie pracy. Możemy się doszkalać, zdobywać wiedzę i umiejętności w wielu miejscach. Wiele osób tak robi (...).

Wyniki uzyskane w badaniach są zbieżne z wynikami analiz¹⁰, które za główny powód bezrobocia młodych ludzi wskazują niedopasowanie wykształcenia do potrzeb rynku pracy. Zdaniem ekspertów uczelnie wyższe wypuszczają na rynek pracy absolwentów, których rynek nie potrzebuje i nie jest w stanie przyjąć. Drugim powodem jest niedokształcenie absolwentów, wynikające z ukończenia szkół wyższych o niskim poziomie i niecieszących się prestiżem społecznym. Wskazuje to pośrednio również na stopień zaangażowania samych studentów, którzy wybierając łatwe kierunki kształcenia, kończą je bez większego wysiłku, jednak w konsekwencji nie mogą znaleźć zatrudnienia.

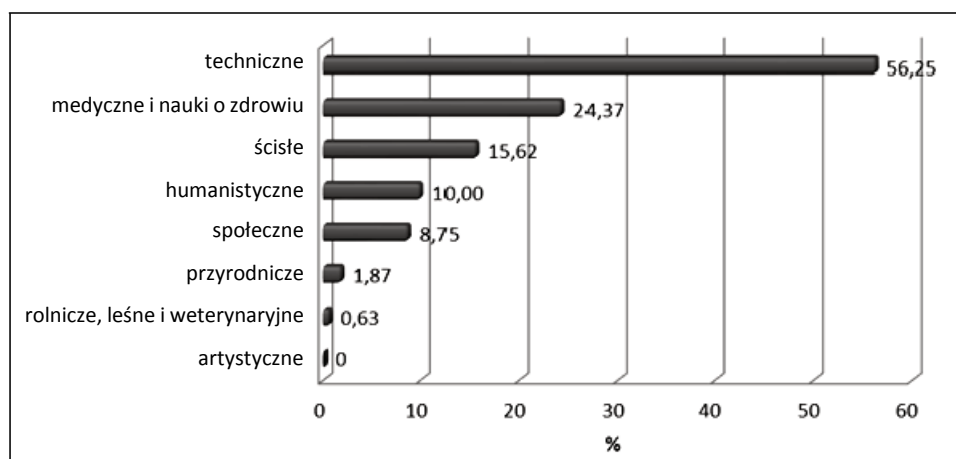
Analizując poglądy młodych ludzi dotyczące rynku pracy, zbadano związek między oceną ich sytuacji na tym rynku, a zmiennymi, takimi jak:

¹⁰ *Młodzi w liczbach. Załącznik nr 1 do Programu „Młodzi na rynku pracy”, MPiPS, Warszawa 2012, s. 2.*

typ uczelni i dotychczasowa aktywność zawodowa. W toku badań stwierdzono, że żadna ze zmiennych nie różnicuje opinii. Bez względu na to, czy badani byli studentami uczelni państwowej czy prywatnej, byli aktywni zawodowo (czyli funkcjonowali na rynku pracy i posiadali pewne, określone doświadczenie zawodowe) lub nie, ocena rynku pracy była negatywna. Oceny te odzwierciedlają ogólną opinię Polaków na ten temat – we wszystkich grupach społeczno-demograficznych. Według badań CBOS, 74% badanych Polaków wypowiada się negatywnie o krajowym rynku pracy¹¹.

Dokonując oceny rynku pracy, nie można pominąć aspektów związanych z kierunkiem kształcenia, ponieważ przekłada się on na realne perspektywy i szanse znalezienia zatrudnienia. Na podstawie odpowiedzi udzielonych przez respondentów dokonano kategoryzacji i podziału kierunków studiów, które w ich opinii zwiększają szanse na znalezienie zatrudnienia. Na potrzeby niniejszego opracowania, zastosowano podział praktykowany przez portal internetowy Perspektywy¹².

Wykres 3. Kierunki, po których najłatwiej znaleźć pracę według badanych



* Wynik nie sumuje się do 100%, ponieważ w pytaniu była możliwość wielokrotnego wyboru.
Źródło: badania własne.

Analiza jakościowa odpowiedzi badanych wskazuje na to, że kierunki techniczne postrzegane są przez nich jako zwiększające szansę na znalezienie zatrudnienia (wykres 3). Precyzując swoje odpowiedzi, co do kierunków i specjalności, które zwiększają szansę na zatrudnienie, badani podali mię-

¹¹ *Oceny sytuacji na rynku pracy i poczucie zagrożenia bezrobociem*, Komunikat z badań CBOS BS/42/2012, s. 1-2.

¹² Podział stosowany przez portal Perspektywy pozwolił na szczegółową klasyfikację kierunków wskazywanych przez respondentów.

dzy innymi medycynę, informatykę, budownictwo, architekturę, elektronikę, mechanikę, automatykę i robotykę, finanse i rachunkowość, prawo, ekonomię, farmację, biotechnologie, geodezję, fizjoterapię i rehabilitację. Natomiast wśród kierunków nadwyżkowych, po których najtrudniej znaleźć zatrudnienie, wskazano pedagogikę, filozofię, socjologię, politologię, historię, marketing i zarządzanie, psychologię, kulturoznawstwo, polonistykę, teologię, turystykę i rekreację. Badani uzasadniali swoje wybory możliwością nabycia „konkretnych” umiejętności na kierunkach technicznych i ścisłych.

Podsumowanie

Wyniki uzyskane w badaniach wskazują na ogólną negatywną ocenę sytuacji młodych ludzi na rynku pracy w opinii ankietowanych. W ocenie respondentów nie ma jednoznacznej przewagi określonych czynników, a zrównoważona liczba wskazań potwierdza złożoność i wielowymiarowość zjawiska bezrobocia. Przyjęte do analizy zmienne (aktywność zawodowa, typ uczelni, na której studiują badani) nie różnicują uzyskanych wyników. Respondenci są świadomi wymagań pracodawców względem kandydatów do pracy w zakresie wiedzy, umiejętności i doświadczenia. Ich wskazania w tym obszarze są zgodne z wynikami analiz prowadzonych przez specjalistów zajmujących się definiowaniem zasobów rynku pracy (analityków pracy, socjologów, ekonomistów). Warto zauważyć, że znajomość oczekiwań pracodawców nie jest równoznaczna z ich pozytywną oceną. Badani oceniają oczekiwania pracodawców jako za wysokie zarówno w stosunku do posiadanych przez nich umiejętności, jak i wykształcenia. Ocena ta jest zbieżna w przypadku ankietowanych aktywnych i nieaktywnych zawodowo. Respondenci znają nadwyżkowe i deficytowe kierunki kształcenia. Analiza jakościowa wypowiedzi wskazuje na znajomość trendów współczesnego rynku pracy przejawiającą się w promowaniu kierunków zamawianych (ścisłych i technicznych), jak również związanych z nimi kwalifikacji i umiejętności. Badani wskazywali na postęp techniczny jako czynnik kształtujący kierunek zmian na rynku pracy, a tym samym zapotrzebowanie na określonych pracowników. Na podstawie uzyskanych danych można stwierdzić, że studenci oceniają sytuację młodych ludzi na rynku przez pryzmat posiadanego wykształcenia i przygotowania zawodowego. Widzą potrzebę współpracy między sektorem edukacji i sektorem biznesu, która przełoży się na efektywniejsze wykorzystanie zasobów pracy i kapitału intelektualnego.

BIBLIOGRAFIA

- Barańska M., *Kandydat idealny – czyli o oczekiwaniach pracodawców wobec przyszłych pracowników*, [w:] *Spółeczeństwo i edukacja. Teorie a implikacje praktyczne*, red. A. Ćwikliński, M. Przybyła, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2015, s. 191-201.
- Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce 2012*, Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa – Kraków 2012.
- Oceny sytuacji na rynku pracy i poczucie zagrożenia bezrobociem*, Komunikat z badań CBOS, BS/42/2012.
- Konkluzje Rady w sprawie modernizacji szkolnictwa wyższego (Dz. Urz. UE 2011/C 372/09).
- Kopertyńska M.W., *Sytuacja ludzi młodych na rynku pracy i jej wpływ na ich aktywność*, [w:] *Rynek pracy w Polsce w dobie integracji europejskiej i globalizacji*, red. M. Noga, M.K. Stawicka, CeDeWu, Warszawa 2009, s. 75-83.
- Młodzi w liczbach. Załącznik nr I do Programu „Młodzi na rynku pracy”*, MPiPS, Warszawa 2012.
- Mika A., Sałata M., *Akademickie biura karier – nowatorskie rozwiązania*, [w:] *Młodzież akademicka wobec wyzwań współczesności*, red. R. Droba, R. Jabłonka, M. Karczewska-Czapska, Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, Siedlce 2006.
- Naduk J., *Praktyki na studiach: po co są?*, <http://kariera.forbes.pl/kariera/artukul/sekcja/Edukacja/praktyki-na-studiach--po-co-sa,30972,1> (pobrano 20 sierpnia 2015 r.).
- Raport GUS, Bezrobocie rejestrowane I kwartał 2015, Warszawa 2015.
- Raport Szkolnictwo Wyższe w Polsce*, MNiSW, Warszawa 2013.
- Szafraniec K., *Młodzi 2011*, Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, Warszawa 2011.
- Szydlik-Leszczynska A., *Funkcjonowanie współczesnego rynku pracy. Wybrane uwarunkowania*, Difin, Warszawa 2012.

Kompetencje społeczne osób z niepełnosprawnościami a ich szanse na rynku pracy. Znaczenie coachingu w pracy doradczej

Dzisiejsza rzeczywistość coraz częściej wymusza działania zmierzające do poszukiwań pewnego poziomu funkcjonalnej adekwatności, adaptacji do zmiennych warunków. Przeobrażeniu ulega styl życia i aktywności jednostek zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej. Nieuchronność zmian, ich tempo i zasięg często budzą wątpliwości, implikują niepokój o siebie, swoje potrzeby, umiejętności, o własne miejsce w nowym porządku. Sytuacja osób z niepełnosprawnościami jest jeszcze bardziej złożona, gdyż prócz konieczności stawiania czoła nowym wyzwaniom, mierzą się one ze specyficznymi, codziennymi trudnościami. Niejednokrotnie, obok dysfunkcji związanych z chorobą czy posiadaną niepełnosprawnością także dynamika współczesnych realiów generuje dodatkowy stres, ujawniając szereg trudności, indywidualnych problemów czy kryzysów biograficznych. W tym dość mało pozytywnym obrazie, otwierającym szerokie pole dla interwencji i oddziaływań pomocowych, zdarzają się także jasne akcenty – odmienne jednostkowe perspektywy, traktujące rzeczywistość jako impuls do zmiany, działań prorozwojowych i prób poprawienia jakości własnego życia.

Analizując specyfikę sytuacji życiowej osoby z niepełnosprawnościami, nietrudno zauważyć, że gdy wkracza ona w dorosłe życie, musi pokonać dodatkowe bariery wynikające z jej ograniczeń zdrowotnych na drodze do samodzielności życiowej. Radzenie sobie w nowej, trudnej sytuacji życiowej zależeć będzie między innymi od poziomu kompetencji społecznych, które warunkują umiejętność sprostania różnorodnym wyzwaniom życiowym¹.

¹ B. Szabała, *Radzenie sobie w sytuacjach trudnych a kompetencje społeczne studentów z niepełnosprawnością wzrokową*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2013, 1, 19, s. 71-72.

Kompetencje społeczne rozumiane są jako „złożone umiejętności warunkujące efektywność radzenia sobie w określonego typu sytuacjach społecznych, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego”². Zdaniem Anny Matczak kompetencje społeczne uwarunkowane są cechami osobowości, temperamentem, inteligencją ogólną, społeczną i emocjonalną. Cechy wrodzone i społeczne doświadczenia są istotnymi czynnikami wpływającymi na poziom kompetencji. A ich miernikiem jest efektywność funkcjonowania w sytuacjach społecznych, dlatego tak istotny jest poziom rozwoju tychże kompetencji u osoby z niepełnosprawnościami.

Pojęcie kompetencji społecznych zostało wprowadzone do psychologii w 1959 roku przez Roberta White’a, definiującego je jako zdolności, które przyczyniają się do skutecznej interakcji z otoczeniem, tożsame z umiejętnościami społecznymi³. Jednoznaczne zdefiniowanie tego pojęcia jest jednak niezmiernie trudne. Często badacze używają takich pojęć jak: kompetencja społeczna, inteligencja społeczna, inteligencja emocjonalna, społeczne zdolności, umiejętności. Wszystkie wyżej wymienione pojęcia odnoszą się do skutecznego, efektywnego funkcjonowania w kontaktach z innymi i bywają używane zamiennie. W wielu koncepcjach inteligencji znajdujemy aspekt zdolności społecznych rozumiany jako efektywne przystosowanie do środowiska społecznego. Zdolności społeczne natomiast bardzo często utożsamiane są z inteligencją społeczną⁴. Edward Thorndike, twórca pojęcia inteligencji wyróżnił trzy jej rodzaje: ogólną (czyli abstrakcyjną), praktyczną (zwaną inaczej wykonawczą lub techniczną) oraz inteligencję społeczną (mądre postępowanie w stosunkach interpersonalnych, rozumienie innych). Współczesne rozumienie inteligencji społecznej to zdolność do trafnego przetwarzania informacji o charakterze społecznym⁵.

Helena Sęk proponuje wyraźne rozgraniczenie kompetencji i umiejętności społecznych. Umiejętności społeczne definiuje jako zachowania ujawniane przez osobę efektownie i efektywnie działającą w sytuacji społecznej. Kompetencje społeczne zaś wartościują wykonane zadanie z uwzględnieniem adekwatności do sytuacji⁶. Według Michaela Argyle’a umiejętności społeczne (social skills) są wzorcami zachowań społecznych, które sprawiają, że jednostki są społecznie kompetentne, to znaczy zdolne do wywierania

² A. Matczak, *Kwestionariusz kompetencji społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007, s. 7.

³ D. Wiszejko-Wierzbińska, *Niewykorzystana sfera: partycypacja społeczna i obywatelska osób z ograniczeniami sprawności*, Scholar, Warszawa 2010.

⁴ J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Scholar, Warszawa 2002, s. 28.

⁵ Ibidem, s. 76.

⁶ H. Sęk, *Spółeczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 26.

pożądanego wpływu na innych⁷. Przez pojęcie kompetencji społecznej rozumie on „zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądaną wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych. Te pożądane wpływy mogą polegać na skłonieniu innych do kupna, do nauki, do odzyskania zdrowia psychicznego”⁸. Michael Argyle wyróżnia dwie kategorie umiejętności społecznych, pozwalających uzyskać zamierzone efekty w sytuacjach społecznych: powszechne umiejętności społeczne, potrzebne każdemu człowiekowi oraz profesjonalne umiejętności społeczne, które są konieczne w wielu zawodach. Takie rozumienie kompetencji społecznych może być niezmiernie przydatne w zwiększaniu szans na zatrudnienie osób z niepełnosprawnościami w procesie projektowania określonych treningów społecznych.

Interpersonalne zdolności i umiejętności człowieka mają charakter niespecyficzny. Ujawniają się w relacjach formalnych, towarzyskich, intymnych, które można określić jako zróżnicowane pod względem formy oraz celu kontakty społeczne. Treść oraz cel interpersonalnej aktywności narzuca swoim charakterem odmienną normę ją wyznaczającą. Zatem kompetencje społeczne odnoszą się do efektywności w sytuacjach społecznych. Za wskaźniki tej efektywności uznaje się z jednej strony osiąganie przez jednostkę własnych celów, a z drugiej – zgodność z oczekiwaniami otoczenia społecznego⁹. Kompetencje społeczne decydują o kondycji interpersonalnej danej osoby. Stanowiąc istotny element szerszego układu kompetencji osobistych, pozwalają na sprawne zarządzanie sobą w relacjach z innymi, także w sytuacjach, kiedy trzeba w umiejętny, bezkolizyjny sposób zaspokajać potrzeby własne, mając na uwadze interesy innych. Posiadane kompetencje społeczne regulują procesy związane z samopoznaniem i autokreacją. Wpływają na poprawę jakości relacji interpersonalnych – decydują o dobrej komunikacji, poznawaniu innych, wywieraniu na nich wpływów, ale również niesieniu wsparcia. Wysoki poziom kompetencji społecznych jest gwarancją optymalnego radzenia sobie z trudnościami, co pozwala na podejmowanie nowych wyzwań. W konsekwencji przyczynia się do efektywnego rozwoju osobistego i zawodowego, pełniejszego uczestnictwa w życiu społecznym¹⁰.

Kolejnym profitem płynącym z wysokiego poziomu kompetencji społecznych, jest lepsze radzenie sobie ze stresem. Badania potwierdzają, że

⁷ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 105-117.

⁸ Ibidem, s. 108.

⁹ A. Matczak, op.cit., s. 13.

¹⁰ K. Rutkowska, *Kompetencje społeczne – bufor wypalenia zawodowego pielęgniarek*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2012, 18, 4, s. 322.

prezentowane kompetencje, a przede wszystkim świadomość ich posiadania, pełnią rolę swoistego bufora dla wypalenia zawodowego i towarzyszących mu negatywnych elementów postaw przejawiających się w sferze behawioralnej, emocjonalno-motywacyjnej czy poznawczej. Wysokie społeczne umiejętności są wymieniane w grupie czynników zmniejszających prawdopodobieństwo odejścia z zawodu oraz wystąpienia zjawiska wypalenia zawodowego¹¹.

Wysoki poziom kompetencji społecznych wiąże się również z lepszym przystosowaniem do zmian życiowych, większą plastycznością zachowań i postaw w różnorodnych sytuacjach społecznych oraz niższymi wskaźnikami lęku, depresji czy też poczucia samotności. Wśród osób o wysokim IQ ci, którzy osiągnęli wybitne rezultaty zawodowe i powodzenie w życiu, to jednostki charakteryzujące się ponadto wysoką potrzebą osiągnięć oraz stałością emocjonalną i przystosowaniem społecznym (a więc cechami i kompetencjami, które składają się na inteligencję społeczną i emocjonalną, oraz umiejętnościami interpersonalnymi)¹².

Jednym z istotnych wymiarów jakości życia jest sytuacja zawodowa, która w przypadku osób z niepełnosprawnościami jest o wiele trudniejsza od sytuacji reszty społeczeństwa. Osoba niepełnosprawna, często poza poszukiwaniem atrakcyjnego zatrudnienia, zgodnego z zainteresowaniami i kwalifikacjami, musi borykać się ze stereotypami, uprzedzeniami i dyskryminacją, różnorodnymi ograniczeniami środowiskowymi, fizycznymi oraz własnymi trudnościami wewnętrznymi. Osoby z niepełnosprawnościami należą do grupy potencjalnie zagrożonej wykluczeniem społecznym, zawodowym i ekonomicznym¹³. Ich aktywność zawodowa w dużym stopniu zależeć będzie od osobistej determinacji, konstelacji wewnętrznych dyspozycji, poziomu poszczególnych umiejętności i kompetencji oraz otrzymanego wsparcia społecznego¹⁴. W 2013 roku populacja osób niepełnosprawnych w wieku produkcyjnym wynosiła 3,332 mln osób z czego 578 tys. było aktywnych zawodowo, a wśród nich 481 tys. pracowało. Liczba osób bezrobotnych wynosiła 97 tys., natomiast 2,755 mln osób niepełnosprawnych było biernych zawodowo. W Polsce od 2004 roku odnotowuje się stały wzrost współczynnika aktywności zawodowej oraz wskaźnika zatrudnienia osób niepełnosprawnych, a zwłaszcza tych w wieku produkcyjnym, gdzie

¹¹ C. Maslach, M.P. Leiter, *Prawda o wypaleniu zawodowym: co robić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.

¹² J. Strelau, op.cit., s. 93.

¹³ A. Nowak, *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012, s. 18-41.

¹⁴ K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Stare Kościeliska 2012, s. 17.

początkowo wynosił on 18,1% a obecnie 23,7%. Ze względu na stopień niepełnosprawności w 2014 roku wskaźnik zatrudnienia w grupie osób ze znacznym stopniem niepełnosprawności wyniósł 4,1%, w grupie osób z niepełnosprawnością w stopniu umiarkowanym 18,8%, a ze stopniem lekkim 27,1%¹⁵.

W związku ze zmianami społeczno-kulturowymi, głównie w społeczeństwach rozwiniętych i rozwijających się (gdzie dominuje gospodarka oparta na wiedzy), pojawiła się nowa faza w rozwoju – wyłaniająca się dorosłość (*emerging adulthood*). Można ją zaobserwować pomiędzy okresem adolescencji a wczesną dorosłością. Dotyczy ona osób, które chcąc osiągnąć wyższą pozycję społeczną, muszą poświęcić wiele lat na kształcenie i zdobywanie doświadczeń, a zadania dorosłości odkładają do momentu zdobycia pewnej (w ich opinii) pozycji społecznej i zawodowej¹⁶. Zatem, im późniejsze będzie podjęcie przez osobę zadań z zakresu pracy zawodowej, tym później osoba będzie mogła przejść do następnej fazy w swoim rozwoju. Szczególne znaczenie ma ten okres dla ludzi z niepełnosprawnościami, którzy oprócz wspomnianych trudności adaptacyjnych związanych z niepełnosprawnością, mają o wiele trudniejszy (i opóźniony) start na rynku pracy. Najistotniejsze różnice w funkcjonowaniu osób sprawnych i niepełnosprawnych zauważyć można w okresie po ukończeniu szkoły średniej. To w tym czasie osoby te zmagają się z trudnościami w zakresie decyzji odnośnie do przyszłych ról życiowych i zawodowych, które wymagają od nich o wiele więcej wysiłku aniżeli od ich sprawnych rówieśników. Z różnorodnych analiz wynika, że osoby niepełnosprawne mają niższy udział w rynku pracy, wyższe jest wśród nich bezrobocie, a osiągnięte średnie zarobki tej grupy są niższe od zarobków reszty społeczeństwa¹⁷.

W tej perspektywie pojawia się konieczność stwarzania sytuacji maksymalnie włączających osoby z niepełnosprawnościami do podejmowania zadań związanych z pracą zawodową. Wcześniejsze podjęcie pracy umożliwia nie tylko zdobycie nowych kompetencji, poznanie realiów rynku pracy, ale także daje możliwość odkrywania różnych obszarów aktywności, a tym samym poglądów na temat własnego rozwoju zawodowego¹⁸. Z badań Ro-

¹⁵ *Niepełnosprawność w liczbach*, GUS BAEL, IV kwartał 2014 roku, <http://www.niepelnospawni.gov.pl/niepelnospawnosc-w-liczbach-/bael/> (pobrano 23 marca 2015 r.).

¹⁶ J.J. Arnett, *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through twenties*, „American Psychologist” 2002, vol. 55, no 5, s. 469-480, http://jeffreynarnett.com/articles/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf (pobrano 18 kwietnia 2015 r.).

¹⁷ Por. badania np.: A. Ostrowskiej (1998, 2003) oraz A.I. Brzezińskiej, R. Kaczana i K. Piotrowskiego (2010).

¹⁸ K. Piotrowski, *Układy czynników chroniących przed wykluczeniem społecznym i zwiększające ryzyko wykluczenia osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wsparcie dla osób z ograniczeniami sprawności i ich otoczenia: wyniki badań*, red. A.I. Brzezińska, J. Pluta, P. Rycielski, Scholar, Warszawa 2010.

berta A. Stoddena i Megan A. Conway nad podejmowaniem aktywności zawodowej przez osoby z niepełnosprawnościami wynika, że jednym z ważniejszych prognostyków sukcesu na rynku pracy było podjęcie pracy dorywczej czy sezonowej w trakcie pobierania nauki¹⁹. Między innymi koncepcja włączania osób z niepełnosprawnościami do rynku pracy zaproponowana przez R.A. Stoddena stała się punktem wyjścia do powstania projektu „Staż w administracji publicznej wsparciem aktywizacji zawodowej i społecznej osób niepełnosprawnych oraz budowaniem pozytywnego wizerunku osób niepełnosprawnych na rynku pracy”, który był realizowany przez Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu oraz konsorcjum Fundacji Instytutu Rozwoju Regionalnego, Państwowego Funduszu Osób Niepełnosprawnych, a także inne uczelnie wyższe i organizacje wspierające osoby z różnymi rodzajami niepełnosprawności. Projekt adresowany był do studentów ostatnich lat oraz absolwentów z orzeczeniem o niepełnosprawności w stopniu umiarkowanym i znacznym lub w stopniu lekkim ze sprzężonymi niepełnosprawnościami. Jednym z celów projektu, oprócz pracy z psychologiem, doradcą zawodowym czy coachem oraz szeregu szkoleń podnoszących kwalifikacje zawodowe, było znalezienie zatrudnienia. Projekt zakładał 3-miesięczne staże w administracji publicznej, mające dać szansę osobom biorącym w nich udział na autodiagnozę swoich kompetencji zawodowych oraz znalezienie zatrudnienia.

Na uwagę zasługuje fakt, że osoby biorące udział w projekcie zostały włączone w program coachingowy. Coaching często wykorzystywany do podnoszenia kompetencji zawodowych, zdecydowanie rzadziej wiązany jest z dążeniem do rozwoju osobistego niezwiązanego z karierą i realizowanego poza kontekstem organizacyjnym²⁰. W omawianej propozycji można odnaleźć znamiona oddziaływań coachingowych na oba te obszary, co z szerszej i dłuższej perspektywy wydaje się uzasadnione i słuszne. Podejście, które koncentruje się na sferze zawodowej, odwołując się przy tym do pozazawodowego potencjału osoby, służyć może różnym celom, sprzyjając wielopłaszczyznowemu rozwojowi klienta. Rola coacha polegała tu na stworzeniu nowej, często bardziej obiektywnej perspektywy własnego rozwoju oraz dzieleniu się informacją zwrotną. Należy podkreślić, że odpowiedzialność za decyzję oraz podjęcie działań pozostawała zawsze w gestii beneficjenta.

Warto przyrzeć się nieco bliżej samemu zjawisku (metodzie) coachingu. Ewoluuje, doczekał się on licznych interpretacji. Mnogość definicji wynika niejednokrotnie z potrzeby odróżnienia tej formy pracy od innych dyscyplin

¹⁹ R.A. Stodden, M.A. Conway, *Supporting individuals with disabilities in postsecondary education*, „American Rehabilitation” 2003, 27, s. 24-33.

²⁰ Ł.T. Marciniak, *Pojęcie i odmiany coachingu*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer, Kraków 2009, s. 23.

pokrewnych²¹. Istotne znaczenie dla ich masowego tworzenia ma także sama geneza coachingu, którego początków należy szukać zarówno w multidyscyplinarnym teoretycznym dziedzictwie, jak również w doświadczeniach praktyków, którzy w swej pracy intuicyjnie wspomagali rozwój określonych osób²². Coaching to proces wspierania ludzi podejmujących wysiłek, by przekształcać marzenia w cele i wytrwale do nich dążyć. Skupiając się na potencjale, koncentruje się raczej na rozwiązaniach, a nie przyczynach, na przyszłych możliwościach, a nie minionych błędach²³. Obecnie coaching jest jednocześnie profesją, dynamicznie rozwijającą się na całym świecie, jak i pewnym stylem interakcji²⁴. Specyfika tej formy relacji polega przede wszystkim na traktowaniu człowieka jako jednostki naturalnie kreatywnej, wyposażonej w zasoby, mającej do zaoferowania światu swój unikalny wkład²⁵. Aby wydobywać z ludzi to, co w nich najlepsze, musimy wierzyć, że to w nich jest.

Coaching nie jest więc jedynie narzędziem do rozwiązywania problemów, zwiększania wydajności czy osiągnięcia celów, „jest to skuteczne umożliwienie ludziom znalezienia własnych odpowiedzi, zachęcanie i wspieranie ich na drodze, którą podążają, gdy dokonują ważnych wyborów”²⁶. Dla lepszego zobrazowania wielowymiarowości zjawiska warto przytoczyć jeszcze kilka innych definicji. International Coach Federation określa działania coachingowe jako „wejście z klientem w partnerską relację, której celem jest wytworzenie procesów myślenia i twórczości w taki sposób, który zainspirowuje klienta do zwiększenia swoich osobistych i zawodowych możliwości”²⁷. Według Johna Whitmore’a, to „uwalnianie czyjegoś potencjału, by maksymalnie zwiększyć wydajność danego człowieka. To raczej pomaganie ludziom w tym, jak się uczyć, niż ich nauczanie”²⁸. Z kolei Jenny Rogers

²¹ Szerzej: E. Parsloe, M. Wray, *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002; P. Hawkins, N. Smith, *Coaching, mentoring and organizational consultancy: Supervision and development*, Open University Press-McGraw-Hill, New York 2006; S. Sherman, A. Freas, *The Wild West of executive coaching*, „Harvard Business Review” 2004, no 82 (11), s. 82-90.

²² Szerzej: M. Zubrzycka-Nowak, K. Rybczyńska, S. Momostori, *Czym (nie) jest coaching. Prawdy i mity o coachingu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010, s. 12.

²³ J. Whitmore, *Coaching. Trening efektywności*, GJ Gruner Jahr Polska, Poznań – Warszawa 2009, s. 15.

²⁴ L. Whitworth, K. Kimsey-House, H. Kimsey-House, P. Sandahl, *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010, s. 21.

²⁵ Ibidem, s. 11.

²⁶ Ibidem, s. 22.

²⁷ B. Świeży, *Coaching jako metoda wsparcia osób dorosłych*, [w:] *O rozwoju mimo ograniczeń. Procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, red. B. Piasecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 99.

²⁸ Cyt. za: F. Bresser, C. Wilson, *Czym jest coaching?*, [w:] *Coaching doskonały – przewodnik profesjonalny*, red. J. Passmore, Muza, Warszawa 2012, s. 34.

w swej definicji zwraca uwagę, iż coach pracuje z klientami tak, aby dzięki ukierunkowanym działaniom szybko, znacząco i trwale poprawili oni swoją efektywność w życiu osobistym i zawodowym. Celem jest tu wydobyć i rozwinąć potencjału klienta tak, jak go sam określi²⁹. Za tak przyjętą definicją kryje się kilka zasad. Punkt wyjścia stanowi założenie, że sam klient jest źródłem możliwości. Oznacza to, że coachowany posiada lub może zdobyć wszystkie zasoby, które są potrzebne do osiągnięcia celu. Dysponuje potencjałem, dzięki któremu będzie mógł rozwiązać swój problem, pokonywać trudności, odpowiedzieć na nurtujące go pytania, rozwijać się, efektywnie działać, itd.³⁰ Przyjęcie takiej perspektywy niesie ze sobą pewne konsekwencje. Jeżeli zaakceptuje się twierdzenie, że człowiek sam jest źródłem zasobów, jednocześnie należy przyjąć zasadę wyboru i odpowiedzialności za podjęte decyzje i ponieść konsekwencje własnych działań. To cena jaką przyjdzie zapłacić za przejęcie kontroli nad własnym życiem. Coach zadając odpowiednie pytania, stawiając wyzwania i udzielając wsparcia, sprawia, że klient zaczyna wykorzystywać swój potencjał. Istotna jest tu równowaga między wymaganiami a zdolnościami, to znaczy adekwatne dopasowanie możliwości osiągnięcia celu do umiejętności/potencjału jednostki³¹. W założeniu coach i klient są sobie równi. Nie ma tu relacji podległości czy zależności, to nie pouczanie, dawanie rad czy gotowych rozwiązań, a raczej partnerstwo. Wsparciu towarzyszyć powinno zaufanie i wzajemny szacunek, inaczej będzie ono nieefektywne. Celem coachingu jest zmiana i działanie, co sprawia, że istotnego znaczenia nabiera zaangażowanie i motywacja klienta³². Podjęcie coachingowej relacji niemal zawsze jest wynikiem zmiany. Może ona być konsekwencją wewnętrznej potrzeby, np. nadania życiu nowego sensu, lub być inspirowana czy wymuszana czynnikami zewnętrznymi, np. nową pracą czy zmianą stanowiska.

Podejście coachingowe zakłada, że ludzie nie są niewolnikami przeszłości, że mogą patrzeć w przyszłość, wybierać i świadomie ją kształtować. Skrajnym przykładem jest tu stanowisko Williama Schutza, który pisał „wybieram całe swoje życie i tak zawsze było. Wybieram moje zachowanie, moje uczucia, moje myśli, moje choroby, moje ciało, moje reakcje i moją spontaniczność”³³. Nie trzeba przyjmować tak radykalnego stanowiska, by zauważyć, że nawet w sytuacjach czy okolicznościach od nas niezależnych zawsze

²⁹ J. Rogers, *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 14.

³⁰ M. Zubrzycka-Nowak, K. Rybczyńska, S. Momostori, op.cit., s. 13.

³¹ Szerzej: M. Csikszentmihaly, *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*, Harper Collins, New York 1996.

³² J. Rogers, op.cit., s. 14-15, 42-46.

³³ W. Schutz, *The truth option*, Ten Speed Press, Berkeley 1984, s. 18.

mamy wybór, jak zareagować³⁴. Nadmierne katastroficzne myślenie o sobie i świecie, wyczerpuje energię, osłabia mobilizację sił w przypadku prawdziwego zagrożenia. Podobnie nadmierny krytycyzm, brak ocen pozytywnych i wiary w siebie niszczy nasze poczucie wartości. Obraz własnej niedoskonałości powstrzymuje nas od podejmowania wyzwań. Trudno wówczas o sukces, nawet jeśli jest on w zasięgu naszych możliwości. Ten wadliwy obraz powstaje w oparciu o stereotypy, pesymizm i porównania z innymi. Zamiast z satysfakcją realizować własne cele, idealizujemy położenie, predyspozycje i osiągnięcia innych. Coach pomaga spojrzeć na to z innej perspektywy, nabrać dystansu i skoncentrować się na własnych możliwościach i pragnieniach. Coaching prowadzi do rozwoju osobistego poprzez autorefleksję, nabywanie coraz głębszej samoświadomości, wzbudzanie motywacji i zwiększenie efektywności. W konsekwencji poprawia jakość życia we wszystkich jego wymiarach. W miarę osiągania poszczególnych celów osoba nabiera pewności siebie, wzrasta jej wiara we własne siły, rośnie poczucie wartości, sprawstwa i własnych kompetencji.

Podsumowując, należy podkreślić, że działania coachingowe zaproponowane uczestnikom wspomnianego projektu stanowiły niezwykle istotny element zmiany. W ramach projektu 60% studentów i absolwentów biorących w nim udział znalazło stałe zatrudnienie, co jest niewątpliwym sukcesem. Z wypowiedzi beneficjentów wynikało, że to właśnie coaching i praca z psychologiem pozwoliła przełamać własne opory przed podjęciem zatrudnienia i nawiązaniem relacji, nie tylko z innymi uczestnikami projektu. Z pewnością zasadnicze różnice w prowadzeniu coachingu dla osób z niepełnosprawnościami i osób sprawnych wynikają z silnego poczucia stresu i zagrożenia, związanego z własnym stanem zdrowia, w tej pierwszej grupie. Stan zdrowia może stać się czynnikiem motywującym do podjęcia zmian, ale także znacznie ograniczającym siły i energię do działania. Bardzo często pojawiały się w związku z tym obawy o możliwość znalezienia pracy i to, jak będą kształtowały się relacje z innymi pracownikami.

Z pewnością nadrzędną korzyścią płynącą z pracy coachingowej z osobami z niepełnosprawnościami jest przenoszenie odpowiedzialności za własne życie na ręce klienta. Aktywność taka świadczyć może o jego dojrzałości do decydowania o sobie.

BIBLIOGRAFIA

Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

³⁴ Zob.: V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Czarna Owca, Warszawa 2009, s. 18 i n.

- Arnett J.J., *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through twenties*, „American Psychologist” 2002, vol. 55, no 5, http://jeffreyarnett.com/articles/ARNETT_Emerging_Adulthood_theory.pdf (pobrano 18 kwietnia 2015 r.).
- Bresser F., Wilson C., *Czym jest coaching?*, [w:] *Coaching doskonały – przewodnik profesjonalny*, red. J. Passmore, Muza, Warszawa 2012, s. 31-52.
- Csikszentmihaly M., *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*, Harper Collins, New York 1996.
- Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Czarna Owca, Warszawa 2009.
- Hawkins P., Smith N., *Coaching, mentoring and organizational consultancy: supervision and development*, Open University Press-McGraw-Hill, New York 2006.
- Marciniak Ł.T., *Pojęcie i odmiany coachingu*, [w:] *Coaching. Teoria, praktyka studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer, Kraków 2009, s. 19-40.
- Martowska K., *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Wydawnictwo Liberi Libri, Stare Kościeliska 2012.
- Maslach C., Leiter M.P., *Prawda o wypaleniu zawodowym: co robić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Matczak A., *Kwestionariusz kompetencji społecznych*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007.
- Niepełnosprawność w liczbach*, GUS, BAEL, IV kwartał 2014 roku, <http://www.niepelnospawni.gov.pl/niepelnospawnosc-w-liczbach-/bael/> (pobrano 23 marca 2015 r.).
- Nowak A., *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2012.
- Parsloe E., Wray M., *Trener i mentor. Udział coachingu i mentoringu w doskonaleniu procesu uczenia się*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2002.
- Piotrowski K., *Układy czynników chroniących przed wykluczeniem społecznym i zwiększające ryzyko wykluczenia osób niepełnosprawnych*, [w:] *Wsparcie dla osób z ograniczeniami sprawności i ich otoczenia: wyniki badań*, red. A.I. Brzezińska, J. Pluta, P. Rycielski, Scholar, Warszawa 2010, s. 64-78.
- Rogers J., *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Rutkowska K., *Kompetencje społeczne – bufor wypalenia zawodowego pielęgniarek*, „Medycyna Ogólna i Nauki o Zdrowiu” 2012, 18, s. 319-323.
- S. Sherman, A. Freas, *The Wild West of executive coaching*, „Harvard Business Review” 2004, s. 82-90.
- Schutz W., *The truth option*, Ten Speed Press, Berkeley 1984.
- Sęk H., *Spoleczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Stodden R.A., Conway M.A., *Supporting individuals with disabilities in postsecondary education*, „American Rehabilitation” 2003, 27, s. 24-32.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Scholar, Warszawa 2002.
- Szabała B., *Radzenie sobie w sytuacjach trudnych a kompetencje społeczne studentów z niepełnosprawnością wzrokową*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2013, 1, s. 59-74.
- Świeży B., *Coaching jako metoda wsparcia osób dorosłych*, [w:] *O rozwoju mimo ograniczeń. Procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, red. B. Piasecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 99-124.

- Whitmore J., *Coaching. Trening efektywności*, GJ Gruner Jahr Polska, Poznań – Warszawa 2009.
- Whitworth L., Kimsey-House K., Kimsey-House H., Sandahl P., *Coaching koaktywny. Umiejętności wspierające sukces klienta*, Wolters Kluwer, Warszawa 2010.
- Wiszejko-Wierzbicka D., *Niewykorzystana sfera: partycypacja społeczna i obywatelska osób z ograniczeniami sprawności*, Scholar, Warszawa 2010.
- Zubrzycka-Nowak M., Rybczyńska K., Momostori S., *Czym (nie) jest coaching. Prawdy i mity o coachingu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.

CZĘŚĆ III

Całozyciowe uczenie się w wybranych sytuacjach społecznych

Rola dyrektora szkoły w budowaniu polityki doskonalenia nauczycieli

Kształcenie ustawiczne tradycyjnie kojarzone z edukacją dorosłych staje się współcześnie kategorią opisującą aktywność edukacyjną osób w różnych fazach życia i podejmujących edukację z różnych motywów i dla zróżnicowanych celów. Mogą to być zarówno cele autoteliczne, jak i pragmatyczne. Utylitarny wymiar edukacji wynika przede wszystkim z dynamicznie zmieniającego się kontekstu wykonywania zadań zawodowych. Jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambrozik, zmiany w warunkach życia i pracy wymuszają „edukacyjny styl życia”¹. Ujawnia się on nie tylko poprzez wykorzystywanie szans i możliwości, jakie daje aktywność edukacyjna, ale także poprzez uleganie przymusowi ustawicznego uczenia się i rozwoju. Przymus ten szczególnie intensywnie ujawnia się w sytuacjach zawodowych. Edukacja stała się istotnym elementem polityki personalnej organizacji i instytucji. Najczęściej jest ona realizowana poprzez szkolenia, którym przyznaje się coraz większe znaczenie w holistycznie ujmowanym procesie zarządzania zasobami ludzkimi. Przyjmuje się, że mają one sprzyjać rozwojowi organizacji poprzez wzmacnianie kompetencji pracowników. Rozwój pracowników postrzegany jest w tej perspektywie jako rozwój zasobów ludzkich organizacji. Ten organizacyjny dyskurs opisuje postrzeganie edukacji w perspektywie pragmatycznej, zasadniczym celem jest tu podnoszenie kapitału pracowników, którzy będą lepiej przygotowani do sprawnego i skutecznego realizowania celów organizacji.

¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004, s. 7.

Celem niniejszego opracowania jest zwrócenie uwagi na to, jak postulat całościowego uczenia się realizowany jest w szkole, czyli w instytucji, która w sposób tradycyjny kojarzona jest z uczeniem się i rozwojem. Przedmiotem analizy będzie sposób realizacji szkolnej polityki edukacyjnej wobec nauczycieli i rola dyrektora w tym procesie. Już na wstępie należy jednak podkreślić, iż szkoła nie jest typową organizacją. Tradycyjnie jest ona kojarzona z nauczaniem i uczeniem się, rozwojem, wychowaniem, socjalizacją, ale także pomocą, opieką, a czasem również terapią. Mimo że coraz częściej w dyskusjach z zakresu polityki oświatowej lub w wypowiedziach publicystycznych akcentuje się problem efektywności pracy szkoły, to trudno się zgodzić, iż kategoria ta ma opisywać pracę nauczycieli na podstawie takich samych wskaźników, jakie stosuje się do analizy efektywności pracy innych organizacji. Praca z uczniem wymyka się algorytmom. Tym większe znaczenie należy przypisać kompetencjom nauczycieli, które warunkują ich pracę w roli nie tylko nauczyciela, ale także wychowawcy.

Jedną z kluczowych ról dyrektora szkoły, akcentowaną zarówno w kontekście jego przywódczych, jak i menedżerskich zadań, jest dbanie o profesjonalny rozwój nauczycieli. Coraz częściej wskazuje się, że procesy związane z doskonaleniem kadry są też ściśle związane z innymi funkcjami zarządzania placówkami oświatowymi i w znacznym stopniu warunkują ich efektywność. W koncepcjach przywództwa edukacyjnego dyrektor postrzegany jest jako osoba odpowiedzialna za budowanie społeczności uczącej się. Jest to ważny wymiar jego pracy. Zakłada się, że dyrektor ma nie tylko organizować warunki do uczenia się nauczycieli, ale także budować koncepcję tego procesu i podejmować działania ukierunkowane na wzmacnianie zaangażowania pracowników szkoły.

Dbanie o rozwój nauczycieli można rozpatrywać przynajmniej w dwóch perspektywach. Pierwszą jest proces awansu zawodowego. Drugą perspektywę stanowi myślenie w kategoriach rozwoju zawodowego. Tu akcentuje się zarówno wzrost wiedzy, umiejętności, jak i refleksyjności w odniesieniu do pełnionych w szkole ról. W tym opracowaniu chcę zwrócić uwagę na tę drugą perspektywę. Wychodzę z założenia, iż jednym ze wskaźników oceny jakości funkcjonowania szkoły jest doskonalenie się nauczycieli. Jest to także jeden ze wskaźników profesjonalizmu szkoły. Placówki postrzegane jako dobre, profesjonalne, nowoczesne dbają o podnoszenie kompetencji i kwalifikacji kadry, stwarzają warunki do rozwoju zawodowego, mają rozbudowany system wsparcia dla pracowników². Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe nauczycieli pojawia się także jako priorytet w dokumentach do-

² J. MacBeath, M. Schratz, D. Meuret, L. Jakobsen, *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003, s. 131.

tyczących polityki oświatowej, zarówno w skali globalnej, jak i regionalnej oraz lokalnej³.

Moją intencją jest zaprezentowanie roli dyrektora w budowaniu polityki doskonalenia nauczycieli, ale nie tylko w zakresie doboru metod, technik i treści. Bardziej interesuje mnie logika tej polityki. Wychodzę bowiem z założenia, że rozpoznanie preferowanych form pracy z nauczycielami i proponowanych im treści może stanowić przesłankę do identyfikacji ogólnych koncepcji postrzegania ich rozwoju zawodowego. Określenie wizji tego rozwoju ma zasadnicze znaczenie. Odnosząc się do zasad efektywnej edukacji nauczycieli, zaproponowanych przez Lindę Darling-Hammond, można uznać, że ustalenia w tym obszarze pozwalają na sensowne zaprojektowanie wszystkich pozostałych elementów zarządzania szkołą. Autorka definiuje tę wizję jako wspólną, czytelną i jasną koncepcję dobrego nauczania. Dopiero namysł nad tym, co w danej szkole i przez dane grono pedagogiczne jest rozumiane pod tym pojęciem, pozwala na adekwatne zaprojektowanie dalszych elementów – standardów, odniesień do podstawy programowej, metod i technik⁴.

Koncepcje rozwoju zawodowego nauczycieli można analizować w różnorodnych kontekstach. Jednym z nich mogą być teorie andragogiczne, wyjaśniające aktywność edukacyjną dorosłych i wskazujące na znaczenie czynników środowiskowych i autotelicznych w procesie podejmowania decyzji edukacyjnych przez dorosłego ucznia⁵. Nie jest to jednak perspektywa powszechnie podejmowana. Zakłada się raczej, że nauczyciel musi się rozwijać, że jest to oczywisty element jego zawodowych obowiązków. Aktywność edukacyjna nauczycieli może być także analizowana w perspektywie koncepcji ukierunkowanych na badanie i wyjaśnianie etapów rozwoju zawodowego i specyficznych dla nich zadań rozwojowych, a także w kontekście różnych koncepcji profesjonalizmu zawodowego⁶. Innym ujęciem może być analiza poprzez pryzmat ról, motywacji, sytuacji kryzysowych⁷. Interesujące i coraz bardziej atrakcyjne poznawczo jest także ujmowanie ofert w zakresie doskonalenia nauczycieli jako elementu rynku usług⁸.

³ Por. K. Przyszczykowski i zespół, *Polityka oświatowa dla miasta Poznania*, Urząd Miasta, Poznań 2006.

⁴ Zob. L. Darling-Hammond, *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*, John Wiley & Sons, San Francisco 2006.

⁵ Zob. M. Malewski, *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998; E. Solarczyk-Ambrozik, op.cit.

⁶ Zob. B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń – Poznań 1998, s. 114-138.

⁷ J. Blase, J. Blase, *Handbook of instructional leadership. How successful principals promote teaching and learning*, Thousand Oaks, California 2004, s. 59.

⁸ Zob. J. Fazlagić, *Jakość szkoleń w oświacie*, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium – KMB-Druk, Gniezno 2012.

Dla potrzeb zbadania roli dyrektora jako organizatora procesu kształcenia nauczycieli wykorzystam koncepcję rozwoju zawodowego Davida Tuohy'ego. Autor proponuje przeprowadzić tę analizę w kontekście trzech sfer – ekstrapersonalnej, interpersonalnej i intrapersonalnej. Sfera ekstrapersonalna dotyczy technicznych aspektów nauczania, umiejętności pedagogicznych i merytorycznej wiedzy w zakresie nauczanego przedmiotu. Druga sfera, interpersonalna, obejmuje kompetencje społeczne warunkujące jakość interakcji nauczyciela w szkole. Analizuje się tu głównie kompetencje w zakresie komunikacji, motywowania, oceniania. Sfera intrapersonalna dotyczy odczucia misji, satysfakcji z wykonywanej pracy, świadomości wzorców osobowych⁹. Taki podział wyraźnie różnicuje sposób myślenia o ofercie edukacyjnej dla nauczycieli. W zależności od celu ukierunkowanego na wspieranie jednej ze sfer, inny będzie dobór zarówno metod pracy z nauczycielem, jak i treści kształcenia. Kursy ukierunkowane na wzmacnianie sfery ekstrapersonalnej będą zorientowane na aktualizację wiedzy, na wzbogacanie warsztatu metodycznego w obszarze nauczania, kontroli i oceny. Oferta edukacyjna nastawiona na cele związane ze sferą interpersonalną akcentować będzie zagadnienia związane z kierowaniem klasą, dyscypliną, wychowaniem, współpracą między nauczycielami i z szeroko rozumianymi kompetencjami społecznymi. W obszarze sfery intrapersonalnej tematyka kursów obejmować będzie przede wszystkim treści związane z postawami, rolą zawodową, zwalczaniem stresu, gospodarowaniem czasem, profilaktyką wypalenia zawodowego¹⁰.

Na potrzeby niniejszego artykułu 25 dyrektorów (11 gimnazjów oraz 14 szkół ponadgimnazjalnych) zostało poproszonych o wskazanie tematów wsparcia edukacyjnego i form ich realizacji dla nauczycieli swojej placówki na cały następny rok szkolny. Założeniem było, iż nie ograniczają ich w tym zakresie kwestie finansowe. Uzyskane dane uporządkowałam, tworząc cztery zbiory tematów – dydaktyczne, wychowawcze, związane z rozwojem nauczyciela, administracyjne.

Analizując ten zestaw tematów, można odnieść wrażenie, że wyraźnie przeakcentowana jest strefa ekstrapersonalna. Można przyjąć, iż jedną z przyczyn popularności zagadnień związanych z wiedzą instrumentalną jest „pokusa algorytmizacji”. Dyrektorzy proponują poszukiwanie metod sprawdzonych i skutecznych, uniwersalnych, „działających” w każdej sytuacji, mających bezpośrednie przełożenie na praktykę dydaktyczną i wychowawczą. Proponowane są rozwiązania, brak jest tu jednak rozbudowanej oferty umożliwiającej zrozumienie problemów. Ponadto należy zauważyć, że ta tematyka jest także stosunkowo łatwa do zrealizowania, poprzez wy-

⁹ D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 155.

¹⁰ Ibidem.

kłady, kursy, krótkoterminowe szkolenia. Treści związane ze sferą inter- i intrapersonalną wymagają form bardziej angażujących, czasem nawet konfrontacyjnych, wymagających refleksji nad własną praktyką edukacyjną, przekonaniami poznawczymi, schematami działania i relacjami z pozostałymi uczestnikami życia szkoły. Są to zagadnienia dotyczące już nie tylko sprawności dydaktycznej nauczyciela, ale także jego zasobów osobistych i społecznych. Można sformułować tezę, że zaprojektowana przez dyrektorów oferta ukierunkowana jest przede wszystkim na wzmacnianie kompetencji twardych, merytorycznych, zawodowych. Tematy dotyczące kompetencji miękkich, społecznych, interpersonalnych są marginalizowane. Jest to także oferta bezpieczna, niekonfrontacyjna, niewymagająca od nauczycieli demonstrowania poziomu swoich kompetencji w wybranym obszarze.

Tabela. Proponowane przez dyrektorów tematy wsparcia edukacyjnego dla nauczycieli

Gimnazjum			
dydaktyczne	wychowawcze	rozwój nauczyciela	administracyjne
technologie informacyjne, metoda projektu edukacyjnego, innowacyjne metody nauczania, metody aktywizujące, wykorzystanie tablicy interaktywnej, praca z uczniem zdolnym	mediacje, motywowanie uczniów do nauki, uczeń trudny w klasie, profilaktyka uzależnień, cechy dobrego wychowawcy, problemy wychowawcze, kontakty z rodzicami, praca z uczniem niepełnosprawnym, rozwiązywanie konfliktów, psychologia ucznia, wyrównywanie szans edukacyjnych, zadania wychowawcy klasy, problem demoralizacji uczniów	wypalenie zawodowe, język obcy, emisja głosu, stres w pracy nauczyciela, asertywność, kurs dla kierowników wycieczek i wypraw wędrownych, metodologia badań edukacyjnych, jak być odpowiedzialnym nauczycielem – pedagogiem, konflikty nauczyciel – nauczyciel, samoobrona	procedura awansu zawodowego, prowadzenie dokumentacji szkolnej, pierwsza pomoc, ewaluacja w szkole, Program Comenius, pozyskiwanie funduszy europejskich, prawo oświatowe, zarządzanie oświatą
Szkoły ponadgimnazjalne			
dydaktyczne	wychowawcze	rozwój nauczyciela	administracyjne
jak pracować z uczniem z niskimi wynikami w nauce, innowacje pedagogiczne, technologie informacyjne, metoda pracy z uczniem dorosłym	jak sobie radzić z problemami wychowawczymi, wychowawca jako lider, komunikacja z uczniami, jak rozwijać kreatywność, jak zrozumieć nastolatka, profilaktyka uzależnień, współpraca z rodzicami, jak sobie radzić z uczniami z rodzin patologicznych, jak budować autorytet w oczach uczniów	automotywacja do pracy, wypalenie zawodowe, kurs językowy, komunikacja w zespole nauczycieli, autoprezentacja, relacje w gronie pedagogicznym	procedura awansu zawodowego, prowadzenie dokumentacji szkolnej, pozyskiwanie funduszy europejskich, organizacja egzaminów zawodowych, BHP, prawo oświatowe, promocja szkoły

Źródło: badania własne.

W zakresie form realizacji tych treści dyrektorzy wskazywali najczęściej krótkie 2- lub 3-godzinne spotkania z ekspertem. Miałyby one zyskiwać formę tak zwanych rad szkoleniowych. Jeśli wskazywali formy dłuższe, to najczęściej były to 1- albo 2-dniowe warsztaty metodyczne. Tylko w jednym przypadku dyrektor gimnazjum zadeklarował, że gdyby było to możliwe, to chciałby, aby wszyscy nauczyciele z jego szkoły ukończyli studia podyplomowe z oligofrenopedagogiki.

Z analizy tematów zaproponowanych przez dyrektorów nasuwa się kilka wniosków. Pierwszy już zasygnalizowałam, w ofercie tej dominuje podejście instrumentalne. Szkolenia ukierunkowane są na dostarczenie nauczycielom informacji, jak postępować w konkretnych, najczęściej trudnych sytuacjach lub jak pracować z uczniem o specyficznych potrzebach lub problemach. O ile w obszarze dydaktyki oraz spraw administracyjnych takie podejście można uznać za uzasadnione, to w odniesieniu do kwestii wychowawczych budzi ono pewne zastrzeżenia. W ofercie zaprojektowanej przez dyrektorów brakuje treści związanych z procesami społecznymi, z dynamiką rozwojową, z dynamiką małej grupy. Brakuje także treści wyjaśniających współczesne problemy zarówno te ogólne, cywilizacyjne, kulturowe i społeczne, jak i te wynikające z fazy życia oraz z cech środowiska ucznia. Wydaje się, że więcej na temat wizji rozwoju nauczycieli mówią tematy nieobecne, niż te, które zostały przez dyrektorów wskazane. Nie tylko brakuje tematów związanych z psychologią rozwojową, ale także tych edukacyjnych, typowych dla danego etapu. Na przykład żaden z dyrektorów nie wskazał na poziomie gimnazjum zagadnień związanych z projektowaniem karier edukacyjnych i zawodowych. Na poziomie szkół ponadgimnazjalnych nie pojawiły się wątki związane z profilaktyką emigracji zarobkowych. Uwagę także zwraca nieobecność zagadnień związanych z przemocą równieśniczą, agresją i autoagresją, cyberprzemocą.

Skląnam się także ku wnioskowi, że oferta edukacyjna jest odpowiedzią na uświadomione deficyty kompetencyjne. Zaproponowane treści korespondują z tymi obszarami, które nauczyciele postrzegają jako trudne, nowe, nietypowe lub w których doświadczają trudności i niepowodzeń. Można jednak także założyć, iż są obszary kompetencyjne, które w perspektywie realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych są istotne, a które są nieuświadomiane przez nauczycieli. Przykładem może być podejście do profilaktyki szeroko rozumianych uzależnień. Brakuje tu treści, które wyjaśniają nie tylko społeczno-kulturowe, ale także pedagogiczne tło analizowanych problemów. Bada się to zagadnienie bez rozpoznania źródeł, przyczyn, mechanizmów.

Thomas J. Sergiovanni i Robert J. Starratt wskazują, że szkoły mogą podchodzić do doskonalenia nauczycieli na trzy sposoby. Pierwszym spo-

sobem jest strategia usuwania braków. Dyrektor szkoły lub nadzór pedagogiczny określają, jakie braki wykazują nauczyciele i projektują adekwatne oddziaływania edukacyjne. Treściowo mogą one dotyczyć zróżnicowanych zagadnień zarówno ze sfery metodycznej, jak i wychowawczej, mogą być zorientowane na usuwanie braków w obszarze wiedzy lub umiejętności. Druga strategia jest ukierunkowana na wzbogacanie zasobów. Tu organizatorzy dokształcania nauczycieli kierują się pytaniem, jak jeszcze bardziej można wspierać nauczyciela w procesie stawania się coraz lepszym wychowawcą i dydaktykiem. Trzecia strategia, określana jako „podejście całościowe”, traktuje rozwój zawodowy nie jako serię oddzielnych kursów, szkoleń, warsztatów lecz jako spójny, dynamiczny proces, jako „funkcję zmian zachodzących w nauczycielu”¹¹. W tej strategii dominuje tendencja do uzgadniania i negocjowania potrzeb poszczególnych nauczycieli i całej szkoły jako organizacji uczącej się. Myślę, że to ostatnie podejście jest użyteczne w kontekście projektowania polityki edukacyjnej wobec nauczycieli. Dyrektor opiera się tu na profesjonalnie zaplanowanej i zrealizowanej procedurze rozpoznawania i analizy potrzeb szkoleniowych. Źródłem wiedzy o tych potrzebach są zarówno deklaracje, potrzeby i oczekiwania nauczycieli, jak i dane pochodzące z innych źródeł. Mogą to być wnioski z analiz typowych problemów, mogą to być cele wynikające z przyjętej wizji pracy szkoły, mogą to być postulaty opracowane na podstawie przeprowadzonej ewaluacji, mogą to być także zagadnienia warunkujące efektywność wprowadzania planu naprawczego. Istotne jest to, że tak zaprojektowana polityka szkoleniowa zakotwiczona jest w potrzebach szkoły, a nie poszczególnych nauczycieli. Nie oznacza to, że dyrektor ma ignorować potrzeby deklarowane przez swoich pracowników. Założeniem jest tu, aby analizował je w kontekście globalnych i priorytetowych celów szkoły.

Kolejny wniosek dotyczy dominacji biernych form pracy z nauczycielem. Dominują krótkie formy podające. Najczęściej są to 2- lub 3-godzinne rady szkoleniowe, które odbywają się popołudniu, po zakończeniu zajęć lekcyjnych. Na formy dłuższe wysyłani są najczęściej pojedynczy zainteresowani nauczyciele. Są to zwykle specjalistyczne warsztaty metodyczne. Ze względu na to, że kontekstem analizowania prezentowanych treści jest polityka edukacyjna, chcę zwrócić uwagę na czynniki warunkujące efektywność oddziaływań edukacyjnych adresowanych do wszystkich nauczycieli z danej szkoły. Jeśli przyjąć definicję mówiącą, że szkolenie jest „zaplanowanym procesem zmieniania postawy, wiedzy lub umiejętności poprzez uczenie się i osiągnięcie właściwych efektów w zakresie jednego lub kilku zadań, którego celem jest rozwijanie umiejętności pracowników, aby zaspokoić obecne

¹¹ Ibidem, s. 167.

i przyszłe potrzeby personalne organizacji”¹², to warto zastanowić się, czy tak krótkie formy szkoleniowe mogą sprzyjać modyfikowaniu postaw. To pytanie generuje kolejne, o inne możliwości projektowania środowiska sprzyjającego rzeczywistemu uczeniu się. Można założyć, że szkolenia w obszarze metodyki, profilaktyki, szkolnego PR-u mogą być z powodzeniem realizowane w ramach rad pedagogicznych w formie wykładów, prezentacji lub dyskusji. Trudniej jest jednak opracować ofertę edukacyjną dotyczącą sfery inter- i intrapersonalnej. W zakresie kompetencji interpersonalnych szczególnego wzmocnienia i rozwoju wymagają umiejętności związane z komunikacją, motywowaniem, ocenianiem, rozwiązywaniem problemów i konfliktów. Są to obszary, w których sprawdzają się głównie aktywne i angażujące formy szkoleniowe. Formy te wymagają od uczestników wchodzenia w role, demonstrowania aktualnych kompetencji, otwartości na informację zwrotną i gotowości do uczenia się. Mogą być one efektywnie prowadzone w grupach o dużym poczuciu bezpieczeństwa i wzajemnej akceptacji. Stąd problemem może być realizowanie takiej oferty edukacyjnej w szkołach. Problem ten jest generowany między innymi przez rozwiązania systemowe, sytuujące ocenę pracownika w kontekście awansu zawodowego. Ocena związana z awansem jest formułowana przez opiekuna stażu i, ostatecznie, przez dyrektora szkoły. Może to wyzwać sposób myślenia, w którym nauczyciele nie będą zainteresowani ujawnianiem swoich deficytów kompetencyjnych pozostałym współpracownikom.

Warto jednak w projekcie wsparcia edukacyjnego uwzględnić także inne formy, wyraźniej ukierunkowane na rozwijanie innych obszarów niż wiedza i to najczęściej wiedza instrumentalna. Uczenie się nauczycieli może dokonywać się poprzez różne aktywności. Grzegorz Filipowicz wskazuje trzy podstawowe źródła rozwoju zawodowego: doświadczenie zawodowe, informacje i wskazówki zdobywane od innych osób oraz szkolenia¹³. Każdy z tych obszarów może być wspierany zróżnicowanymi formami pracy edukacyjnej. Inspirację mogą tu stanowić formy, które, także w obszarze zarządzania zasobami ludzkimi, postrzegane są jako efektywne w procesie rozwijania profesjonalnych kompetencji pracowników. Są to między innymi: wymiana doświadczeń ze współpracownikami, konferencje, wykłady, prezentacje, książki, biuletyny, czasopisma fachowe, kursy, szkolenia, treningi, dłuższe oraz bardziej kompleksowe formy doskonalenia (cykle szkoleniowe, studia podyplomowe), uczenie się w miejscu pracy, coaching lub mentoring,

¹² M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001, s. 448.

¹³ G. Filipowicz, *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004, s. 24.

a także analiza przepisów, zarządzeń, procedur¹⁴. Do tego katalogu można dołączyć coraz bardziej popularny e-learning.

Dobór form doskonalenia nauczycieli warunkowany jest wieloma czynnikami. Kluczowymi wydają się jednak być cele i treści kształcenia. Istotna wydaje się także specyfika pracy nauczyciela. Można się zastanowić, na ile sprzyjające są rozwiązania polegające na popołudniowych kilkugodzinnych wykładach realizowanych po całym dniu pracy. Obserwując praktykę edukacyjną, można odnieść wrażenie, że są to najbardziej popularne formy pracy z nauczycielem. Skuteczne w zakresie transmisji i systematyzacji wiedzy. Zdecydowanie mniej efektywne w zakresie rozwijania umiejętności i wzmacniania kompetencji. W tych obszarach bardziej sprawdzają się formy treningowe i warsztatowe. Jednak te są trudniejsze w realizacji. Z jednej strony wymagają od nauczycieli większego zaangażowania i otwartości, z drugiej – ze względu na pracę w małych grupach – stwarzają większe problemy organizacyjne i są droższe. Warte zauważenia są także indywidualne formy pracy z nauczycielem. Najbardziej popularne to mentoring i coaching. Mentoring ukierunkowany jest na pomoc udzielaną młodszemu i mniej doświadczonemu pracownikowi przez osobę postrzeganą w społeczności szkolnej jako autorytet w określonych dziedzinach. Ten styl pracy polega na promowaniu, opiece, wspieraniu, systematycznej i bieżącej ocenie dokonań, wskazywaniu potencjalnych dróg indywidualnej kariery zawodowej. Coaching natomiast bardziej koncentruje się na rozwijaniu, trenowaniu umiejętności adekwatnych do zajmowanego stanowiska i pełnionej w szkole roli¹⁵. Ten styl pracy wymusiły procedury awansu zawodowego. Opiekun stażu pełni między innymi rolę osoby wprowadzającej w zawód i towarzyszącej w procesie nabywania podstawowych umiejętności dydaktycznych i wychowawczych. Procedury te dotyczą jednak najczęściej pracowników o krótkim stażu zawodowym i mniejszym doświadczeniu.

Przemyślana polityka edukacyjna wobec nauczycieli powinna być opracowana na bazie racjonalnych przesłanek. Niekiedy bowiem można odnieść wrażenie, że tematyka szkoleń i innych form rozwoju zawodowego nauczycieli powstaje przede wszystkim jako odpowiedź na bieżące problemy szkoły. Ten zbiór racjonalnych przesłanek może być określany jako szkolna polityka edukacyjna. Przesłanki dotyczące stworzenia koherentnego i dobrze zaplanowanego programu rozwoju nauczycieli w danej szkole mogą zawierać takie elementy, jak: profil kompetencyjny nauczyciela, zasady i metody oceny kompetencyjnej nauczycieli (w odniesieniu do profilu kompetencyjnego), metody rozpoznawania potrzeb szkoleniowych (indywidualnych i całej

¹⁴ Ibidem, s. 32.

¹⁵ Ibidem, s. 33.

społeczności nauczycieli), metody oceny skuteczności podejmowanych oddziaływań edukacyjnych, metody motywowania nauczycieli do rozwoju oraz przejrzyste zasady finansowania lub dofinansowywania aktywności edukacyjnej realizowanej poza szkołą. Wiele technik z powyżej zarysowanych obszarów można zapożyczyć z procedur związanych z zarządzaniem zasobami ludzkimi w firmach.

Ważnym czynnikiem sprzyjającym lub demotywującym w zakresie edukacji nauczycieli jest klimat szkoły i jej kultura organizacyjna. Klimat szkoły opisuje podstawowe uczucia i postawy prezentowane przez uczniów, rodziców, nauczycieli i pozostałych pracowników wobec różnych aspektów funkcjonowania placówki. Klimat wpływa na efektywność, jakość i poziom satysfakcji z bycia w szkole¹⁶. Drugi element – kultura organizacyjna, to pojęcie wieloznaczne i interdyscyplinarne. Klasyczna już definicja Edgara Scheina określa kulturę organizacyjną jako „wzorzec podstawowych założeń – wymyślonych, rozwiniętych lub odkrytych przez daną grupę w trakcie uczenia się, jak radzić sobie z zadaniami zewnętrznej adaptacji i wewnętrznej integracji – sprawdzonych w działaniu na tyle, by uznać je za odpowiednie, a tym samym przekazywanych nowym członkom jako właściwy sposób postrzegania, myślenia i odczuwania w przypadku napotkania owych zadań”¹⁷. Według koncepcji Scheina kulturę każdej organizacji, a więc także i szkoły, można analizować na trzech poziomach. Pierwszy stanowią artefakty i wytwory, drugi wartości, trzeci podstawowe założenia dotyczące takich aspektów, jak: związki szkoły z otoczeniem, natura ludzkich działań, prawda i czas, ludzka natura oraz relacje między ludźmi¹⁸. W kontekście podjętych rozważań szczególne znaczenie można przypisać wartościom oraz podstawowym założeniom. Wartości postrzegane w danej szkole jako kluczowe mogą ukierunkować sposób myślenia o treściach doskonalenia nauczycieli. Wzmacniane będą te kompetencje, które najlepiej korespondują z zakładanymi przez szkołę celami dydaktycznymi i wychowawczymi. Podstawowe założenia, szczególnie te dotyczące charakteru ludzkich działań i ludzkiej natury, będą warunkować dobór metod doskonalenia nauczycieli, a także mechanizmów motywacyjnych do podejmowania przez nich szeroko rozumianej aktywności edukacyjnej. W tym miejscu warto także zaznaczyć znaczenie założeń dotyczących specyfiki uczenia się dorosłych. Przekonania dotyczące istoty, mechanizmów i dynamiki uczenia się osoby dorosłej mogą w praktyce przejawiać się poprzez preferowanie określonych rozwiązań edukacyjnych. Inne oferty będą proponowane w sytuacji postrzegania uczenia się jako przyrostu wiedzy i jej systematyzacji, inne gdy

¹⁶ P.O. Gonder, *Improving school climate and culture*, AASA, Arlington 1994, s. 11.

¹⁷ D. Tuohy, op.cit., s. 23.

¹⁸ P.O. Gonder, op.cit., s. 14.

uczenie się rozumiane jest jako otaczanie refleksją uprzednich doświadczeń lub rozwijanie i wzmacnianie umiejętności.

W kontekście aktywności edukacyjnej nauczycieli klimat szkoły i jej kultura organizacyjna mogą odgrywać kluczową rolę. Nadawanie znaczeń poszczególnym działaniom, także w obszarze podejmowania aktywności edukacyjnej przez nauczycieli, może być silnym, wzmacniającym lub wygaszającym, mechanizmem motywacyjnym. W tym zakresie szczególną rolę pełni dyrektor. Jako osoba odpowiedzialna za organizację pracy szkoły oraz dysponowanie środkami materialnymi i finansowymi podejmuje decyzje, które dają podstawę do naznaczania konkretnych działań jako bardziej lub mniej istotnych w kontekście funkcjonowania placówki. Dyrektor jest także osobą, która bezpośrednio planuje i organizuje działania ukierunkowane na doksztalcanie i doskonalenie zawodowe, stąd ważne są jego kompetencje w zakresie rozpoznawania potrzeb edukacyjnych zarówno poszczególnych nauczycieli, jak i całego zespołu.

Na zakończenie warto przypomnieć te cechy kultury organizacyjnej, które mogą sprzyjać profesjonalnemu rozwojowi szkoły jako społeczności uczącej się. Shirley M. Hord wyróżniła pięć atrybutów szkoły sprzyjającej rozwojowi wszystkich uczestników życia szkolnego. Pierwszym jest wspierające, pomocne i pozytywnie nastawione zarządzanie szkołą. Zarządzanie oparte na zasadach demokratycznych, uwzględniające uwagi i propozycje wszystkich członków szkolnej społeczności. Drugi atrybut to dzielenie się wartościami i pomysłami, rozmawianie o tym, co jest ważne i kluczowe, wyjaśnianie i tłumaczenie decyzji i ich podstaw. Trzecim – wspólne uczenie się i wspólne uczestniczenie w różnorodnych formach edukacyjnych. Mogą to być doświadczenia wspólnego uczenia się nauczycieli i uczniów, uczniów i rodziców, ale także propozycja wspólnych zajęć dla nauczycieli i rodziców, podczas których nauczyciele wychodzą z roli tych, którzy zawsze wiedzą. Kolejnym atrybutem jest tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się poprzez organizowanie czasu i okoliczności sprzyjających refleksji nad ważnymi dla funkcjonowania społeczności szkolnej zagadnieniami. Piątym – ostatnim – atrybutem jest dzielenie się osobistą praktyką edukacyjną, możliwość rozmawiania o czynnikach wpływających na osobiste sukcesy i niepowodzenia¹⁹.

Zaproponowane przez S.M. Hord wskaźniki szkoły jako społeczności uczącej się nie wymagają dużych nakładów finansowych. Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się wymaga zmian przede wszystkim w obszarze postaw i organizacji pracy. W tym kontekście dużo ważniejsze w zakresie

¹⁹ S.M. Hord, *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*, SEDL, Austin 1997.

doskonalenia zawodowego nauczyciela wydają się być oddziaływania dotyczące sfery intra- i interpersonalnej, wzmacniające refleksyjność nad własną praktyką edukacyjną i rozumieniem swojej roli w szkole. Istotne jest także rozwijanie kompetencji w zakresie komunikacji, motywacji i współpracy. Zagadnienia związane z metodyką pracy, mimo że także istotne, wydają się – w kontekście podjętych rozważań – tracić znaczenie priorytetowe.

Jeśli celem polityki edukacyjnej wobec nauczycieli ma być tworzenie społeczności uczącej się, to sytuacja ta otwiera nowe możliwości dla edukacyjnych interakcji i jednocześnie generuje problemy, z którymi do tej pory szkoły nie miały do czynienia lub doświadczały ich w mniejszej skali. Problemy te dotyczą między innymi metodyki pracy z osobą dorosłą (nauczycielem). Pojawiają się pytania, kto i na podstawie jakich przesłanek ma konstruować cele edukacyjne, jakie treści realizować, jakie formy edukacyjne proponować. Wyzwaniem staje się także ocena rzeczywistych, a nie tylko deklarowanych kompetencji, a także potrzeb edukacyjnych. W sytuacji wielości propozycji szkoleniowych zarówno w zakresie formy, jak i treści oferta wewnątrzszkolnego systemu doskonalenia nauczycieli staje się jedną z wielu ofert. Stąd coraz wyraźniej organizatorzy edukacji dla nauczycieli artykułują potrzebę dokładniejszego zdefiniowania roli szkoły jako miejsca rozwoju nie tylko dla ucznia. Kluczową rolę w tym zakresie przypisuje się dyrektorowi. Projektowanie polityki edukacyjnej staje się jednym z jego istotniejszych zadań związanych zarówno z przewodzeniem zespołowi nauczycieli, jak i zarządzaniem procesami realizowanymi w szkole.

BIBLIOGRAFIA

- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2001.
- Blase J., Blase J., *Handbook of instructional leadership. How successful principals promote teaching and learning*, Thousand Oaks, California 2004.
- Darling-Hammond L., *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*, John Wiley & Sons, San Francisco 2006.
- Fazlagić J., *Jakość szkoleń w oświacie*, Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium – KMB-Druk, Gniezno 2012.
- Filipowicz G., *Zarządzanie kompetencjami zawodowymi*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2004.
- Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Edytor, Toruń – Poznań 1998.
- Gonder P.O., *Improving school climate and culture*, AASA, Arlington 1994.
- Hord S.M., *Professional learning communities: Communities of continuous inquiry and improvement*, SEDL, Austin 1997.

- MacBeath J., Schratz M., Meuret D., Jakobsen L., *Czy nasza szkoła jest dobra?*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2003.
- Malewski M., *Teorie andragogiczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Przyszczykowski K. i zespół, *Polityka oświatowa dla miasta Poznania*, Urząd Miasta, Poznań 2006.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2004.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

Mentoring mentorów. Senior mentor – senior *mentee*, czyli społeczny mentoring senioralny

Wprowadzenie

W opracowaniu opisano zjawisko uczenia się dorosłych w relacji mentor – *mentee* (podopieczny). Obie te role znane były już w starożytności, ale wówczas wiązano je z codziennym, naturalnym uczeniem się życia od osoby starszej i doświadczonej. Współcześnie zjawisko takiego uczenia się, określane mianem mentoringu, wykorzystywane jest w nieco innej, specjalnie zaaranżowanej sytuacji, w trakcie budowania i rozwijania kariery edukacyjno-zawodowej najczęściej młodego pracownika. Obecnie mentoring nie musi opierać się wyłącznie na tradycyjnym podziale wieku starszego mentora i młodszego *mentee* i może być różnie realizowany za sprawą wykorzystania nowoczesnych technologii informatycznych oraz wykraczać poza tę diadę, jak również przebiegać w różnych przedziałach czasowych. Niezależnie o tych zmian, istota mentoringu niezmiennie pozostaje taka sama. Ważna jest bowiem dwustronna relacja mentora i *mentee*, w trakcie której następuje przekazywanie przez mentora wiedzy, kompetencji, doświadczeń oraz określonych postaw.

Zmiany demograficzne i postępujące starzenie się społeczeństwa Europy, ale też pozostałych kontynentów, najczęściej traktowane są w kategoriach problemów, złożonych wyzwań, przed którymi stają młodsze pokolenia. Rozwiązań wymagają w szczególności sposoby: zabezpieczenie emerytalne, zdrowotne, opiekuńcze oraz konieczność zaktywizowania osób starszych w różnych obszarach ich życia, po to by jak najdłużej pozostawały samodzielne i niezależne.

Istnieje jednak możliwość rozważenia innego spojrzenia na ten sam problem – potraktowania go w kategoriach szansy i wykorzystania potencjału ludzi starszych, kumulacja i transformacja wiedzy, kompetencji i doświadczeń których może służyć innym, młodszymi pokoleniom w realizacji ich karier edukacyjno-zawodowych. Oczywiście wydaje się, że wiedza w zmieniającym się świecie, używając języka ponowoczesności, należy do produktów o bardzo krótkim terminie przydatności do użycia, ale równocześnie wiadomo, że produkty wykonane z jakościowo dobrego materiału mają ponadczasową wartość, a „patyna” często podnosi ich cenę. Osoby starsze i ich osobiste zasoby oraz wynikający z nich kapitał społeczny mogą służyć młodszymi pokoleniom, ale też samym seniorom. Czasami jednak, aby wykorzystać te zasoby, trzeba najpierw przygotować posiadających je ludzi do transferowania ich innym. Seniorzy mogą być mentorami i seniorzy mogą być *mentee*.

Intencją autorki niniejszego opracowania jest zasygnalizowanie potrzeby mentoringu seniorów i ukazanie tej metody uczenia się w nieco innym niż dotychczasowe ujęciu. Ponadto – zaznaczenie wartości edukacji dla różnych pokoleń, ale w szczególności dla pokolenia osób starszych. Mentoring realizujący taki właśnie cel został nazwany przez autorkę mianem społecznego mentoringu senioralnego, a w przypadku zamiany ról mentora i *mentee* w ich relacji oraz włączenia do niego również młodszych osób, społecznym intermentoringiem senioralnym. Uczenie się wzajemne seniorów, często z wykorzystaniem osiągnięć nowoczesnych technologii informatycznych, przekazów na odległość, głównie za sprawą Internetu i telewizji, może stanowić wielką szansę na wykorzystanie jawnych i ukrytych zasobów osób starszych. Seniorzy mentorzy, medialni mentorzy oraz mentorzy liderzy, bo o nich wspomina również niniejsze opracowanie, mogą w środowiskach lokalnych swoje działania edukacyjne oraz pomocowe kierować do rówieśników i uczyć ich samych roli przyszłych mentorów. Istotnym problemem pozostaje jednak konieczność przygotowania seniorów do takiego transferu wiedzy, doświadczenia i własnego przykładu aktywności. Aktywność społeczna osób starszych, oprócz korzyści ogólnospołecznych, jest ważna dla nich samych, bo stwarza możliwość zaspokojenia potrzeb przynależności do grupy i zaangażowania.

Istota mentoringu

Mentor często kojarzy się z osobą starszą, doświadczoną, która potrafi wspomagać i wprowadzać młodszego człowieka w arka codziennego dorosłego życia. Takie rozumienie roli mentora nawiązuje do historii mitologicznych postaci: Mentora, jego przyjaciela Odyseusza i Telemacha (syna

Odyseusza). W trakcie długiej nieobecności ojca, z racji toczącej się wojny trojańskiej, Telemach został powierzony opiece Mentora, którego zadaniem było wspomaganie rozwoju młodego mężczyzny poprzez udzielanie mu rad, wsparcia i pomocy.

Mitologiczny mentoring miał charakter nieformalny, podobnie zresztą jak mentoring określony w jednym z zadań rozwojowych, zaproponowanych przez psychologię rozwojową pod koniec lat 70. XX wieku, zgodnie z którym młody dorosły powinien znaleźć sobie w życiu mentora. Daniel J. Levinson nadawał temu zadaniu znaczącą rangę, a mentora uznawał za niezwykle ważną postać dla rozwoju młodego człowieka. Mentor nazywany był czasem też „mistrzem”, lecz był postacią mniej od mistrza oficjalną i „koturnową”¹. Ponadto autor tego zadania rozwojowego, na podstawie wyników swoich badań, podkreślał, że mentor to osoba o pół pokolenia (8-15 lat) starsza od podopiecznego, zajmująca ważną pozycję w świecie, do którego dopiero wchodzi młody człowiek. Mentor mógł być zwierzchnikiem, nauczycielem bądź starszym kolegą, podziwianym i naśladowanym. Jego postać była znacząca, a rola polegała na pomocy moralnej i rzeczowej, motywowaniu do ambitnych planów życiowych. Kontakt mentora z *mentee* nacechowany był bliskością emocjonalną, ale na ogół kończył się jednak konfliktem i rozstaniem po okresie średnio 2-3, a najwyżej 8-10 lat. Zakończenie relacji było związane ze zmianą wzajemnej percepcji. Mentor zaczynał postrzegać podopiecznego jako niewdzięcznika, osobę nieposłuszną, a podopieczny mentora jako kogoś, kto ogranicza i krępuje jego niezależność².

Współcześnie mentoring traktowany jest jako formalny rodzaj uczenia się w miejscu pracy, w pewnym sensie elitarny, ponieważ dotyczy wybranej grupy pracowników, do której kierowane jest intencjonalne działanie mające na celu ich osobisty rozwój. Mentoring jest jedną z metod nowoczesnej edukacji dorosłych³.

Rola mentora we współczesnym mentoringu wpisana jest w rozwój kariery zawodowej konkretnego pracownika. Uczenie się opiera się na relacji mistrz – uczeń, w trakcie trwania której zostaje przekazana wiedza i doświadczenie mentora. Jest to jedna z możliwych metod uczenia się podczas aktywności zawodowej, wykorzystująca wzajemne zaufanie, słuchanie oraz

¹ Z. Pietrasziński, *Rozwój dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, ITE, Radom 1996, s. 26; por. Z. Pietrasziński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1990, s. 96-97.

² Z. Pietrasziński, *Rozwój dorosłych*, op.cit., s. 26.

³ Zob. szerzej: *Nowoczesna kultura edukacji dorosłych*, [w:] A. Matlakiewicz, H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń 2009, s. 86-90.

udzielanie porad i instrukcji. Mentor staje się przewodnikiem, pomocnikiem w planowaniu kariery i powinien stanowić pewien wzór do naśladowania, np. w obszarze motywowania do pracy⁴. Relacja mentor – podopieczny obejmuje też służenie radą, pomocą w sprawach życiowych, w jej trakcie następuje przekazywanie osobie uczącej się: mądrości, wiedzy, doświadczeń mentora⁵.

Mentoring przyrównywany jest często do dwóch zbliżonych, ale innych nieco metod uczenia się osób dorosłych: tutoringu i coachingu. Wymogiem mentoringu, od którego zależy powodzenie tej relacji, jest dobrowolność udziału obu stron oraz możliwość wyboru mentora przez *mentee*, co daje szansę wzajemnego dopasowania się. Istota takiej interakcji polega na szukaniu różnych dróg do osiągnięcia celu, inspirowaniu do tych poszukiwań, służeniu radą i wsparciem⁶. Wybór mentora i dopasowanie się obu podmiotów tej szczególnej relacji jest jedną z różnic pomiędzy mentoringiem, tutoringiem i coachingiem. Ponadto inny jest również czas współpracy mentora i *mentee*, ponieważ z założenia mentoring jest przedsięwzięciem długofalowym, a zakres realizowanych celów jest szerszy⁷.

Zjawisko mentoringu ma rozwojowy, otwarty charakter, co odzwierciedla różnorodność jego definicji, koncepcji, rodzajów i form. Małgorzata Sidor-Rządkowska w swojej pracy cytuje różne sposoby definiowania i ujmowania istoty mentoringu⁸. Ich analiza pozwala obecnie dostrzec silną, pierwszoplanową rolę mentoringu w rozwoju zawodowym pracowników, oczywiście w niektórych koncepcjach podkreślany jest też jego wpływ na osobisty rozwój człowieka.

Sztandarowa definicja nowoczesnego mentoringu z końca lat 90. XX wieku, przedstawiona przez jego twórców Davida Clutterbucka i Davida Megginsona, ma bardzo otwarty, szeroki charakter i stanowi podstawę do budowania późniejszych koncepcji innych autorów. W rozumieniu tych pierwszych mentoring to rodzaj pomocy udzielanej jednej osobie przez drugą w dokonaniu znaczącego przełomu w wiedzy, pracy i sposobie myślenia⁹.

⁴ M. Łaguna, *Szkolenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004, s. 181.

⁵ M. Landsberg, *Mentoring*, [w:] *Biznes*, t. 6, *Planowanie kariery*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 37.

⁶ *Poradnik Doświadczony Pracownik jako mentor, tutor, coach. Poradnik dla pracodawców*, Pakiet „Doświadczony Pracownik”, cz. V, Wrocław 2013, s. 14, http://www.silverteam.dobrekadry.pl/dokumenty/finalny/05_Doswiadczony_pracownik_jako_MTC.pdf (pobrano 30 października 2015 r.).

⁷ *Ibidem*, s. 15.

⁸ Zob. M. Sidor-Rządkowska, *Pojęcie i istota mentoringu*, [w:] *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 15-50.

⁹ *Ibidem*, s. 18.

Sebastian Karwala proponuje traktowanie mentoringu jako partnerskiej relacji między mistrzem a uczniem, zorientowanej na odkrywanie i rozwijanie potencjału ucznia. Opiera się ona na inspiracji, stymulowaniu i przywództwie. Skupia się głównie na tym, aby uczeń, dzięki odpowiednim zabiegom mistrza, poznawał siebie, rozwijając w ten sposób samoświadomość, i nie lękał się iść wybraną przez siebie drogą samorealizacji. Mentoring obejmuje także doradztwo, ewaluację oraz pomoc w programowaniu sukcesu ucznia. Uczniem w rozumieniu tej definicji może być każdy, bez względu na rolę i funkcję jaką pełni, a więc może nim być np. student, pracownik, bezrobotny¹⁰. Cytowana, opisowa definicja wskazuje na różnorodność zadań mentora, ale równocześnie szerokie spektrum sytuacji, w których może je realizować.

Rozwojowy charakter współczesnego podejścia do mentoringu, co już wspomniano, oddaje różnorodność jego definicji i pojęć, które są w nie wpisane, jak również rozmaitość podziałów. Określenie mentor zastępowane jest mianem mistrza, nauczyciela, a jeszcze więcej wariantów ma nazwa drugiego członka tej relacji, mianowicie: *mentee*, podopieczny, uczeń, protegowany, *protégé*, mentorowany, adept, mentis¹¹.

W literaturze przedmiotu, w oparciu o rodzaj relacji pomiędzy mentorem a podopiecznym, wyróżniono następujące rodzaje mentoringu¹²: formalny (często inicjowany przez przedstawicieli firmy, funkcja mentora zostaje wpisana w zakres obowiązków zawodowych doświadczonego pracownika, relacja skupiona jest przede wszystkim na realizacji celów przedsiębiorstwa i podlega ocenie ze strony organizacji)¹³, nieformalny (relacje rozwijają się powoli w sposób naturalny, charakteryzują się zwykle bliskością, zażyłością, ponieważ osoby pozostające w nich łączy zbliżony system wartości, mentorzy nieformalni zazwyczaj podejmują się swojej roli w sposób dobrowolny, dzięki czemu relacje są bardziej pogłębione)¹⁴, pozycyjny (mentor jest w tej relacji przełożonym, w tego typu mentoringu mogą pojawiać się różne przeszkody, ponieważ przełożony może być stronniczy,

¹⁰ S. Karwala, *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz 2009, s.111; M. Sidor-Rządkowska, op.cit., s. 18-19.

¹¹ Ibidem, s. 19; E. Czernik, *Przeżycia mentora w relacji z mentisem*, [w:] *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+. Doświadczenia projektu ADULTS MENTORING*, red. E. Dubas, J. Pyżalski, M. Muszyński, J.R. Pavel, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 137-147; A. Drożdż, *Moje spotkania z mentisem*, [w:] *Wspieranie rozwoju...*, op.cit., s. 149-158; M. Bergmann, R. Chamier-Ciemieński, J. Michalek, *Mentoring 50+. Poradnik wdrożeniowy*, Pracownia Sztuk Plastycznych Sp. z o. o., Toruń 2012, <http://fundacja-proeuropa.org.pl/sites/default/files/Mentoring%2050%2B.pdf> (pobrano 7 lipca 2015 r.).

¹² Cyt. za: M. Landsberg, op.cit., s. 38.

¹³ M. Sidor-Rządkowska, op.cit., s. 19-22.

¹⁴ Ibidem, s. 19-20.

a podopieczny nie potrafi zmieniać ról, stanowisk, w zależności od sytuacji, w której aktualnie się znajduje, menadżer może być też oskarżany o faworyzowanie pracownika), sytuacyjny (istotny w określonych okolicznościach, np. zmiany stanowiska, wdrażania nowego systemu)¹⁵.

Istnieją także inne podziały mentoringu, wynikające z zależności służbowych, kontekstu bądź środków wykorzystanych w jego organizacji. Wyróżnić można mentoring: hierarchiczny (porównywalny z pozycyjnym, w którym rolę mentora pełni osoba znajdująca się co najmniej o dwa stopnie wyżej w strukturze firmy), lateralny (relacja pomiędzy mentorem a podopiecznym, którzy zajmują w hierarchii te same stanowiska), intermentoring (mentor może być równocześnie uczniem, a uczeń mentorem w określonym obszarze wiedzy i umiejętności, zmienność ról wynika ze zróżnicowanej wiedzy osób starszych i młodszych, obecnie osoby starsze uczą się od młodszych obsługi nowoczesnych urządzeń, a młodsze korzystają z doświadczeń osób starszych), mentoring korporacyjny, biznesowy (powiązany z miejscem, kontekstem pełnienia roli mentora, w tym przypadku w korporacji, organizacji czy firmie), mentoring branżowy (powiązany z rolą mentora w konkretnych organizacjach zawodowych, pomaga podopiecznemu uzyskać lub podwyższyć określone kwalifikacje), mentoring edukacyjny (zwłaszcza akademicki, poprzez tworzenie relacji mistrz – uczeń dla poprawy osobowych kontaktów na uczelniach i podnoszenia jakości kształcenia), e-mentoring (*electronic mentoring, online mentoring, cybermentoring* – kontakty z mentorem za sprawą nowoczesnych komunikatorów przybierają różnorodne formy, wykorzystujące komunikację na odległość)¹⁶.

Szczególne znaczenie ma również mentoring społeczny, który wykorzystuje zasoby z relacji społecznych. Mentoring w tym ujęciu traktowany jest jako wsparcie społeczne i kierowany jest do odbiorców, którzy znajdują się w trudnej sytuacji życiowej, wymagają pomocy. Problemy podopiecznych mentoringu społecznego mogą wynikać z sytuacji rodzinnej, niepełnosprawności, bezrobocia, różnych sytuacji zagrażających rozwojowi dzieci i młodzieży¹⁷. Rola mentora w tego typu wsparciu społecznym (mentoringu społecznym) koncentruje się wokół czterech obszarów, wsparcia poprzez: konkretną pomoc i działanie, emocje, doradzanie, okazywanie szacunku¹⁸.

¹⁵ M. Landsberg, op.cit., s. 38.

¹⁶ M. Sidor-Rządkowska, op.cit., s. 19-22; por. S. Karwala, op.cit., s. 115-116.

¹⁷ Zob. szerzej: <http://www.brat-siostra.org> (pobrano 8 sierpnia 2015 r.); http://www.equal.org.pl/download/produktAttachments/org6340mentoring_w_praktyce.pdf (pobrano 25 października 2015 r.); A. Butarewicz, *Program Starszy Brat Starsza Siostra jako przykład mentoringu społecznego*, [w:] *Mentoring*, op.cit., s. 185-195.

¹⁸ A. Jeran, *Czym jest mentoring*, [w:] *Nic o nas bez nas. Przewodnik po mentoringu*, red. A. Jeran, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2013, s. 61-62, http://www.nicbeznas.byd.pl/userfiles/files/nobz_cala_1_popr3.pdf (pobrano 12 lipca 2015 r.).

Warto dodać, że współcześnie mentoring oprócz indywidualnej relacji mentora z konkretnym podopiecznym przyjmuje również postać mentoringu grupowego¹⁹.

Podsumowując, można stwierdzić, że mentoring staje się coraz popularniejszy, rozrasta się różnorodność jego rodzajów i form, które uzależnione są od aktualnych potrzeb społecznych w środowiskach pracy, szkoły, rodziny czy innych grup. Wraz z rozwojem nowoczesnych technologii posiłkuje się jej osiągnięciami i stąd jego zasięg i rodzaje mogą być coraz szersze i bogatsze. Mentoring jest metodą edukacji dorosłych albo dorastającej młodzieży, ale traktowany jest też jako narzędzie w zarządzaniu wiekiem i szukaniu sposobów zatrzymania wiedzy i doświadczeń wewnątrz firmy. Specjaliści rynku pracy wymieniają co najmniej kilka argumentów za wprowadzaniem programów mentoringowych: młodzi pracownicy nową wiedzę nie zawsze mogą zdobyć podczas szkoleń, a starsi mogą ją przekazać w ramach wewnętrznej współpracy, dzięki czemu zyskują szacunek w przedsiębiorstwie i budują mosty pokoleniowe. Ponadto bardzo często informacje o kulturze organizacyjnej firmy można przekazać następnemu pokoleniu wyłącznie w taki właśnie, bezpośredni sposób²⁰.

Współcześnie wykorzystywana jest też istota intermentoringu pokoleniowego i międzypokoleniowego. Wzajemne uczenie się pracowników starszych i młodszych, zmienność ról mentora i *mentee* pomagają w zrównoważonym rozwoju firm²¹. W Stanach Zjednoczonych oraz w Wielkiej Brytanii, jak również innych krajach europejskich, od wielu lat wykorzystywane są zasoby i potencjał osób w wieku 50+. W Polsce coraz częściej realizowane są podobne projekty, w których wiek i doświadczenie mentora, pracownika traktowane są jako jego atuty²².

Zjawisko mentoringu i intermentoringu można odnieść do podziału na trzy typy kultur określone przez Margaret Mead²³. Mentoring wpisuje się w kulturę postfiguratywną, zgodnie z którą ludzie młodszy uczą się od starszych. Współcześnie coraz częściej dostrzec można symptomy obecności kultury prefiguratywnej, szczególnie w odniesieniu do zmian cywilizacyj-

¹⁹ ABC mentoringu. Podręcznik „Świat dobrej przyszłości” – Innowacyjna metoda i narzędzia pracy wychowawczej, załącznik nr 9, http://fim.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Zalacznik_nr_9_ABC_Mentoringu.pdf (pobrano 4 lipca 2015 r.).

²⁰ Mentoring – pozorny czy faktyczny lek na dezaktywizację?, <http://hrstandard.pl/2013/06/28/mentoring-pozorny-czy-faktyczny-lek-na-dezaktywizacje/> (pobrano 2 listopada 2015 r.).

²¹ M. Gojny, P. Zbierowski, *Intermentoring pokoleniowy jako metoda walki z konsekwencjami procesu starzenia się społeczeństwa w organizacjach*, „Współczesne Zarządzanie” 2013, 2, s. 149-158; M. Gojny-Zbierowska, *Intermentoring międzypokoleniowy jako metoda zarządzania zespołami zróżnicowanymi wiekowo*, „Acta Universitatis Lodziensis Folia Economica” 2014, 4 (304).

²² M. Bergmann, R. Chamier-Ciemieński, J. Michałek, op.cit.

²³ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s. 118.

nych i technologicznych. Wielokrotnie to ludzie młodzi w arkana tego typu wiedzy wprowadzają osoby starsze. Zmienia się tym samym wiek mentora, a zjawisko tego odwrócenia ról obu pokoleń i wzajemne uczenie się nazywane jest intermentoringiem. Dawid Clutterbuck twierdzi, że wiek nie ma większego znaczenia w mentoringu, ponieważ ważniejsze od niego w kompetencjach mentora są wiedza i doświadczenie²⁴.

Społeczny mentoring senioralny

Metrykalny wiek człowieka nie jest jednoznaczny z posiadaną przez niego wiedzą i doświadczeniem, niemniej jednak wiek sprzyja doświadczeniu i wiedzy pragmatycznej, stąd w potocznym rozumieniu ludzi starszych uznaje się często za mentorów. Współcześnie mentoring i intermentoring kojarzone są głównie z rynkiem pracy, co zostało już wcześniej podkreślone w niniejszym opracowaniu. Intencją jego autorki jest zwrócenie uwagi na nieco inną rolę mentorów w wieku senioralnym, wykraczającą poza wykorzystanie ich doświadczeń zawodowych i życiowych w relacjach z młodszymi osobami. Seniorzy mogą i realizują również rolę mentorów społecznych w odniesieniu do własnego pokolenia. Takie podejście do zjawiska mentoringu zostało nazwane przez autorkę – społecznym mentoringiem senioralnym.

Społecznym mentoringiem senioralnym można określić wszystkie te działania seniorów, które opierają się na wzajemnej wymianie doświadczeń, wiedzy, informacji, udzielaniu pomocy, dawaniu przykładów, prezentowaniu określonych postaw, modelowaniu zachowań uznanych za ważne w okresie starzenia się i starości dla podnoszenia jakości życia. Drogi realizacji wzajemnego uczenia się seniorów mogą być w tego rodzaju mentoringu różne: od bezpośrednich relacji w konkretnych diadach, poprzez bezpośrednie relacje, ale w odniesieniu do określonych grup seniorów, aż do pośrednich oddziaływań za sprawą wykorzystania mediów takich jak w e-mentoringu. Możliwy jest również społeczny intermentorig senioralny, w sytuacji włączenia osób młodszych, które mogą stanowić społeczne wsparcie – szczególnie przy konieczności korzystania z nowoczesnych technologii IT, do uczenia seniorów.

Zgodnie z cytowaną wcześniej definicją mentoringu społecznego²⁵, społeczny mentoring senioralny koncentruje się również wokół czterech pod-

²⁴ D. Clutterbuck, wywiad: *Czy w mentoringu wiek ma znaczenie?*, „Rzeczpospolita” 4.11.2009, por. *Intermentoring coraz popularniejszy*, <http://hrstandard.pl/2010/06/28/intermentoring-coraz-popularniejszy/#more-8314> (pobrano 2 listopada 2015 r.).

²⁵ A. Jeran, op.cit., s. 61-62.

stawowych obszarów, ale w tym przypadku wzajemnego uczenia się i wspierania, realizowanych poprzez: konkretną pomoc i działanie, emocje, doradzanie, okazywanie szacunku. Takie działania wydają się bardzo przydatne w społeczeństwie polskim liczącym 5,7 mln osób powyżej 65 roku życia²⁶. Nie same jednak dane statystyczne, choć bardzo istotne, predestynują do promowania społecznego mentoringu senioralnego, ale przede wszystkim marginalizowanie, stereotypizacja oraz wykluczanie osób starszych z życia społecznego. Ważne jest więc podnoszenie bądź utrzymanie jakości życia seniorów, włączanie, a niewykluczanie z życia społecznego, promowanie zdrowego stylu życia, aby jak najdłużej pozostali zdrowi, jak również radzili sobie, na ile to możliwe, z chorobami i ograniczeniami. Istotne jest również uświadamianie starszemu pokoleniu, jak wielki kapitał mogą wnieść w życie społeczne i w jaki sposób mogą się nim dzielić.

Bycie społecznym mentorem seniorów wymaga jednak posiadania szeregu kompetencji. Korzystając z propozycji D. Clutterbucka²⁷, który wyszczególnił je w odniesieniu do mentorów w ogólnie przyjętym rozumieniu ich roli, senior mentor powinien cechować się zwłaszcza: samoświadomością, czyli rozumieniem siebie; rozumieniem innych poprzez wykorzystanie swojej inteligencji emocjonalnej; wiedzą praktyczną, doświadczalną; umiejętnością celowego przekazywania swoich doświadczeń i wiedzy; chęcią ustawicznego uczenia się z różnorodnych źródeł, pośród których ważnym jest wiedza i doświadczenie innych ludzi; kompetencją komunikacyjną; zrozumieniem rozmaitych problemów osób starszych; dużym wycuciem konkretnej sytuacji; dystansem do siebie; pozytywnym nastawieniem do życia i poczuciem humoru.

Lata polskich doświadczeń, szczególnie obecnego XXI wieku, pokazują jak znaczącą siłę stanowią w naszym kraju osoby starsze. Dynamiczny rozwój uniwersytetów trzeciego wieku²⁸, drugiego wieku, akademii każdego wieku, centrów aktywności seniorów, wolontariatu, różnorodnych stowarzyszeń, organizacji senioralnych, imprez cyklicznych, np. Senioraliów, targów 50+, jak również incydentalnych itp. świadczyć może u seniorów o po-

²⁶ Sytuacja demograficzna osób starszych a konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050, http://www.opzz.org.pl/documents/1137115/0/ludnosc_w_starszym_wieku.pdf, s. 3, (pobrano 31 października 2015 r.).

²⁷ D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami?*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2002, s. 76; cyt. za M. Sidor-Rządkowska, op.cit., s. 26.

²⁸ W. Borczyk, prezes Ogólnopolskiej Federacji Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku w wywiadzie udzielonym w marcu 2015 roku poinformowała, że w Polsce liczba uniwersytetów trzeciego wieku wynosi 520, a liczbę słuchaczy szacuje się na ok. 120-130 tys. <https://www.polskieradio.pl/7/129/Artykul/1410188,Wieslawa-Borczyk-w-Polsce-dziala-520-Uniwersytetow-Trzeciego-Wieku> (pobrano 2 listopada 2015r.).

trzebienie pozostawiania aktywnymi i często dzielenia się tą aktywnością z osobami starszymi, które są bierne.

Programy lokalne, rządowe, międzynarodowe z pewnością stanowią cenne wsparcie finansowe, motywacyjne i organizacyjne dla aktywności seniorów, niemniej jednak wydaje się, że najskuteczniejszym sposobem aktywizacji i uczenia się osób starszych jest wzajemne uczenie się z udziałem społecznych mentorów seniorów. Być może na ich przygotowaniu do mentoringu senioralnego warto skupiać działania lokalne i ogólnokrajowe. Przykład mentorów liderów i ich przekaz w obrębie grup rówieśników, pokolenia, które łączy część wspólnych doświadczeń, mogą być ważnym uzupełnieniem wszystkich innych ważnych działań międzygeneracyjnych. Teza ta może być poparta kilkoma przykładami dotychczasowego wykorzystania takiego mentoringu senioralnego. Wiele z polskich uniwersytetów trzeciego wieku powstało za sprawą bezpośredniego bądź pośredniego przekazu wiedzy i doświadczenia mentorów liderów, mentorów organizatorów innym osobom starszym, zaangażowanym w proces tworzenia tego typu kolejnych instytucji poprzez efekt tzw. echa. Były to działania bezinteresowne, wspierające, bazujące na sprawdzonych dobrych praktykach, trwające nawet przez wiele lat, aż do uzyskania pełnej samodzielności nowo powstałych uniwersytetów trzeciego wieku²⁹.

Innym przykładem bardziej nowatorskiego ujmowania społecznego e-mentoringu senioralnego może być pisanie blogów przez osoby starsze, które w ten sposób dzielą się swoją wiedzą, wymieniają ważnymi informacjami, doświadczeniami i nawiązują z czasem też bliższe relacje między sobą.

Z mentoringiem i intermentoringiem senioralnym powiązany jest w pewnym sensie również wolontariat osób starszych. W Stanach Zjednoczonych od prawie 50 lat funkcjonuje organizacja *Senior Corps* (Korpus Seniorów), której działanie systematycznie rozrastało się i obecnie obejmuje trzy programy. Pierwszy z nich, najstarszy, dotyczy zastępczych dziadków, którymi są wolontariusze w wieku 55+. Osoby te wspomagają swoją pracą instytucje edukacyjne, szpitale, ośrodki dla młodzieży. Pomagają w nauce, wspierają młode matki, zajmują się trudną młodzieżą i dziećmi niepełnosprawnymi. Drugi program skupia wolontariuszy, osoby na emeryturze, seniorów, którzy pomagają młodzieży, dzieciom, dorosłym w różnych konkretnych, trudnych sytuacjach życiowych, wspierają, uczą, pełnią też rolę ich mentorów. Trzeci program dotyczy pomocy udzielanej wyłącznie ludziom dorosłym i seniorom w środowiskach lokalnych, którzy na skutek choroby,

²⁹ Zob. szerzej o historii powstania uniwersytetów trzeciego wieku: R. Konieczna-Woźniak, *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Eruditus, Poznań 2001.

niepełnosprawności potrzebują takich działań. Seniorzy wolontariusze pomagają pozostać dłużej osobom starszym w ich środowisku domowym, nie rzadko stają się osobami bardzo bliskimi dla tych ludzi³⁰.

Wolontariat seniorów w USA ma długą i znaczącą tradycję, która z pewnością inspirowała działania rozwijającego się polskiego wolontariatu osób starszych. Z perspektywy opisywanego w tym opracowaniu zjawiska, ważna pozostaje kwestia bezinteresownego uczenia się wolontariuszy od siebie na wzajem oraz ich podopiecznych, którzy w ten sposób zasilają szeregi kolejnych już pokoleń tak ważnego ruchu społecznego, od nich. W Polsce problemem wydaje się wejście w rolę wolontariusza, mentora i przygotowanie się do tych ról, dlatego mentoring seniorów wymaga stworzenia odpowiedniej płaszczyzny do budowania relacji mentor – *mentee*. Relacja senior mentor – senior *mentee*, czyli społeczny mentoring i intermentoring senioralny, niezwiązany z rozwojem zawodowym, być może stanowi rozwiązanie w promowaniu różnorodnej aktywności społecznej seniorów, która szczególnie w przypadku wolontariatu osób starszych nie jest zbyt silnie reprezentowana, bo wynosi niespełna 10% wśród osób powyżej 65 roku życia.

Trzeba wspomnieć również o innych dobrych polskich praktykach, do których z pewnością należą wymienione już wcześniej działania licznych organizacji senioralnych (lokalnych i ogólnokrajowych), programy wzorujące się na zagranicznych doświadczeniach oraz rodzime autorskie. W ramach otwartego już od kilku lat konkursu „Seniorzy w akcji” ważnym przedsięwzięciem było przygotowanie liderów działań społecznych oraz mentorów rekrutujących się z grona osób w wieku 60+. Aktywność tych ludzi w środowiskach lokalnych opiera się na budowaniu relacji seniorów ze sobą i włączaniu kolejnych osób do działań na rzecz własnego środowiska, jak również na przekazywaniu unikatowej wiedzy i doświadczeń³¹. Można uznać je, zgodnie z nazwą stosowaną w tym opracowaniu, za społeczny mentoring senioralny. Jednak dotarcie do osób najstarszych, szczególnie tych mieszkających w małych środowiskach, pozostaje jeszcze problemem do rozwiązywania przez następne lata³².

Społeczny mentoring i intermentoring senioralny mogą opierać się również na podawaniu przykładów konkretnych osób starszych, które mimo

³⁰ <http://www.nationalservice.gov/programs/senior-corps>; <http://seniorzywakcji.blogspot.com/2013/09/senior-corps-korpus-seniorow-acza-osoby.html> (pobrano 5 listopada 2015 r.).

³¹ „Seniorzy w akcji” to ogólnopolski konkurs dotacyjny realizowany przez Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „e” ze środków Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności, <http://www.seniorzywakcji.pl/?p=2> (pobrano 5 listopada 2015 r.).

³² Zob. szerzej: Rządowy Program Aktywizacji Społecznej Osób Starszych, <http://www.mp.ips.gov.pl/seniorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/> (pobrano 5 listopada 2015 r.).

swojego wieku pozytywnie traktują swoją starość i czerpią z tego okresu radość życia. Takim medialnym przykładem w ostatnich latach stał się Antoni Huczyński, senior 90+, którego interesująca osobowość, bogate doświadczenia życiowe, wiedza i dbałość o kondycję i zdrowie zostały przekazane milionom Polaków dzięki Internetowi, radiu i telewizji oraz wydanej przez niego książce³³. Znamienne dla istoty społecznego mentoringu senioralnego są słowa samego mentora A. Huczyńskiego: „[...] ale zanim zaczniesz szukać swojej drogi, by jak najdłużej cieszyć się życiem, musisz uwierzyć, że jest ono wielkim skarbem. Że z każdym rokiem nabywałeś bezcennej wiedzy, mądrości, doświadczenia. I że teraz przyszedł czas, byś z tego zasobu korzystał dla swojego i wspólnego dobra”³⁴. Wykorzystanie Internetu spowodowało, że mentor A. Huczyński zyskał wielu zwolenników i naśladowców, a dla młodszego pokolenia jest dodatkowo przykładem pozytywnego wizerunku starości poprzez łamanie negatywnych stereotypów dotyczących tego okresu życia.

Podsumowanie

Mentoring, jak zostało to zaznaczone w niniejszym opracowaniu, ma wiele rodzajów i może być analizowany w różnych kontekstach. Współczesne jego odmiany uelastyczyły jego definicję, stwarzając możliwość odejścia od pierwotnej, nieformalnej wersji, czyli bezpośredniej relacji mentor – *mentee*. Równocześnie większość współczesnych definicji mentoringu wiąże go z wielostronnym uczeniem się od mistrza, ale szczególnie na płaszczyźnie zawodowej.

Coraz więcej podmiotów, organizacji społecznych, składa propozycje zaangażowania do roli mentorów osób z rosnącej populacji seniorów, zachęcając ich do działań na rzecz własnego, ale też i innych środowisk. Pojawiają się również propozycje rozwiązań, które obok społecznego aktywizowania osób starszych chcą równocześnie tworzyć dla nich miejsca pracy, czego przykład stanowi zamysł stworzenia nowego zawodu mentora środowiskowego jako wsparcia kierowanego do osób dojrzałych³⁵.

Spółeczny mentoring i intermentoring senioralny w ujęciu prezentowanym w niniejszym opracowaniu skupia się na działaniach pozazawodowych seniorów, na podtrzymywaniu, aktualizowaniu i wykorzystywaniu wiedzy

³³ A. Huczyński, *Antoni Huczyński dziarski dziadek. Mój sposób na długowieczność*, Agora SA, Warszawa 2014.

³⁴ Ibidem, s. 4.

³⁵ http://www.tokfm.pl/blogi/to-je-moje/2014/10/akademia_mentora_srodowiskowego_wsparcia_/1, (pobrano 4 listopada 2015 r.).

oraz bogatego doświadczenia w działaniach na rzecz rosnącej grupy osób starszych w Polsce. Wykorzystanie jawnych i ukrytych potencjałów seniorów wymaga uczenia się bycia mentorem. Potrzebni są mentorzy: przewodnicy, liderzy, animatorzy, którzy swoim przykładem potrafią zmotywować innych do działania na własną i innych korzyść, tacy jak wspomniany A. Huczyński. Na zakończenie trzeba też dodać, że mimo tego że w artykule tym nie podkreślono w sposób bezpośredni korzyści wynikających z mentoringu seniorów dla innych, młodszych pokoleń, nie oznacza to braku również takich efektów.

Warto na podsumowanie zaznaczyć, że równie ważna jak sam społeczny mentoring senioralny pozostaje kwestia ciągłego uczenia się seniorów mentorów. Doświadczenia życiowe pozostają mniej narażone na dezaktualizację, chociaż kontekst kulturowy z pewnością może zmieniać ich odbiór, ale wiedza i umiejętności podlegają procesom szybkich zmian. Współczesny mentor musi się nadal uczyć, bo jest to równocześnie jeden z czynników, które decydują o chęci uczenia się od niego, szczególnie przez młodsze pokolenia. Osobom starszym brakuje czasami odwagi i narzędzi, którymi posługuje się młodsze pokolenie. Nowoczesne technologie IT wpisały się na stałe w procesy uczenia się człowieka, stąd udział osób młodszych w intermentoringu seniorów jest dobrym sposobem i okazją do budowania relacji międzypokoleniowych. Antoniego Huczyńskiego wypromował medialnie jego wnuk i w ten sposób uczynił z niego seniora – mentora. Zasięg oddziaływania mediów pozwala rozszerzać odbiór społecznego e-mentoringu senioralnego i z pewnością jest to zjawisko sprzyjające propagowaniu dobrych praktyk. Przywilej i konieczność uczenia się przez całe życie to nie tylko wyzwanie dla teorii, ale i praktyki edukacyjnej³⁶. Wiek nie zwalnia z tego obowiązku również współczesnych mentorów.

BIBLIOGRAFIA

- ABC mentoringu. Podręcznik „Świat dobrej przyszłości” – Innowacyjna metoda i narzędzia pracy wychowawczej, załącznik nr 9, http://fim.org.pl/wp-content/uploads/2012/01/Zalacznik_nr_9_ABC_Mentoringu.pdf (pobrano 4 lipca 2015 r.).
- Bergmann M., Chamier-Ciemieński R., Michałek J., *Mentoring 50+. Poradnik wdrożeniowy*, Pracownia Sztuk Plastycznych, Sp. z o. o., Toruń 2012, <http://fundacja-proeuropa.org.pl/sites/default/files/Mentoring%2050%2B.pdf> (pobrano 7 lipca 2015 r.).
- Butarewicz A., *Program Starszy Brat Starsza Siostra jako przykład mentoringu społecznego*, [w:] *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 185-195.

³⁶ *Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im Adama Mickiewicza, Poznań 2013.

- Całozyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej, red. E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2013.
- Clutterbuck D., *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami?*, Wydawnictwo Petit, Warszawa 2002.
- Clutterbuck D., wywiad: *Czy w mentoringu wiek ma znaczenie?*, „Rzeczpospolita” 4.11.2009.
- Czernik E., *Przeżycia mentora w relacji z mentisem*, [w:] *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+. Doświadczenia projektu ADULTS MENTORING*, red. E. Dubas, J. Pyżalski, M. Muszyński, J.R. Pavel, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 137-147.
- Drożdż A., *Moje spotkania z mentisem*, [w:] *Wspieranie rozwoju bezrobotnych 50+. Doświadczenia projektu ADULTS MENTORING*, red. E. Dubas, J. Pyżalski, M. Muszyński, J.R. Pavel, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2008, s. 149-158.
- Gojny M., Zbierowski P., *Intermentoring pokoleniowy jako metoda walki z konsekwencjami procesu starzenia się społeczeństwa w organizacjach*, „Współczesne Zarządzanie” 2013, 2, s. 149-158.
- Gojny-Zbierowska M., *Intermentoring międzypokoleniowy jako metoda zarządzania zespołami zróżnicowanymi wiekowo*, „Acta Universitatis Lodzensis Folia Economica” 2014, 4 (304), s. 23-32.
- <http://seniorzywakcji.blogspot.com/2013/09/senior-corps-korpus-seniorow-acza-osoby.html> (pobrano 5 listopada 2015 r.).
- <http://www.brat-siostra.org> (pobrano 8 sierpnia 2015 r.).
- http://www.equal.org.pl/download/produktAttachments/org6340mentoring_w_praktyce.pdf (pobrano 25 października 2015 r.).
- <http://www.nationalservice.gov/programs/senior-corps> (pobrano 5 listopada 2015 r.).
- <http://www.seniorzywakcji.pl/?p=2> (pobrano 5 listopada 2015 r.).
- http://www.tokfm.pl/blogi/to-je-moje/2014/10/akademia_mentora_srodowiskowego_wsparcia_/1 (pobrano 4 listopada 2015 r.).
- <https://www.polskieradio.pl/7/129/Artykul/1410188,Wieslawa-Borczyk-w-Polsce-dziala-520-Uniwersytetow-Trzeciego-Wieku> (pobrano 2 listopada 2015 r.).
- Huczyński A., Antoni Huczyński dziarski dziadek. *Mój sposób na długowieczność*, Agora SA, Warszawa 2014.
- Intermentoring coraz popularniejszy*, <http://hrstandard.pl/2010/06/28/intermentoring-cora-z-popularniejszy/#more-8314> (pobrano 2 listopada 2015 r.).
- Jeran A., *Czym jest mentoring*, [w:] *Nic o nas bez nas. Przewodnik po mentoringu*, red. A. Jeran, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2013, s. 61-62, http://www.nicbeznas.byd.pl/userfiles/files/nobz_cala_1_po_pr3.pdf (pobrano 12 lipca 2015 r.).
- Karwala S., *Mentoring jako strategia wspierająca wszechstronny rozwój osobisty*, Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz 2009.
- Konieczna-Woźniak R., *Uniwersytety Trzeciego Wieku w Polsce. Profilaktyczne aspekty edukacji seniorów*, Eruditus, Poznań 2001.
- Landsberg M., *Mentoring*, [w:] *Biznes*, t. 6, *Planowanie kariery*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 37-40.
- Łaguna M., *Szkolenia*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

- Matlakiewicz A., Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej. Andragogiczne podstawy kształcenia ustawicznego*, Wydawnictwo Centrum Kształcenia Ustawicznego, Toruń 2009.
- Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Mentoring – pozorny czy faktyczny lek na dezaktywizację?, <http://hrstandard.pl/2013/06/28/mentoring-pozorny-czy-faktyczny-lek-na-dezaktywizacje/> (pobrano 2 listopada 2015 r.).
- Pietrasiński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Państwowe Wydawnictwo „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1990.
- Pietrasiński Z., *Rozwój dorosłych*, [w:] *Wprowadzenie do andragogiki*, red. T. Wujek, ITE, Radom 1996, s. 13-35.
- Poradnik Doświadczony Pracownik jako mentor, tutor, coach. Poradnik dla pracodawców*, Pakiet „Doświadczony Pracownik”, cz. V, Wrocław 2013, http://www.silverteam.dobrekadry.pl/dokumenty/finalny/05_Doswiadczony_pracownik_jako_MTC.pdf (pobrano 30 października 2015 r.).
- Rządowy Program Aktywizacji Społecznej Osób Starszych, <http://www.mpips.gov.pl/se-niorzyaktywne-starzenie/rzadowy-program-asos/> (pobrano 5 listopada 2015 r.).
- Sidor-Rządkowska M., *Pojęcie i istota mentoringu*, [w:] *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. M. Sidor-Rządkowska, Wolters Kluwer, Warszawa 2014, s. 15-56.
- Sytuacja demograficzna osób starszych o konsekwencje starzenia się ludności Polski w świetle prognozy na lata 2014-2050*, http://www.opzz.org.pl/documents/1137115/0/ludnosc_w_starszym_wieku.pdf, s. 3 (pobrano 31 października 2015 r.).

Wartość pracy zawodowej

„Labor omnia vincit” – praca wszystko zwycięża¹

Celem opracowania jest spojrzenie na pracę z punktu widzenia pedagogiki pracy i podkreślenie jej wartości w życiu człowieka. Dokonano w nim analizy podstawowych pojęć definiujących pracę jako dziedzinę pedagogiki, akcentując jej podstawowy aspekt – zespół czynności i działalności człowieka zmierzających do wytworzenia odpowiednich dóbr materialnych i niematerialnych. Wskazano zmiany w naukowym definiowaniu pojęcia pracy, podkreślono jej różnorodność, zwracając uwagę na historię rozwoju pracy na przestrzeni dziejów. Opracowanie zamyka spojrzenie uwypatniające miejsce pracy w hierarchii wartości człowieka.

Pojęcie pracy

Praca i człowiek są nierozzerwalnie związani z dziejami naszej cywilizacji. Praca jako nieodłączny atrybut człowieka, towarzyszący mu przez całe życie, ściśle sprzężona jest z jego różnorodnymi przedsięwzięciami. Jest podstawowym rodzajem działalności ludzkiej, to dzięki pracy człowiek tworzy i przekształca własne środowisko, kształtuje warunki życia, tworzy kulturę, wreszcie samego siebie. Nie każdy potrafi właściwie określić sens swojej pracy, jeden akcentuje jej fizyczną stronę – trud i wysiłek, drugi umysłową – akt twórczy, trzeci zwraca uwagę na wpływ pracy na rozwój

¹ Publius Vergilius Maro (70-19 p.n.e.) – najwybitniejszy epik rzymski. Autor m.in. poematu dydaktycznego *Georgiki*, poświęconego pracy człowieka na roli.

osobowości – zdolności, zainteresowania, jeszcze inny podkreśla stopień zaspokojenia własnych potrzeb – warunki egzystencjalne, czy znaczenie społeczne – rozwój środowiska, w którym żyjemy i działamy. Jedni traktują pracę jako źródło przymusu, zwłaszcza gdy nie odpowiada ich celom i dążeniom. Inne spojrzenie na wartość pracy mają ci, którzy traktują ją jako proces pozwalający doskonalić siebie i otaczające nas środowisko, jeszcze inni traktują pracę jako podstawową wartość w życiu². Konteksty myślenia o pracy bywają więc różne. Popularne określenia pracy bardzo często akcentują wartościujący stosunek człowieka do własnego lub cudzego wysiłku. Porównajmy takie określenia pracy, jak:

- praca – lekka, łatwa, przyjemna, potrzebna, rzetelna, dokładna, sumienna, szanowana, dobrze płatna,
- praca – trudna, ciężka, mozolna, wyczerpująca, żmudna, monotonna, słabo płatna, syzyfowa.

Łatwo zauważamy, że epitety określające pracę w obu przykładach są przeciwstawne, kontrastowo oceniające – w pierwszym przypadku pozytywnie, a w drugim negatywnie – pracę jako trud ludzki. Podobnie wartościujący charakter posiadają popularne przysłowia z pracą w roli głównej: „bez pracy nie ma kołaczy”; „praca tuczy, bieda uczy”; „cierpliwością i pracą ludzie się bogacą”; „jaka praca, taka płaca”; „praca nie zajac, nie ucieknie”.

Cechy pracy, rozpatrywane w kategorii: pozytywna – negatywna, stały się najstarszymi wyznacznikami jej wartości, dostrzeżonymi już w starożytności. To antyczni mędrcy – myśliciele, filozofowie, poeci – uważali, że: „praca wszystko przewycięży”, „praca nie hańbi, lecz próżniactwo”, „praca jest dobra”.

Aspekty poznawcze, moralne i estetyczne pracy – podkreśla Barbara Baraniak – stanowią wciąż przedmiot zainteresowań różnych doktryn, z których najważniejsze, to:

- chrześcijaństwo (Tomasz z Akwinu, Stefan Wyszyński, Jan Paweł II, Józef Tischner),
- personalizm (Jacques Maritain, Emmanuel Mounier),
- religijny egzystencjalizm (Gabriel Marcel),
- marksizm (Karol Marks, Fryderyk Engels),
- pragmatyzm (William James, John Dewey).

Dopełnieniem rozważań o pracy są – zdaniem cytowanej autorki – „nurt filozofii aktywistycznej” XIX wieku, w których polscy pozytywiści uczynili z pracy jedną z form aktywności człowieka (czyn, proces twórczy, trud, dobra robota)³.

² A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, *Pedagogika pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 23.

³ B. Baraniak, *Metody badania pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 11-12.

Pojęcie pracy jest więc nie tylko złożone, ogarniające zjawiska wyodrębnione w języku i świadomości społecznej, ale ponadto występuje w bardzo wielu kontekstach. Wielość kontekstów pracy wynika i wpływa na umacnianie jej różnorodności, polegającej na zmiennym uczestnictwie w procesie pracy celów społecznych i jednostkowych tworzywa pracy (od substancji organicznych do tworów czysto myślowych). To zjawisko Tadeusz W. Nowacki nazwał „«niewyczerpalnością» kontekstów pracy”⁴.

Rolę pracy rozpatruje się najczęściej z punktu widzenia rozwoju społecznych stosunków międzyludzkich. To wspólna praca stanowiła zasadniczą podstawę kształtowania się wspólnoty pierwotnej, opartej na prostych formach kooperacji i podziale wytworzonych produktów.

W pierwszej, antagonistycznej, formacji społecznej, jaką było niewolnictwo, fundamentem istnienia i rozwoju była praca niewolników. W feudalizmie – bezpośredni wytwórca był wprawdzie wykonawcą, ale z efektów pańszczyźnianej pracy korzystał jego pan. Kapitalizm charakteryzuje praca najemna, gdzie robotnik jest, co prawda, człowiekiem wolnym, ale musi sprzedawać swą siłę roboczą właścicielowi środków i narzędzi produkcji. Socjalizm i komunizm znoszą prywatną własność, głoszą szczytne hasła o społecznym zarządzaniu, własności i rozwoju ekonomiczno-gospodarczym podporządkowanym potrzebom całego społeczeństwa, ale tak naprawdę pod pretekstem sprawiedliwości społecznej wiodą do zniewolenia i uprzedmiotowienia człowieka, a w efekcie do jego duchowego unicestwiania⁵.

Nasze polskie doświadczenia w okresie 1945-1989 wykazały, że ani „humanizm socjalistyczny”, ani „socjalistyczna wszechstronna humanizacja pracy” nie zdały społeczno-ekonomicznego egzaminu. Dwudziestopięcioletni okres polskiej demokracji, po transformacji ustrojowej, to czas „rewolucji gospodarczo-ekonomiczno-społecznej”, która zmieniła nie tylko polskie społeczeństwo i jego pogląd na pracę, ale także naukowe spojrzenie na zagadnienie pracy w nowym społeczeństwie rynkowym i nowych warunkach ekonomiczno-gospodarczych, które „utorowały drogę kulturze konsumpcyjnej”⁶. Dynamiczny rozwój pedagogiki pracy wskazuje, jak wieloaspektowej analizie zostaje poddany – przez tę młodą dyscyplinę naukową – proces pracy, jej rozwój, rola i funkcja w nowych warunkach ekonomiczno-społecznych.

Zdaniem Adama Solaka – rozumienie pracy ludzkiej i wszelkie związane z nią konotacje należy osadzić w szeroko rozumianej aksjologii (np. aksjo-

⁴ T.W. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, ITE, Radom 2008, s. 107.

⁵ H. Kopiec, *Kontrowersje wokół pracy jako wartości wychowawczej*, [w:] *Człowiek w pedagogice pracy*, red. B. Baraniak, Difin, Warszawa 2012, s. 137.

⁶ Ibidem, s. 144.

logii pracy samej w sobie, bytu ludzkiego, wychowania, społecznej, rynku pracy, biznesu, związanej z globalizacją itp.), bowiem praca posiada swoją zasadniczą wartość dlatego, że jest wykonywana przez osobę ludzką, przez co postrzegana jest zawsze jako wartość subiektywna, wieloaspektowa. „Oznacza tyle, co człowiek pracujący”. Wartościowy charakter pracy jest zatem czynnikiem umożliwiającym człowiekowi stawianie się bardziej szlachetnym. Wynika stąd jej założeniowy charakter, podkreślający godność pracy, będący w nierozłącznej korelacji z godnością człowieka. „O godności pracy nie decyduje bowiem jej rodzaj, zasadniczym jest fakt, że wykonuje ją człowiek, tym samym, człowiek wyciska na niej znamię swej osoby”. Praca jest swoistego rodzaju czynem, który nie tylko ukazuje pojmowanie wartości człowieka poprzez jego działanie, ale wprowadza także bogaty potencjał zdobyczy materialnych, wiedzy, kompetencji oraz umiejętności służących człowiekowi⁷.

Popularny *Słownik języka polskiego* definiuje pracę jako: „świadomą, celową działalność człowieka, zmierzającą do wytworzenia określonych dóbr materialnych lub kulturalnych, może być to także wytwór działalności, zwłaszcza w dziedzinie nauki lub kultury. Praca to także zajęcie, zatrudnienie jako źródło zarobku, wykonywany zawód; a także: instytucja, w której się pracuje zarobkowo”⁸. Według *Słownika pedagogiki pracy* z 1986 roku – „pracą nazywamy każdą działalność, której wynikiem jest wytwór kulturowy, dobro materialne lub usługa”⁹. Definicja podana przez *Słownik pedagogiki pracy* rozszerza pojęcie pracy „o każdą działalność”, a więc nie tylko „świadomą i celową”, natomiast wytwory pracy ludzkiej, drugi z podstawowych składników procesu pracy, wzbogaca o kategorię działań usługowych.

Tadeusz W. Nowacki, po wnikliwej, gruntownej analizie złożonego pojęcia pracy, podaje następującą definicję: „praca jest rodzajem aktywności człowieka, która zawiera czynności służące zaspokojeniu materialnych potrzeb i duchowych dążeń człowieka. Powoduje to” – podkreśla autor – „powstanie i rozwój ludzkiego świata [...], konieczność funkcjonowania odpowiednich organizacji życia zbiorowego i wspólnej pracy, jak również rozkwit kultury, rozrost jej trwałych realizacji w zakresie nauki, sztuki i duchowych doświadczeń, związanych z autokreacją człowieka”¹⁰. O swojej

⁷ A. Solak, *Podmiotowy wymiar pracy ludzkiej*, [w:] *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. S.M. Kwiatkowski, ITE – PIB, Radom – Warszawa – Bydgoszcz 2012, s. 193.

⁸ <http://sjp.pwn.pl/szukaj/praca.html> (pobrano 1 sierpnia 2015 r.).

⁹ *Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Koczniewska-Zagórska, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986, s. 252.

¹⁰ T.W. Nowacki, *Praca ludzka...*, op.cit., s. 113.

definicji autor pisze: „Wobec tej definicji, inne, nie wyłączając definicji zamieszczonej w *Leksykonie* (T. Nowacki: *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004), ukazują się jako fragmentaryczne lub zbliżają się do powyższej definicji, operując innymi nazwami”¹¹. Precyzja tej definicji polega na wyodrębnieniu i określeniu wszystkich sfer, z których składa się złożony proces pracy ludzkiej:

- istota pracy – „rodzaj aktywności człowieka”,
- cel aktywności – „materialne potrzeby”; „duchowe dążności człowieka”,
- proces (sam w sobie) konkretnych czynności/działań człowieka,
- efekty czynności człowieka – wytwory, zaspakajające potrzeby własne człowieka i innych ludzi, co pociąga za sobą:
 - „powstanie i rozwój cywilizacji”,
 - tworzenie i funkcjonowanie „odpowiednich organizacji życia zbiorowego”,
 - tworzenie i funkcjonowanie odpowiedniej organizacji „wspólnej pracy”,
 - „rozkwit kultury” poprzez „rozrost jej trwałych realizacji w zakresie nauki i sztuki”,
 - rozwój „duchowych doświadczeń człowieka” jako jednostki i grup ludzkich,
 - autokreację człowieka.

Rozumienie pracy jako nazwy pojedynczej czynności lub szeregu kolejnych – ważkich dla egzystencji jednostki bądź całych społeczeństw – zaczęło kształtować dopiero w odrodzeniu. Tomasz z Akwinu za pracę uważał wszelkie czynności zarobkowe. Swoistej rewaloryzacji pracy dokonuje twórca ekonomii Adam Smith (1723-1790), który uznał pracę „za jedyne źródło materialnego bogactwa, czyli wartości użytkowych”¹². Zjawisko pracy objęło ogromny dział usług, stało się przedmiotem dociekań naukowych, a nawet elementem samodoskonalenia człowieka¹³. Jego badania i rozważania stanowią punkt zwrotny w spojrzeniu na pracę i jej wartość, rozbudzają zainteresowanie pracą jako obszarem dociekań naukowych. Wkrótce zjawisko pracy poszerzono o ogromny dział usług, czyli czynności niepoconytywanych dotychczas za pracę, a samo pojęcie pracy stało się przedmiotem nie tylko badań naukowych, ale nawet elementem samodoskonalenia człowieka¹⁴.

¹¹ Ibidem.

¹² Cyt. za: B. Baraniak, *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2010, s. 24.

¹³ T.W. Nowacki, *Praca ludzka...*, op.cit., s. 9.

¹⁴ Ibidem.

Znaczenie, wartości, funkcje i rola pracy w życiu jednostkowym człowieka, jak i w grupie społecznej analizowane i badane są przez różne dziedziny nauki, zainteresowane tym pojęciem. Mieczysław Michalik podkreśla interdyscyplinarny charakter pracy, który wyraża się:

- swoistą formą stosunku człowieka do przyrody,
- formą więzi między jednostkami ludzkimi,
- formą stosunków społecznych¹⁵.

Praca jako kategoria pedagogiczna „wiąże się przede wszystkim z kształceniem i wychowaniem [...], jej podstawowym elementem jest katalog wiadomości, umiejętności, nawyków i sprawności zawodowych, związanych z realizacją wyznaczonych, zaplanowanych zadań”¹⁶.

Socjologia traktuje pracę jako proces społeczny, będący podstawą ciągłości bytu społecznego jednostek i grup. *Słownik socjologiczny* definiuje pracę jako „celową działalność ludzką, nakierowaną na przetwarzanie dóbr przyrody, przedmiotów lub/i informacji, za pomocą narzędzi w celu zaspokojenia, w sposób pośredni lub bezpośredni, materialnych i niematerialnych potrzeb jednostek i grup społecznych, jest też jednym z głównych elementów kształtowania więzi społecznych”¹⁷.

Według filozofii, praca to „określone zjawiska w życiu jednostki i społeczeństwa, które służą rozwojowi osobowości ludzkiej, rozwojowi kultury, cywilizacji, moralności”. Pojmowana jest jako „świadoma i celowa, wymagająca wysiłku działalność pozytywna, czyli zmierzająca do wytworzenia lub przetworzenia dóbr materialnych lub duchowych”¹⁸. Nauka ta charakteryzuje znaczenie pracy z punktu widzenia jej wartości.

Etyka, z kolei, widzi pracę jako „świadomą i celową działalność człowieka, połączoną z wysiłkiem, skierowaną na przekształcanie rzeczywistości i przystosowanie jej do potrzeb ludzkich”, tworzących nowe wartości duchowe i materialne. Ujęcie aksjologiczne podkreśla jeszcze wolny, choć wynikający z życiowej konieczności, charakter pracy, co stanowi podstawę oceniania jej w kategoriach moralnych¹⁹.

Nauki medyczne i biologiczne traktują pracę jako swoisty proces morfologiczno-fizjologiczny. Nauki techniczne charakteryzują ją jako pewien proces technologiczny²⁰.

Psychologia, z kolei, analizuje pracę na płaszczyźnie składników i czynników psychologicznych, a jej subdyscyplina – psychologia pracy – z punktu

¹⁵ Cyt. za: B. Baraniak, *Współczesna pedagogika...*, op.cit., s. 24.

¹⁶ J.E. Karney, *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, WSH, Pułtusk 2004, s. 15.

¹⁷ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2000, s. 161.

¹⁸ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Pax, Warszawa 2000, s. 658.

¹⁹ *Mały słownik etyczny*, red. S. Jedynak, Branta, Bydgoszcz 1999, s. 207.

²⁰ M. Paszkiewicz, *Treść pracy*, [w:] *Człowiek i praca. Alfabet wiedzy o pracy ludzkiej*, red. W. Jacher, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Opole 1979, s. 12-15.

widzenia indywidualnych cech jednostki (zainteresowania, zdolności, temperament, charakter, potrzeby, cele życiowe itp.)²¹.

Piotr Stańczyk – „pozostający pod wpływem postulatów pedagogiki radykalnej i krytycznej”, których strategia „polega na krytyce ekonomicznej totalizacji stosunków społecznych, w tym – stosunków w obszarze edukacji”, uważa, że polska pedagogika pracy po 1989 roku „lokuje się na pozycji bezkrytycznej adaptacji do panującego porządku ekonomicznego”. Jego zdaniem, powinna być ona „inna”, tzn. „taka, która nie zrywając swych koniecznych związków z językiem ekonomii, będzie jednocześnie nośnikiem potencjału krytycznego, oporowego i emancypacyjnego”²².

Aby udowodnić słuszność swojej opinii, P. Stańczyk porównuje „metodą krytycznej analizy dyskursu”, proces przemian znaczenia pojęcia „praca” w definicjach znajdujących się w słowniku pedagogiki pracy sprzed 1989 roku i dwu słownikach wydanych po 1989 roku. Nawiązując do pojmowania dyskursu przez Teuna van Dijka²³, P. Stańczyk skupia swoją uwagę „na systemie kategorialnym subdyscypliny pedagogiki pracy”, analizując jej „aparaturę pojęciową oraz przemiany, które w niej się dokonały w okresie transformacji ustrojowej”. W tym celu cytowany autor wykorzystał „teorię emancypacji”²⁴, która „opierając się na teorii języka, ukazuje logiczną niemożliwość transformacji ustrojowej, pojmowanej jako pełna emancypacja, ale co ważniejsze, dostarcza ciekawych, teoretycznych komplikacji, które mogą rzucić nieco światła na podążającą za zmianą ustrojową, zmianę języka tradycyjnej pedagogiki pracy, tzn. sprzed '89 roku”²⁵. Badania „metodą krytycznej analizy dyskursu”, przeprowadzone przez P. Stańczyka, ukazują szereg wątpliwości:

1. „Znaczenia, nadane pojęciu «pracy»” (w obu typach słowników) – zdaniem autora – „w swej ogólności różnią się jedynie literalnie, a nie różnią się ze względu na swą merytoryczną zawartość”. Na płaszczyźnie czysto znaczeniowej widać „brak zróżnicowania, chociaż winno się ono pojawić” (o ile tylko przemiany roku 1989 były przemianami znaczącymi). Jeśli „uznamy przemiany 1989 roku za znaczące, to sama praktyka pracy musi być praktyką nieznaczącą, a wiemy, że tak nie jest”, bowiem – stwierdza autor – „każda praktyka społeczna jest już zawsze praktyką znaczącą”. Jego zdaniem – „dochodzimy tu zatem do paradoksalnego stwierdzenia: przemiany, jakie zaszły

²¹ A. Bogaj, op.cit., s. 24.

²² P. Stańczyk, *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013, s. 14-15.

²³ Zob. T. van Dijk, *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. van Dijk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

²⁴ Zob. E. Laclau, *Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe DSWP TWP, Wrocław 2004.

²⁵ P. Stańczyk, op.cit., s. 104.

- z punktu widzenia pojęcia «pracy», są przemianami nieznaczącymi, ruch pracowniczy (robotniczy, związkowy) od niczego i do niczego się nie wyemancypował. Z drugiej jednak strony widać przemiany jakim podlega praca, chociaż jej pojęcie przemianom tym nie podlega”.
2. „Chociaż nie ma w warstwie merytorycznej radykalnej różnicy, obecnej w dyskursach pedagogiki pracy sprzed i po '89 roku, to można stwierdzić” – podkreśla autor – „iż radykalna różnica sprowadza się, z jednej strony, do powierzchownych ideologicznych rytuałów, z drugiej zaś strony, do skądinąd ważnej «czysto materialnej szczerości»²⁶”, obecnej w nowych słownikach pedagogiki pracy, a manifestowanej brakiem ideologicznego zaangażowania: niewyartykułowaną nadwyżką nowego pojęcia „pracy”, sprowadzoną do „usunięcia treści jawnie ideologicznych”, obecnych w starych definicjach. Usunięcie treści jawnie ideologicznych, które przypisywane są teoriom marksizmu-leninizmu, z nowych słowników pedagogiki pracy, a obecnych w starych, „można opisywać” – zdaniem P. Stańczyka – „używając metafory: «kastacji» Marksa jako oddającej ogólną tendencję przemian siatki pojęciowej pedagogiki pracy”, zwłaszcza pojęcia „pracy” jako pojęcia wyjściowego²⁷.
 3. Skoro po 1989 roku obserwujemy wyraźne przemiany „pracy” w praktyce społecznej, a słowniki wydane po tym roku tych przemian nie odzwierciedlają, to „wyrazu tych różnic należy poszukać” – zdaniem P. Stańczyka – „analizując inne komponenty, składające się na siatkę pojęciową pedagogiki pracy przed i po przełomie '89”. Zdaniem autora, rozstrzygnięć dostarczyć może analiza pojęć bezpośrednio związanych z kategorią „pracy” – „wyzwoleniem pracy” oraz „alienacją w procesie pracy”²⁸.
 4. Analiza treści obecnych w definicjach „wyzwolenia pracy” i „alienacji pracy” wskazuje – zdaniem P. Stańczyka – iż „utopistyczne fantazje zmieniają się w koszmar, a to co do przyjęcia, przestaje takim być”²⁹. Oto fragment definicji pojęcia „pracy”, „przekształconej” przez P. Stańczyka „metodą krytycznej analizy dyskursu”: „Praca jest ciągle koniecznością społeczną, gdyż zrobiono zbyt mało, aby usunąć dolegliwości pracy, uciążliwości pracy fizycznej, aby zmniejszyć jej wymiary czasowe, powiększyć obszary czasu wolnego, a samą pracę wzbogacić, przeprowadzając ją w warunkach nieszkodliwych dla

²⁶ Zob. S. Žižek, *Przekleństwo fantazji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

²⁷ P. Stańczyk, op.cit., s. 108.

²⁸ Ibidem, s. 113.

²⁹ Ibidem, s. 115.

zdrowia i przyjemnych”³⁰. „Mamy zatem w nowych słownikach pedagogiki pracy” – konkluduje autor – „definicję wyzwolonej pracy, która pozbawiona jest praktycznej siły transformacji społecznej, definicję, która, dodatkowo, jest scenariuszem fantazji, ukrywającym horror pracy w kapitalizmie – horror pracy wyobcowanej”. A dalej – dodaje, że „spektakularna kastracja Marksa jest wyrazem dominującej racjonalności, którą można definiować jako racjonalność instrumentalną, w ramach logiki *homo oeconomicus*”³¹.

Historyczne spojrzenie na przemianę pracy

Znany amerykański socjolog, badacz problemów pracy – Alvin Tofler – wyróżnia trzy zasadnicze okresy rozwoju cywilizacji, a zatem i pracy, które nazwał „falami przemian”³². „Pierwsza fala” – rewolucja agrarna – trwała od początków cywilizacji aż do połowy XVI wieku. W tym etapie rozwoju cywilizacyjnego istotą pracy była walka człowieka o przetrwanie. Powodowała ona pojawianie się coraz to nowszych sposobów zdobywania żywności i zapewniania bezpieczeństwa. W miarę rozwoju cywilizacji, zyskano możliwości wytwarzania i przechowywania nadwyżek produktów pracy ludzkiej, a następnie ich wymiany, dające podstawy już celowego rozwoju ekonomicznego i społecznego. Istotną cechą cywilizacji ery agrarnej było też – zdaniem Andrzeja Bogaja – stałe osadnictwo wiejskie, gdzie ludzie żyli i pracowali w pobliżu swojego miejsca urodzenia i zamieszkania. To rozwój rolnictwa wprowadził zasadę „przywiązania do ziemi”, rozbudził poczucie więzi lokalnej, tworząc mentalność wiejskiej wspólnoty³³.

Przełomem w cywilizacji agrarnej było wyodrębnienie się rzemiosła z rolnictwa, wraz z którym pogłębiać się zaczął proces profesjonalizacji pracy (powstawanie nowych zawodów i doskonalszych narzędzi). W okresie tym kładziono jedynie nacisk na aspekty ilościowe pracy, nie dostrzegano jej aspektów jakościowych, związanych ze zmianą świadomości człowieka, zmianą zachowań dotyczących organizacji produkcji, a także konsumpcji. Świadomość znaczenia pracy dla rozwoju człowieka ukształtowała się znacznie później.

Jeszcze średniowiecze nie dawało możliwości indywidualnego rozwoju, los jednostki zależał bowiem od przynależności do odpowiedniej warstwy społecznej. Powszechnie uznawano zasadę, że praca jest konieczna jedynie do utrzymania przy życiu jednostki i ogółu. Nie obowiązywała ona tych,

³⁰ Ibidem, s. 117.

³¹ Ibidem, s. 122.

³² A. Tofler, *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997, s. 44.

³³ A. Bogaj, op.cit., s. 26.

k którzy należeli do grupy posiadaczy, a także tych, którzy oddawali się kontemplacji duchowej w niektórych zakonach kontemplacyjnych. W innych zakonach (np. Benedyktynów), akcentując kontemplacyjno-modlitewny wymiar pracy, traktowano ją jako swoisty przymus, służący utrzymaniu życia, strzegący przed nałogami i lenistwem. Ideą przewodnią stało się benedyktyńskie zawołanie: „Ora et labora” – módl się i pracuj³⁴.

„Druga fala”, według A. Toflera, to tworzenie się cywilizacji przemysłowej – w literaturze okres ten nazwany jest rewolucją przemysłową, industrialną, trwa od połowy XVI wieku przez około trzysta lat. W odrodzeniu zmienił się sposób traktowania pracy jako źródła niedoli czy przymusu. Poszukiwano doskonalszego systemu społecznego, w którym praca mogłaby być źródłem radości i przyjemności. Reformacja natomiast doprowadziła do innego określenia relacji: człowiek – praca. Pracę zaczęto postrzegać jako swoistą miarę wartości człowieka, jako celową i zorganizowaną jego działalność. W ten sposób renesans ukształtował nowoczesne pojęcie pracy.

W późniejszym okresie stosunek do pracy uległ dalszej, radykalnej zmianie. Wybitni myśliciele i uczeni zaczęli postrzegać ją jako źródło szczęścia, przyjemności, społecznego porządku i obowiązku. Zauważano rolę pracy zarówno w sferze produkcji, jak też jej organizacji. Następował wzrost wydajności, zaczęto wytwarzać i racjonalnie zagospodarowywać nadwyżki. Zaczęto też zwracać uwagę na kompetencje ludzi, lepsze planowanie pracy. Rozwijało się szkolnictwo. W pracy i przygotowaniu do niej dostrzeżono źródło rozwoju osobowości człowieka, podkreślono jego podmiotowość w procesie pracy. Znaczący wkład w badania nad pracą ludzką miał Meliton Martin, który udowodnił, że wyróżnia się ona świadomością człowieka pracującego. Określił on pracę jako „kombinację ruchów organizmu i umysłu, mających na celu rozwój człowieka, osiągnięcie przez niego sukcesów i doskonalenie siebie samego”³⁵. Jakość pracy stała się miarą wartości człowieka. Obok pozytywnych zmian rewolucja przemysłowa wiązała się również ze zjawiskami negatywnymi – przemieszczaniem się i koncentracją ludności w dużych miastach, zmianą stosunku do pracy, która stała się swoistym towarem, pojawieniem się na szeroką skalę tzw. najemnej siły roboczej, pogorszeniem warunków pracy, które były często tak trudne, że nie do zaakceptowania przez pracowników, co budziło nierówności i podziały społeczne. Zarówno przedstawiciele renesansu, jak i oświecenia patrzyli na pracę dwuaspektowo, dostrzegając w niej nie tylko charakter czynnościowy, ale również człowieka przyczyniającego się do kształtowania jej oblicza. Podkreślić należy znaczący wkład encyklopedystów, którym zawdzięczamy

³⁴ Ibidem, s. 27.

³⁵ T.W. Nowacki, *Praca ludzka...*, op.cit., s. 10.

opis prac rzemieślniczych z zaakcentowaniem uzdolnień, pracowitości jako właściwości cechujących człowieka i wiodących go do sukcesu³⁶.

W końcu XVII wieku pojawiła się teoria zdolności (Antoniego Laurenta Lavoisiera), która stanowi źródło aspektu kwalifikacji zawodowych. Praca, sprowadzona do wykonywania czynności ludzkich, wsparta rozumem, pozwoliła „oswoić przyrodę”, wytworzyła narzędzia jako podstawy techniki, pokazała możliwość zastąpienia pracy ręcznej nie tylko narzędziami, ale maszynami, a następnie kolejnymi zdobyczami cywilizacyjnymi, określonymi automatami „przekształcającymi naturę”³⁷.

Procesy te pozwalają postrzegać człowieka jako twórcę. Jego dorobek zaowocował nowymi technikami, które wymagały opanowania kolejnych, specjalistycznych czynności. W ten sposób tworzyły się nowe zawody wymagające innych, coraz to wyższych umiejętności, a tym samym kwalifikacji zawodowych³⁸. Ponieważ naukowe spojrzenie na pojęcie pracy rozszerzyło się, ogarniając rozmaite rodzaje czynności człowieka i akcentując świadomość jej wykonawcy, w badaniach nad problematyką pracy rozpoczęło się jej ujmowanie jako rodzaju działalności człowieka, z akcentem na człowieka³⁹.

„Trzecia fala w rozwoju cywilizacyjnym”, „obecnie płynąca” – według A. Toflera – to współczesność, mająca charakter rewolucji technologicznej. Przechodzenie świata od cywilizacji przemysłowej do społeczeństwa informacyjnego, które aktualnie się dokonuje, to – zdaniem A. Bogaja – proces ścierania się różnych systemów wartości, nowych koncepcji człowieka. Zjawiskom tym towarzyszą zmiany widoczne w sferze gospodarki i usług:

- orientacja gospodarki na rynek globalny,
- ujednolicenie działalności przedsiębiorstw,
- standaryzacja przepisów i procedur (np. podatkowych, celnych itp.),
- unifikacja wyrobów i usług,
- standaryzacja różnych obszarów edukacji,
- coraz silniejsza konkurencja na rynku pracy w kraju, Europie i na świecie⁴⁰.

Rozwój nauki, powstawanie nowych technologii wpłynęły na zmianę poglądów na pracę i jej aspekty. Wraz z rozszerzaniem idei *human relations* (teoria stosunków międzyludzkich), dla której istotne są nowe wartości, związane z odczuciami człowieka, takie jak: zadowolenie, szczęście, satysfakcja osobista, zmienia się pogląd na relacje: praca – człowiek. Emocje człowieka w tych relacjach stają się zdecydowanie ważniejsze od sfery mate-

³⁶ Idem, *Zawodoznawstwo*, ITE, Radom 1999, s. 46-47.

³⁷ T.W. Nowacki, *Praca ludzka...*, op.cit., s. 17.

³⁸ B. Baraniak, *Współczesna pedagogika...*, op.cit., s. 23-24.

³⁹ T.W. Nowacki, *Praca ludzka...*, op.cit., s. 10.

⁴⁰ A. Bogaj, op.cit., s. 27-28.

rialnej. Zaczęto dostrzegać fakt, że od pracowników zależą nie tylko efekty pracy, lecz także samo istnienie i funkcjonowanie organizacji. Z tego względu w centrum zainteresowania pedagogów pracy znalazł się człowiek jako jednostka społeczna⁴¹.

Jest to współczesny nurt myślenia w pedagogice pracy, który prezentuje Jan Paweł II między innymi w encyklice *Laborem Exercens*, według którego: „praca jest dobrem człowieka – dobrem jego społeczeństwa – przez pracę bowiem człowiek nie tylko przekształca przyrodę, dostosowuje ją do swoich potrzeb, ale także urzeczywistnia siebie jako człowieka, a także poniekąd bardziej staje się człowiekiem”. Papież podkreśla, że: „praca stanowi podstawowy wymiar bytowania człowieka na ziemi. Obejmuje bowiem wszystkich ludzi, każde pokolenie, każdy etap rozwoju ekonomicznego i kulturalnego, a równocześnie jest to proces przebiegający w każdym człowieku, w każdym świadomym ludzkim podmiocie. Wszyscy i każdy w odpowiedniej mierze, i na nieskończoną prawie liczbę sposobów, biorą więc udział w tym gigantycznym procesie, poprzez który człowiek czyni sobie ziemię poddaną: w procesie pracy”⁴².

Na bardzo istotne przemiany, dotyczące sensu pracy ludzkiej i karier zawodowych, zwraca uwagę Maria Strykowska, podkreślając, że:

- coraz większy nacisk kładzie się na pracę elastyczną, pozwalającą na szybkie reagowanie,
- zmieniają się istotne sposoby komunikowania się ludzi, a niektóre z nich (za pośrednictwem komputera) są pozbawione zarówno emocji, jak też wskaźników niewerbalnych,
- praca w coraz większym stopniu opiera się na kooperacji i współpracy,
- podejście do pracy staje się bardziej płynne (praca podzielona, w niepełnym wymiarze, płynne godziny pracy itd.),
- coraz wyraźniejsze staje się dążenie jednostek do zwiększania satysfakcji z pracy poprzez zmianę jej treści,
- zmniejsza się systematycznie liczba zatrudnionych, posiadających status stałego pracownika, zwiększa się zaś odsetek tych, którzy są zatrudnieni w niepełnym wymiarze,
- kończy się epoka tzw. karier liniowych, rozpoczynających się zdobyciem wykształcenia, potem zatrudnieniem, stopniowym awansowaniem, aż do momentu emerytury⁴³.

⁴¹ J.E. Karney, op.cit., s. 19.

⁴² Jan Paweł II, *Laborem Exercens*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków 1996, s. 110.

⁴³ M. Strykowska, *Globalizacja a kariery zawodowe*, [w:] *Spoleczne problemy globalizacji*, red. Z. Blok, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001, s. 120 i n.

Liczne zmiany, jakim ulegała istota pracy i jej środowisko na przestrzeni dziejów cywilizacyjnych A. Bogaj przedstawia w formie następującego prostego schematu: praca fizyczna → mechanizacja → automatyzacja → robotyzacja → informatyzacja (intelektualizacja pracy)⁴⁴.

Praca zawodowa

Współczesna gospodarka potrzebuje pracowników nie tylko dobrze wykształconych, ale także świadomych dokonującego się postępu naukowo-technologicznego, gospodarczego, społecznego, potrafiących szybko dostosować się i wykorzystać istniejące warunki dla własnego rozwoju. Do tego musi przygotować szkoła, rozwijająca uczniów i rozwijająca się – nowoczesna, potrafiąca niezwłocznie reagować na wymogi i przemiany współczesnego rynku pracy. Szybkie dostosowanie się szkół, szczególnie zawodowych, do potrzeb tego rynku jest priorytetowym zadaniem krajowego systemu edukacji.

Zdobywszy wykształcenie, w systemie szkolnym i pozaszkolnym, człowiek podejmuje pracę. W warunkach gospodarki rynkowej specjalne miejsce zajmują pojęcia popytu i podaży, a w odniesieniu do rynku pracy sprowadzają się one do popytu na pracę i podaży pracy. Stronę podażową reprezentują pracodawcy, którzy tworzą nowe miejsca pracy i poszukują pracowników o odpowiednich do tych miejsc kwalifikacjach. Popyt na pracę utożsamia się z kandydatami do pracy, ponieważ to oni jej poszukują. W warunkach nierównowagi rynkowej, gdy liczba ofert pracy jest mniejsza od liczby chętnych do jej podjęcia, bardzo istotne jest poznanie oczekiwań pracodawców wobec osób poszukujących pracy. Identyfikację tych oczekiwań umożliwiają standardy kwalifikacji zawodowych⁴⁵.

Uniwersalne wartości pracy, wyodrębnione w starożytności przez Platona: prawda, dobro i piękno, wyznaczają zadania dla człowieka podejmującego pracę zawodową. Barbara Baraniak uważa, że „pojęcie pracy zawodowej jest pochodnym wobec pracy”. Jej definiowanie prowadzi do filozoficznych idei pracy i ich wpływu na zadania dla edukacji, które wyznacza przedmiot pedagogiki pracy oraz mieszczące się w niej pedagogiki szczegółowe, takie jak np.: przemysłowa, rolnicza, gospodarcza⁴⁶. Tadeusz Tomaszewski, opierając się na teorii czynności, uważa, że „praca zawodowa to: działalność ludzi, organizowana w taki sposób, aby prowadziła do

⁴⁴ A. Bogaj, op.cit., s. 30.

⁴⁵ S.M. Kwiatkowski, *Problemy rynku pracy*, [w:] S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, op.cit., s. 208.

⁴⁶ B. Baraniak, *Współczesna pedagogika...*, op.cit., s. 54.

powstawania wytworów społecznie wartościowych i do podnoszenia jakości życia wykonujących ją osób"⁴⁷. Zygmunt Wiatrowski rozumie „pracę zawodową jako system wewnętrznie spójnych czynności, wykonywanych systematycznie lub trwale, w oparciu o określoną wiedzę i umiejętności skierowane na wytwarzanie przedmiotów lub usług”⁴⁸. W definicji pracy zawodowej można dostrzec wyraźnie jej trzy komponenty:

- sferę czynności – obejmującą wszelką działalność człowieka, pozostającą wtórną wobec jego twórczej myśli,
- sferę wiedzy i umiejętności pracownika – obejmującą stopień przygotowania do wykonywanej pracy (od poprawności do perfekcji),
- sferę efektów pracy – obejmującą wytwory o charakterze działalności przemysłowej zarówno przetwórczej, jak i usług produkcyjnych oraz wytwory o charakterze usług nieprodukcyjnych i wytwory kultury.

Frederickowi W. Taylorowi (1856-1915) zawdzięczamy z kolei stworzenie naukowych podstaw organizacji pracy w przedsiębiorstwie, a wyniki jego badań określiły wydolność człowieka w procesie pracy i wskazały na niewłaściwe wynagradzanie pracowników – nieadekwatne do zysków przedsiębiorców⁴⁹. Zainicjowane przez F.W. Taylora badania nad procesem pracy wskazują na jej złożoność i potrzeby wieloaspektowego podejścia do zagadnienia pracy zawodowej – podkreśla B. Baraniak.

Jako pierwszy kryteria pracy wyróżnił H.H. Hilf, wskazując przedmiotowy i podmiotowy charakter pracy zawodowej. Wśród kryteriów podmiotowych wymienił: zatrudnienie, przygotowanie do pracy, wymagania procesu pracy i organizację procesu pracy. Kryteria przedmiotowe obejmują proces pracy, jej formę organizacyjną, miejsce i czas. Kryteria podmiotowe, uwzględniające potrzeby człowieka – jako podmiotu – w procesie pracy, decydują o kolejnych jej rodzajach⁵⁰. Przyjmując za kryterium sposób wytwarzania produktu, K. Penzilin wyróżnia następujące typy pracy zawodowej:

- praca stanowiskowo-ręczna, zwana również warsztatową, spotykana obecnie w rzemieślniczych i bardzo małych zakładach wytwórczych, usługowych i w rolnictwie indywidualnym,
- praca stanowiskowo-maszynowa, stanowi udoskonalenie pracy ręcznej poprzez jej mechanizację,

⁴⁷ T. Tomaszewski, *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego*, [w:] *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, red. S. Kaczor, Z. Wiatrowski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978, s. 49.

⁴⁸ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz – Włocławek 2000, s. 82.

⁴⁹ B. Baraniak, *Współczesna pedagogika...*, op.cit., s. 56-57.

⁵⁰ Eadem, *Metody badania...*, op.cit., s. 46-48.

- praca szeregową, łączącą poszczególne operacje jednostkowe, wyznaczone kolejnością procesów technologicznych,
- praca potokowa, udoskonalona forma produkcji szeregowej, gdzie przedmiot pracy poddawany jest kolejnym etapom i operacjom, które wyznacza proces technologiczny; system ten zapewnia rytmiczną pracę ludzi i urządzeń, pozwala na wyrównanie czasu pracy w poszczególnych fazach produkcji,
- prace maszynowe, zautomatyzowane, stanowią ulepszenie formy pracy potokowej poprzez zastąpienie automatem części czynności człowieka, wykonywanych ręcznie lub przez maszyny,
- praca potokowa, aparaturowa, odmiana pracy potokowej, charakteryzująca się całością procesów i masowością jednorodnych wyrobów, wykonywanych przy pomocy urządzeń aparaturowych,
- prace budowlane, integrujące cztery pierwsze typy prac⁵¹.

Henryk Mreła jako kryterium podziału pracy przyjmuje techniki jej organizowania i wyróżnia:

- prace indywidualne, wykonywane przez jeden podmiot,
- prace zbiorowe, w których te same czynności wykonują różni pracownicy (czas stanowi kryterium ich wykonania),
- prace zespołowe, w których kolejne elementy wykonywane przez różnych pracowników mają na celu wytworzenie wspólnego, końcowego efektu pracy⁵².

Tadeusz W. Nowacki, w *Leksykonie pedagogiki pracy* proponuje podział pracy uwzględniający wiele różnych kryteriów, np. biorąc za kryterium podziału liczbę osób, dzieli pracę na indywidualną i zespołową, ze względu na nakład energii, którą pracownik zużywa, wykonując daną pracę, wyodrębnia pracę lekką i pracę wyczerpującą, z której wydziela pracę nerwową i mięśniową. Przyjmując za kryterium podziału pracy jej wyniki – efekty, dokonuje podziału na:

- pracę produkcyjną, wykonywaną w przedsiębiorstwach rolniczych i przemysłowych o rozmaitych kierunkach działalności, mającą na celu uzyskiwanie surowców i przetwarzanie ich w produkty dla zaspokojenia materialnych potrzeb społeczeństwa,
- pracę nieprodukcyjną, obejmującą wszelkie prace odbywające się poza działalnością produkcyjną, a więc: prace usługowe, urzędnicze, wytwarzanie dóbr kultury duchowej, działalność rozrywkową, artystyczną itd.⁵³

⁵¹ Ibidem.

⁵² B. Baraniak, *Współczesna pedagogika...*, op.cit., s. 59.

⁵³ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, ITE, Radom 2004, s. 189-191.

Jedną, z ważniejszych sfer pracy zawodowej stanowią kwalifikacje i kompetencje zawodowe pracowników, sumujące się na ich przygotowanie zawodowe, które Z. Wiatrowski rozumie jako „zespół cech charakteryzujących osobowość zawodową pracownika”, opisujących nie tylko „układy umiejętności umysłowych i praktycznych, decydujących o poprawności, celowości i skuteczności pracy”, ale także „układ motywujący oraz stan kompetencji zawodowych, nadających kwalifikacjom najwyższą wartość”⁵⁴. Z definicji tej wynika, że kompetencje pracownicze są wynikiem kwalifikacji zawodowych pracownika, a w czasie jego aktywności zawodowej decydują o jakości i efektach pracy.

Kwalifikacje ogólnozawodowe T.W. Nowacki określa jako: „układ umiejętności, wiadomości i właściwości moralnych, postaw, które są konieczne lub pożądane w wielu zawodach, ułatwiają [...] opanowanie nowego zawodu”. Kwalifikacje podstawowe dla zawodu, to „układ umiejętności, wiadomości i cech psychofizycznych, który umożliwia efektywne wykonywanie zadań zawodowych”, typowych dla danego zawodu. Twórca polskiej pedagogiki pracy wyodrębnia także:

- kwalifikacje ogólnopracownicze, umiejętności, postawy i właściwości, które wykazują przydatność na każdym stanowisku pracy, w pracach formalnych i pozaformalnych; należy do nich pozytywny stosunek do pracy, sumienność, obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności za przebieg i wyniki działania, pracowitość, umiejętność przewidywania skutków swego działania,
- kwalifikacje pracownicze, umiejętności dostosowane do rozwiązywania zadań na stanowisku pracy, stanowią także kwalifikacje moralno-społeczne i kwalifikacje zdrowotne; są pojęciem szerszym od kwalifikacji zawodowych, gdyż obejmują również kwalifikacje pracownicze dla rozmaitych rodzajów zatrudnienia, które nie zaliczają się do żadnego z zawodów⁵⁵.

Kompetentnym pracownikiem jest ten, kto posiada uprawnienia do działania i odpowiednie kwalifikacje. Zygmunt Wiatrowski rozważania nad kompetencjami zawodowymi wywodzi z pojęcia kwalifikacji, a rozpatruje je w relacjach:

- społeczno-moralnych, gwarantujących powinnościowe traktowanie zadań zawodowych,
- fizyczno-zdrowotnych, gwarantujących wysoki poziom sprawności działania zawodowego,
- profesjonalnych, gwarantujących wysoki poziom struktury czynnościowej, umiejętnościowej i motywacyjnej.

⁵⁴ Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, op.cit., s. 242.

⁵⁵ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, op.cit., s. 115-117.

Te trzy aspekty wzbogaca dodatkowo „o mobilność zawodową, elastyczność, inicjatywność i przedsiębiorczość”⁵⁶.

Tadeusz W. Nowacki, definiując kompetencje zawodowe, podkreśla aspekt zdolności wykonywania czynności w zawodzie w sposób zgodny z normami wymaganymi dla danego zadania zawodowego. W pojęciu tym mieści się również zdolność dostosowania własnych umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w ramach obszaru pracy zawodowej. Zatem jest to posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu pomyślnego wypełniania funkcji zawodowych⁵⁷. Proces tworzenia kompetencji można przedstawić za pomocą działania matematycznego: wiadomości + umiejętności + postawy = kwalifikacje + uprawnienia = kompetencje.

Aspekt profesjonalny kwalifikacji, a następnie kompetencji, gwarantuje poziom sfery czynnościowej i motywacyjnej. Jest szczególnie pożądanym i przydatnym w sytuacjach zmiennego rynku pracy oraz zmiennych zasad gospodarowania, pełni decydującą rolę w kwalifikacjach pracowniczych, prowadzących do kompetencji zawodowych. Ich kształtowanie spoczywa na współczesnej edukacji zawodowej. Wyrazem jej powinien być jasno sformułowany cel, który obok wiedzy i umiejętności charakterystycznych dla danego zawodu co najmniej w równym stopniu wskazuje na potrzebę kształtowania postaw, poglądów, koncepcyjnego, innowacyjnego i twórczego myślenia, właściwego stosunku do wartości, społeczeństwa, drugiego człowieka, samego siebie, świata, kultury i przyrody, które mieszczą się w sferze dyspozycji kierunkowych⁵⁸.

Wartość pracy

Kluczowe kwestie związane z pracą nie zostaną rozwiązane, jeśli pominie się podstawowe elementy, które determinują wartość pracy – człowieka i jego godność. Spojrzenie na pracę w kategoriach wartości wcale nie jest łatwe, bowiem – jak słusznie zauważa T.W. Nowacki – „termin wartość jako termin filozoficzny obciążony jest wieloma interpretacjami i niejasnościami”. Swoistą trudnością „są rozważania nad interpretacją «obiektywistyczną», przypisującą wartość przedmiotowi lub zjawisku i «subiektywistyczną»

⁵⁶ Z. Wiatrowski, *Edukacja ogólnotechniczna i informatyczna w warunkach cywilizacyjnych pierwszego dwudziestolecia XX wieku*, [w:] *Edukacja techniczna i informatyczna. Poglądy, wyzwania i możliwości*, red. M. Kajdasz-Aouil, A. Michalski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003, s. 16.

⁵⁷ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, op.cit., s. 100.

⁵⁸ B. Baraniak, *Wymagania procesu pracy wobec człowieka – pracownika i jego zatrudnienia*, [w:] *Człowiek w pedagogice pracy*, op.cit., s. 179.

styczną», lokującą ich byt jedynie w świadomości indywidualnej i zbiorowej⁵⁹. „Wartości są” według T.W. Nowackiego „wynikiem niezmiennie złożonych procesów, w których, z jednej strony, biorą udział układy podmiotowe jednostek i grup, aż do ludzkości ujętej całościowo, i działania tradycji, z drugiej zaś – odpowiednie układy czy wycinki rzeczywistości, w której dane jest żyć człowiekowi. Doświadczenie podmiotowe jednostek, wynikające z zetknięć z rzeczywistością, z manipulowania jej elementami, zostaje poddane procesowi wartościowania, ogarniającego wszystko, zarówno przedmioty, jak i procesy, a także stosunki między przedmiotami i podmiotami. Wszystko, co stanowi jakikolwiek element ludzkiej rzeczywistości podlega wartościowaniu”⁶⁰.

„Wartościowanie z kolei – to ocenianie przedmiotów, zjawisk, stanów rzeczy na podstawie analizy, jakim wartościom one służą i je wspomagają”. Podstawą wartościowania jest hierarchia wartości, uznana przez osobę oceniającą. Jej świadome stosowanie jest warunkiem rzetelności oceny, występującej jako aprobata lub dezaprobata⁶¹.

Istnieją problemy z zakwalifikowaniem pracy jako wartości. Jedni umieszczają ją wśród wartości gospodarczych, inni – ekonomicznych. Dawny, tradycyjny podział, czysto formalny, na wartości pozytywne i negatywne, względne, absolutne, warunkowe, bezwarunkowe, stał się bezużyteczny, bowiem w różnych sytuacjach praca może występować jako wartość pozytywna i jako wartość negatywna, jako względna i jako uwarunkowana subiektywnie. Każda wartość przyjmuje różną pozycję w zależności od całości sytuacyjnej⁶². Barbara Baraniak, rozważając zagadnienie pracy w kategoriach wartości, sięga do filozofii starożytnej, na czele ze wspomnianym Platonem, któremu zawdzięczamy trzy uniwersalne wartości: prawdę, dobro, piękno, które przenikając się nawzajem, nadają sens życiu człowieka⁶³. Tadeusz W. Nowacki nazywa te trzy ideały „nadwartościami”, a wzbogaciwszy je o chrześcijański ideał miłości, rozpatruje ich wzajemne relacje, które służą mu za punkt wyjścia do podziału wartości według kryterium rodzajów bodźców: duchowych, społecznych, psychicznych i biologicznych⁶⁴.

Istoty i wartości wychowawczej pracy nie można analizować, marginalizując, pomijając lub całkowicie odrzucając moralny i duchowy jej wymiar oraz sensownie pojętą wolność człowieka, które w podejściu do pracy mają kluczowe, fundamentalne znaczenie. Na zagrożenia, płynące z „antyreligij-

⁵⁹ T.W. Nowacki, *Praca ludzka...*, op.cit., s. 39.

⁶⁰ Ibidem, s. 41.

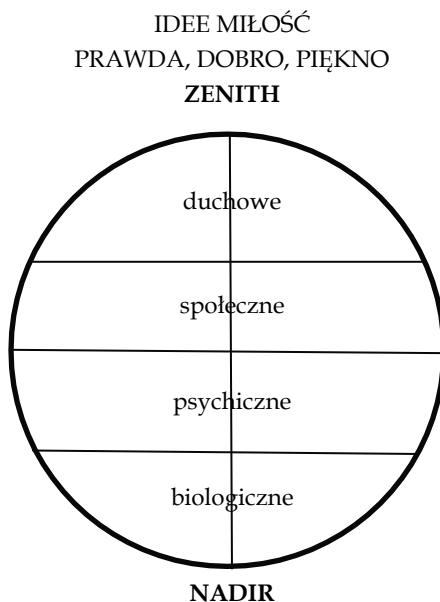
⁶¹ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, op.cit., s. 265.

⁶² Ibidem, s. 42.

⁶³ B. Baraniak, *Współczesna pedagogika...*, op.cit., s. 47.

⁶⁴ T.W. Nowacki, *Postawy i wartości*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 183-185.

nego hedonizmu” i „skrajnego liberalizmu” wskazuje wielu pedagogów pracy. Skrajny liberalizm – podkreśla H. Kopiec – jest nowym typem totalitaryzmu („miękkim totalitaryzmem, aksamitną tyranią”), przebrany za demokrację i zachowującym pozory demokracji. Atakuje – bo taką przyjął strategię – przede wszystkim psychikę człowieka, jego zdolność do osobistego rozumowania⁶⁵. Jeśli trud człowieka jako wykonawcy pracy nie zamienia się w dobro – dowodzi H. Kopiec – to ten trud traci wychowawczą wartość⁶⁶.



Rys. 1. Sfery wartości według kryterium rodzaju bodźców

Źródło: T.W. Nowacki, *Postawy i wartości*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E. Łaska, Rzeszów 2006, s. 185.

Z faktu, że praca jest środkiem wiodącym do wytwarzania dóbr materialnych i dóbr kultury, wypływa jej wielkie i szczególne znaczenie w świecie wartości ludzkich. Jednocześnie ma ona zasadniczy wpływ na kształtowanie osobowości ludzi pracujących, wiąże ich ze światem pracy, a więc ze sferą ludzkich obowiązków i odpowiedzialności za zużywany czas i materiały pracy. Wartościowanie pracy wymaga całego systemu różnorodnych kryteriów jej obiektywnej oceny. Istnieją różne próby wartościowania rodzajów pracy, np.:

⁶⁵ H. Kopec, op. cit., s. 137.

⁶⁶ Ibidem, s. 140.

- ze względu na jej ważność społeczną,
- wpływ na osobowość,
- kryterium ekologiczne,
- pozycję społeczną wykonywanego zawodu itp.

Ponadto wartościowanie pracy ma znaczenie subiektywne, wyrażające się w poglądach człowieka pracującego na jego własne działanie⁶⁷. Kategoryzując pracę jako wartość nieprzemijającą, T.W. Nowacki zalicza ją do „wartości uniwersalnych”.

Piotr Stańczyk, przyjmując teorię „pustych znaczących”, postrzega „uniwersalizm” pracy w kategoriach „autoreferencyjności systemu językowego”: inne wartości odnoszą się do wartości, którą jest praca, na zasadach logiki, różnicy i ekwiwalencji, co oznacza, że praca ma wartość językową, mając także wymiar aksjologiczny i ekonomiczny. Pewna aktywność – zdaniem autora – ma znaczenie dlatego, że „angażuje siły i środki w stosunku do innych podejmowanych aktywności, ale także aktywności niepodjętych”. Uniwersalność pracy autor pojmuje „raczej w kategoriach konstruktywistycznych (np. społecznego konstruowania rzeczywistości) lub w kategoriach pragmatyzmu Deweyowskiego, który był zwolennikiem empirycznej teorii wartości”⁶⁸.

Drugim kwantyfikatorem „uniwersalizmu” wartości pracy, jest – zdaniem P. Stańczyka – „atrybut stanowiący o tym, iż praca jest wyznacznikiem wartości człowieka”. Odnosząc się do tego paradygmatu, autor sięga ponownie do logiki różnicy i ekwiwalencji, umożliwiających konstruowanie tożsamości jednostkowych i zbiorowych. Chodzi o to – wyjaśnia autor – że chcąc nie chcąc, praca i tak wyznacza wartość człowieka, a przekonujemy się o tym, zajmując konkretne miejsce w strukturze społecznego podziału pracy, wystawiając swą siłę roboczą na rynku pracy i wchodząc w relacje wymiany. Stąd praca – konkluduje autor – ma jakąś wartość i będzie ją miała, dopóki będzie istnieć jako praktyka społeczna, a dodatkowo, wartość tę można badać choćby z zastosowaniem teorii „pustych znaczących”⁶⁹.

W badaniach CBOS, przeprowadzonych w kwietniu 2004 roku na liczącej 993 osoby, reprezentatywnej próbie dorosłych Polaków, 72% respondentów deklarowało, że praca nadaje życiu sens. Odsetek osób przekonanych, że praca nadaje życiu sens, wyraźnie rośnie wraz z wiekiem. W kategorii wiekowej 18-24 lat niemal dwie trzecie zgadza się z tym poglądem, jedna trzecia zaś sądzi, że nikt nie pracowałby, gdyby nie musiał, natomiast wśród osób powyżej 55 roku życia jedynie 14% uważa, że praca to tylko sposób na zdobycie pieniędzy, a około 80% jest zdania, że praca nadaje życiu sens.

⁶⁷ T.W. Nowacki, *Leksykon...*, op.cit., s. 265.

⁶⁸ P. Stańczyk, op.cit., s. 180.

⁶⁹ Ibidem.

Posiadanie pracy, stałego zatrudnienia znalazło się na czwartym miejscu (za udanym życiem rodzinnym, zdrowiem oraz takimi wartościami, jak miłość i przyjaźń) wśród najważniejszych wartości w życiu, stanowiących o jego sensie. Dobra praca to taka, która daje wysokie dochody i stałe zatrudnienie – 59% badanych wskazuje na dobre zarobki, a 57% na pewność, że pracownik nie zostanie zwolniony. Polacy są przekonani, że sami mają duży wpływ na uzyskanie pracy – 96% uważa, iż na otrzymanie pracy, ma wpływ duże doświadczenie w zawodzie, niemal tyle samo, jest zdania, iż wpływ mają wysokie kwalifikacje zawodowe i umiejętności oraz wykształcenie (95%). Równie duże znaczenie ma, w ocenie respondentów, znajomość języków obcych i obsługi komputera (94%), umiejętność dobrego zaprezentowania się, ale także znajomości i kontakty są, zdaniem badanych, znaczące (92%). Jako istotne elementy przy poszukiwaniu pracy, badani wymieniają również inteligencję i odpowiedni wiek (91%), inicjatywę i samodzielność (90%). Nieco mniejsze znaczenie ma, zdaniem respondentów, wygląd zewnętrzny (79%). Szczęście i przypadek również są, w opinii trzech czwartych badanych, znaczącymi czynnikami, warunkującymi uzyskanie pracy (74%)⁷⁰.

Przedstawiona w opracowaniu problematyka, związana z podstawowymi zagadnieniami dotyczącymi pracy ludzkiej, wynika z refleksji autorki nad potrzebą ukierunkowania współczesnego spojrzenia – z punktu widzenia i rozwoju pedagogiki pracy – na zasadnicze problemy pracy, jej wartości i przebieg procesu zawodowego, które mogą dotyczyć młodego człowieka/studenta, przygotowującego się do pracy i całonocnej aktywności zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Baraniak B., *Wymagania procesu pracy wobec człowieka – pracownika i jego zatrudnienia*, [w:] *Człowiek w pedagogice pracy*, red. B. Baraniak, Difin, Warszawa 2012.
- Baraniak B., *Współczesna pedagogika pracy z perspektywy edukacji, pracy i badań*, Wydawnictwo UKSW, Warszawa 2010.
- Baraniak B., *Metody badania pracy*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
- Bogaj A., *Człowiek w środowisku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Dijk T., *Badania nad dyskursem*, [w:] *Dyskurs jako struktura i proces*, red. T. van Dijk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- <http://sjp.pwn.pl/szukaj/praca.html> (pobrano 1 sierpnia 2015 r.).

⁷⁰ *Praca jako wartość. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa maj 2004, dokument elektroniczny, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_087_04.PDF (pobrano 10 sierpnia 2015 r.).

- Jan Paweł II, *Laborem Exercens*, [w:] *Encykliki Ojca Świętego Jana Pawła II*, Znak, Kraków 1996.
- Karney J.E., *Podstawy psychologii i pedagogiki pracy*, WSH, Pułtusk 2004.
- Kopiec H., *Kontrowersje wokół pracy jako wartości wychowawczej*, [w:] *Człowiek w pedagogice pracy*, red. B. Baraniak, Difin, Warszawa 2012.
- Kwiatkowski S.M., *Problemy rynku pracy*, [w:] *Pedagogika pracy*, S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
- Laclau E., *Emancypacje*, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP, Wrocław 2004.
- Mały słownik etyczny, red. S. Jedynak, Branta, Bydgoszcz 1999.
- Nowacki T.W., *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, ITE, Radom 2008.
- Nowacki T.W., *Postawy i wartości*, [w:] *Edukacja nauczycieli wobec przemian szkoły*, red. E. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, ITE, Radom 2004.
- Nowacki T.W., *Zawodownawstwo*, ITE, Radom 1999.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Graffiti BC, Toruń 2000.
- Paszkiewicz M., *Treść pracy*, [w:] *Człowiek i praca. Alfabet wiedzy o pracy ludzkiej*, red. W. Jacher, Wydawnictwo Instytutu Śląskiego, Opole 1979.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Pax, Warszawa 2000.
- Praca jako wartość. Komunikat z badań*, CBOS, Warszawa maj 2004, dokument elektroniczny, http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2004/K_087_04.PDF (pobrano 10 sierpnia 2015 r.).
- Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Koczniewska-Zagórska, T.W. Nowacki, Z. Wiatrowski, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk – Łódź 1986.
- Solak A., *Podmiotowy wymiar pracy ludzkiej*, [w:] *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. S.M. Kwiatkowski, ITE – PIB, Radom – Warszawa – Bydgoszcz 2012.
- Stańczyk P., *Człowiek, wychowanie i praca w kapitalizmie. W stronę krytycznej pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.
- Strykowska M., *Globalizacja a kariery zawodowe*, [w:] *Spółeczne problemy globalizacji*, red. Z. Blok, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2001.
- Tofler A., *Trzecia fala*, PIW, Warszawa 1997.
- Tomaszewski T., *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego*, [w:] *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, red. S. Kaczor, Z. Wiatrowski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1978.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz – Włocławek 2000.
- Wiatrowski Z., *Edukacja ogólnotechniczna i informatyczna w warunkach cywilizacyjnych pierwszego dwudziestolecia XX wieku*, [w:] *Edukacja techniczna i informatyczna. Poglądy, wyzwania i możliwości*, red. M. Kajdasz-Aouil, A. Michalski, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2003.
- Żiżek S., *Przekleństwo fantazji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

Rola programów ambasadorskich w perspektywie wchodzenia na rynek pracy

Doradztwo zawodowe dla młodzieży akademickiej wobec oczekiwań rynku pracy

Studenci oraz absolwenci szkół wyższych należą do dominującej grupy osób poszukujących porad oraz wsparcia, a możliwości ich zawodowej aktywizacji stanowią wciąż aktualny oraz niezwykle istotny obszar zagadnień, który znajduje się w kręgu zainteresowań teoretycznych oraz w centrum praktyki doradcy zawodowego. Charakterystyka osób radzących się, specyfika trudności, z jakimi nie potrafią sobie samodzielnie poradzić, oraz wciąż nowe wyzwania, które pojawiają się przed uczestnikami rynku pracy, wpływają na kształt realizacji usługi doradczej. Doradztwo zawodowe uznać można zatem za dynamiczny obszar usług zorientowanych na świadczenie profesjonalnego wsparcia w rozwiązywaniu trudności odnoszących się do obecnego oraz przyszłego funkcjonowania człowieka w sferze zawodowej.

Funkcje działań doradców zawodowych, które mogą być związane z poziomem świadczonych przez nich usług, zgodnie ze stanowiskiem Henryka Skłodowskiego¹, są następujące:

- funkcja profilaktyczna – łączy się ściśle z unikaniem następstw niekorzystnych zjawisk w zakresie aktywności zawodowej; doradca w tym przypadku musi udzielać wsparcia, koncentrując się na istocie pro-

¹ H. Skłodowski, *Nowe wyzwania dla doradztwa zawodowego*, [w:] *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego w zastosowaniu praktycznym*, red. H. Skłodowski, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Łódź 2006, s. 151-152.

blemów zawodowych, ich następstwach oraz powiązanych z tym zagrożeniach dla ogólnego funkcjonowania osoby radzącej się; osoba udzielająca wsparcia dostarcza informacji o potencjalnych trudnościach i barierach oraz sposobach przeciwdziałania im; istotą pomocy jest niedopuszczenie do sytuacji, kiedy człowiek zacząłby tracić poczucie bezpieczeństwa i stawał się bezradny na skutek doświadczanych niepowodzeń,

- funkcja edukacyjna – charakteryzuje się objaśnianiem, informowaniem oraz dążeniem do kształtowania u klientów nowych umiejętności, również w celu zwiększania ich samoświadomości; doradca zawodowy powinien dążyć do tego, aby osoba radząca się nie tylko zwiększała wiedzę na swój własny temat, lecz również pozyskiwała coraz większy zasób informacji na temat świata zewnętrznego,
- funkcja terapeutyczna – ujawnia się w przypadku wystąpienia sytuacji trudnej, dotyczy podejmowania działań zmierzających do wyjaśnienia przyczyn takiego stanu oraz adekwatnego sposobu rozwiązania, dotyczy szczególnie poszukiwania alternatywnych możliwości, które będą mogły zostać ponownie wykorzystane w przyszłości już samodzielnie przez podmiot radzący się.

Perspektywa zawodowa przedstawicieli młodzieży akademickiej jest zróżnicowana, tym samym realizacja oczekiwań zawodowych pozostaje niejednokrotnie utrudniona. Zdaniem Augustyna Bańki, który eksponuje proces tranzyjacji do rynku pracy kontekstowany mobilnością psychiczną, nastąpiło w tym zakresie przekształcenie doradztwa zawodowego w doradztwo karier, co skutkuje przede wszystkim poszerzaniem możliwości życia oraz rozwoju w polu widzenia jego odbiorców. Takie podejście utrwala się w postaci całościowego rozwoju². Zmiany w strukturze rynku pracy oraz rynku usług edukacyjnych wyzwalają niepokój dotyczący zawodowej przyszłości oraz wpływają na określone decyzje i zachowania młodych ludzi.

Rozważania podjęte w tej części pracy pozwalają zatem zwrócić uwagę na znaczenie procesu projektowania karier. Uzupełniając to, co zostało dotychczas przedstawione, warto wyróżnić kompetencje praktyczne w procesie realizowania kariery zawodowej. Anna Kławsiuć-Zduńczyk wymienia te, które umożliwiają dostosowanie się do wymagań współczesnego rynku pracy, mianowicie: elastyczność, nowe podejście do uczenia się oraz przedsiębiorczość³.

² A. Bańka, *Psychologiczne doradztwo karier*, Studio Print-B, Poznań 2007, s. 25.

³ A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Realizowanie kariery w ciągu życia*, [w:] *Uczenie się przez całe życie: rozwój – kariera – partycypacja społeczna*, red. A. Szostkiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 115-119.

Dorota Gruszczyńska koncentruje swoje rozważania wokół znaczenia rozwijania „multipotencjalizmu zawodowego”⁴. Jest on silnie związany z aktualnymi wymogami mobilności oraz elastyczności zawodowej. Pod uwagę brany jest również wysoki poziom autonomii, rozwinięte możliwości adaptacyjne jednostek na rynku pracy oraz otwartość na spektrum zawodowych czynności. Niewątpliwie pracodawcy konkurują między sobą o najlepszych pracowników, a pracownicy współzawodniczą w pozyskiwaniu najbardziej optymalnego dla siebie miejsca pracy. Oczywistość asymetrycznej relacji pomiędzy pracodawcami a pracownikami wpływa na konieczność zwiększania wysiłku ze strony poszukujących zatrudnienia, aby w przyszłości znaleźć się w optymalnej sytuacji zawodowej. Pracownicy, podobnie jak przełożeni, muszą elastycznie gospodarować swoimi zasobami w celu utrzymania bezpieczeństwa na rynku pracy.

Rozpatrując natomiast proces uczenia się, warto podkreślić, że ogólnoeuropejski proces – Proces Boloński – umożliwia młodzieży studenckiej uczestniczenie w zmienionej strukturze uzyskiwania dyplomów⁵. Polska również zaangażowała się w realizację tego procesu, którego rezultaty związane są z funkcjonowaniem struktury trójstopniowej. Fakt ten wpływa niewątpliwie na zróżnicowanie wykształcenia, gdzie czas dzielący absolutorium od immatrykulacji najczęściej ulega skróceniu. Studia pierwszego stopnia można uzupełnić studiami magisterskimi na innej specjalności, kierunku, na innym wydziale, uczelni czy nawet w innym mieście. Uczestnik studiów uzyskał dzięki temu możliwość tworzenia własnego profilu kształcenia, który jest złożony w stopniu, jaki odpowiada jego potrzebom. Poza jednolitymi studiami magisterskimi, czyli w zdecydowanej większości przypadków, podjęcie studiów pierwszego stopnia nie zobowiązuje wcale do ich kontynuowania na wyższym poziomie, lecz stwarza alternatywną ścieżkę rozwoju w postaci studiów podyplomowych, bez konieczności ubiegania się o dyplom ukończenia studiów uzupełniających magisterskich. W dalszej perspektywie osiągalny jest również status doktoranta.

Dodatkowo warto zwrócić uwagę na fakt, że „liczba osób z dyplomami akademickimi przewyższa społeczne potrzeby w tym zakresie, co prowadzi do inflacji dyplomu i powoduje, iż część absolwentów podejmuje pracę, która wymaga znacznie niższych kompetencji i formalnej edukacji, niż posiadają”⁶.

⁴ D. Gruszczyńska, *Nowe wyzwania i wkład doradztwa zawodowego w rozwój potencjału ludzkiego*, [w:] *Współczesny paradygmat doradztwa...*, op.cit., s. 213-214.

⁵ A. Kraśniewski, *Proces Boloński – to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009, s. 9.

⁶ Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, [w:] *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*, red. K. Przyszczykowski, T. Polak, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014, s. 75.

Mimo że wartość dyplomu spada, to nadal wybór uczelni wyższej jest postrzegany jako inwestycja w przyszłość studenta.

Uczelnie reprezentują instytucje ugruntowane wieloletnimi tradycjami, a dystrybucja wiedzy oraz rozwijanie umiejętności należy do podstawowych zadań edukacji na każdym z jej szczebli. Decyzja dotycząca kierunku oraz specjalności kształcenia może mieć duży wpływ na warunki towarzyszące przejściu z rynku edukacyjnego na rynek pracy. Jednak trudno uznać ją za czynnik całkowicie rozstrzygający o skuteczności w odnalezieniu się na tym rynku. Studia oferują młodzieży studenckiej wiele nowych możliwości, jednak swoim absolwentom nie dają żadnej gwarancji w obszarze pewności zatrudnienia. Przekształcenia w gospodarce wywołują szereg zmian w zapotrzebowaniu na zawody i specjalności, które są postrzegane jako nietradycyjne, co w dużym stopniu związane jest z przekształceniami w zakresie oczekiwanych na danym stanowisku kompetencji. Tym samym warto wspomnieć o tym, że „ludzie powinni lepiej pojmować i bardziej doceniać korzyści płynące zwłaszcza z nauki nieformalnej i nieoficjalnej”⁷. Koncentracja w odbiorze kształcenia jedynie na ścieżce zinstytucjonalizowanej nie jest wskazana, lecz może stać się wręcz barierą na drodze do zawodowego sukcesu.

Przedsiębiorczość natomiast należy traktować jako „zjawisko wielowymiarowe”⁸, które w szczególności utożsamiane jest z obszarem rozważań naukowych ekonomistów. Problematyka dotycząca przedsiębiorczości wzbogaca niejednokrotnie spektrum eksploracji badawczych psychologów. Jednak przedsiębiorczość, rozumiana przez pryzmat cech osobowych przedsiębiorcy bądź działań przedsiębiorczych⁹, staje się również priorytetowym zagadnieniem dla obszaru projektowania karier, szczególnie biorąc pod uwagę współczesne ramy zachodzenia tego procesu (w wymiarze indywidualnym oraz instytucjonalnym).

W świetle dotychczasowych dociekań warto zwrócić uwagę na gromadzenie kapitału kariery w okresie tranzytacji, do którego, w ujęciu Augustyna Bańki, można przyporządkować: „różne sposoby realizacji ścieżki przejścia ze statusu ucznia do statusu pełnoetatowego pracownika, różne sposoby łączenia nauki i pracy oraz różne sposoby przechodzenia przez różne szcze-

⁷ H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Mazur, *Kultura pracy – kultura kształcenia*, „Pedagogika Pracy” 2003, nr 42, s. 37.

⁸ Z. Ratajczak, *Przedsiębiorczość jako zjawisko wielowymiarowe*, [w:] *Człowiek w pracy i w organizacji*, red. B. Rożnowski, M. Łąguna, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 49.

⁹ D. Hendzel, *Możliwości kształtowania postaw przedsiębiorczych w organizacji gospodarczej*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 17.

ble edukacji, różne związki z rynkiem pracy i różne doświadczenia związane z aktywnościami, które nie mają bezpośredniego związku ani z pracą, ani z nauką, ale w ostateczności przekładają się na dojrzałość do życia zawodowego”¹⁰.

Uwzględniając wnioski pochodzące z podjętych wcześniej rozważań, program ambasadorski uznać należy za przykładowe rozwiązanie w zakresie kumulowania kapitału kariery, które może stać się szansą dla przedstawicieli młodzieży studenckiej na przedsiębiorcze przejście z sektora edukacji do sektora pracy. Udział w programie ambasadorskim można postrzegać jako pewien etap w procesie indywidualnego projektowania własnej kariery zawodowej.

Studenci, rozpoczynając naukę na poziomie wyższym, ustalają swoje oczekiwania wobec rezultatów podjętych działań edukacyjnych. Założenia studentów dotyczą nie tylko pozyskania fachowej wiedzy i zdobycia określonych umiejętności. Absolwenci chcą przede wszystkim uzyskać zawód, który pozwoli im na zatrudnienie oraz umożliwi ekonomiczną niezależność. Przedstawiciele młodzieży akademickiej, już w okresie poprzedzającym utratę statusu studenta, starają się podejmować działania o charakterze zawodowym, które w przyszłości mogą zostać docenione przez pracodawców, należy do nich przede wszystkim łączenie wiedzy teoretycznej z umiejętnościami praktycznymi.

Relacji pomiędzy popytem a podażą na rynku pracy z pewnością nie można przyrównać do stanu równowagi. Nawiązywanie kontaktów z pracodawcami, jeszcze w trakcie trwania edukacji, jest bardzo istotne dla młodzieży studenckiej. Wachlarz możliwości w tym zakresie zawiera przykłady licznych praktyk, staży oraz współpracy wolontariackiej. Inicjowanie pierwszych kontaktów z rynkiem pracy przestało być domeną osób kształcących się na ostatnich latach studiów. Już czas na długo przed otrzymaniem dyplomu jest, w percepcji studentów, doskonałą okazją do zdobywania praktyki zawodowej, takie możliwości daje właśnie uczestnictwo w programie ambasadorskim.

Na zakończenie rozważań w tej części warto przytoczyć spostrzeżenia Ewy Solarczyk-Ambrozik:

można zatem mieć nadzieję, że nowe trendy przybierające postać bardziej holistycznych i inkluzyjnych wyjaśnień wzorów przebiegu karier, a równocześnie bliższe związki teorii i badań z praktyką poradniczą w analizowanym obszarze, w połączeniu z dorobkiem tradycyjnych teorii karier pozwolą na lepsze poruszanie się jednostki w zmiennym świecie pracy i konstruowanie własnego życia wokół przyjętych

¹⁰ A. Bańka, *Transnacionalne poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, OHP – Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa 2006, s. 41-42.

wartości i oczekiwań w różnych kontekstach kulturowych oraz podnoszenie jakości życia poprzez wykorzystanie jawiących się szans i «szczęśliwych przypadków», a także traktowanie niepowodzeń i ograniczeń jako możliwości rozwoju i całościowego uczenia się¹¹.

Analiza wybranych przykładów programów ambasadorskich w kontekście gromadzenia doświadczeń zawodowych

Zmiany popytu i podaży narzucają konieczność dostosowywania się do sytuacji panującej na rynku pracy, której silna dynamika wpływa na postrzeganie aktualnych rozwiązań jako, w dużej mierze, tymczasowych i obciążonych ryzykiem niepowodzenia. Usytuowanie przez młodzież studencką swoich zasobów na rynku pracy, dodatkowo w sposób zgodny z jej aspiracjami, nie jest ułatwione. Utrzymywanie się poza obszarem zatrudnienia skutkuje dla ludzi młodych negatywnymi konsekwencjami w nasilonej skali, gdzie opóźnienie startu zawodowego to jeden z przykładów wymienianych w pierwszej kolejności. „Młodzi ludzie stający u bram współczesnego rynku pracy, wchodzą w nowy etap swojego życia, który stanowi szczególna inicjacja. Składają się na nią różne obrzędy i ceremonie mające na celu wyprowadzenie osób z wieku młodzieńczego i tym samym wprowadzenie ich w okres dorosłości, którego jednym z podstawowych atrybutów jest praca”¹².

Sylwetka absolwenta, który posiada dyplom uczelni wyższej, coraz częściej odbiega od profilu wymarzonego kandydata do pracy. Pomimo tego że opuszczenie środowiska akademickiego nie zawsze wiąże się ze wstąpieniem w zawodowe struktury, nowe rozwiązania w obszarze aktywności, dedykowane młodzieży studenckiej, umożliwiają zdobywanie doświadczenia zawodowego. Jednym z przykładów są programy ambasadorskie, które również można traktować jako sposób na dotarcie do ukrytego rynku pracy.

Oferty programów ambasadorskich dostępne są przede wszystkim online, w związku z tym dokonano analizy wybranych propozycji zastanych w przestrzeni wirtualnej. Kryterium wyboru stała się ich dostępność dla młodzieży studenckiej, dlatego autorka odwiedziła strony internetowe wybranych pracodawców, gdzie ofertę programów ambasadorskich najczęściej

¹¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35, s. 50.

¹² E. Siarkiewicz, *Obrzędowość i iluzja w zdobywaniu rynku pracy*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, SDSiZ RP, Warszawa 2003, s. 205.

odnaleźć można w zakładce dla studenta i absolwenta. W zakładkach tych można odnaleźć ponadto informacje dotyczące praktyk zawodowych, wskazówki dotyczące redagowania CV oraz przygotowania do rozmowy kwalifikacyjnej¹³, ofertę programu menedżerskiego¹⁴, informacje o dniach otwartych przedsiębiorstwa¹⁵ czy też szczegóły dotyczące współpracy firmy z organizacjami non-profit¹⁶.

Do pracodawców, którzy w swojej ofercie zawierają programy ambasadorskie, zaliczyć można: Mars Polska¹⁷, ING Bank Śląski¹⁸, Capgemini¹⁹, Jeronimo Martins Polska²⁰, Unilever Polska²¹, CEMEX²², Polskie Górnictwo Naftowe i Gazownictwo SA²³, Orange Polska²⁴, Citibank Handlowy²⁵, JTI Polska²⁶, Henkel²⁷, KPMG²⁸, PwC²⁹, PKO Bank Polski³⁰. Przedsiębiorstwa dążą do tego, aby posiadać swoich przedstawicieli przy głównych ośrodkach

¹³ <http://www.ingbank.pl/o-banku/kariera/studenci-absolwenci> (pobrano 11 października 2015 r.).

¹⁴ <http://karierawjm.pl/dolacz-do-zespołu/studenci-i-absolwenci> (pobrano 11 października 2015 r.).

¹⁵ <http://www.karierawjti.pl/strefa-studenta-i-absolwenta,jti-dla-studenta,3,23> (pobrano 11 października 2015 r.).

¹⁶ <http://www.pkobp.pl/grupa-pko-banku-polskiego/kariera/studenci-i-absolwenci/ws-polpraca-z-enactus/> (pobrano 11 października 2015 r.).

¹⁷ <http://www.marskariera.pl/getpage.aspx?sid=45> (pobrano 11 października 2015 r.).

¹⁸ <http://www.ingbank.pl/o-banku/kariera/studenci-absolwenci/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

¹⁹ <https://www.pl.capgemini.com/kariera/program-ambadorski-capgemini> (pobrano 11 października 2015 r.).

²⁰ <http://karierawjm.pl/dolacz-do-zespołu/studenci-i-absolwenci/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

²¹ <http://www.unilever.pl/kariera-oferty-pracy/graduates/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

²² <http://www.cemex.pl/program-ambadorski-cemex.aspx> (pobrano 11 października 2015 r.).

²³ <http://www.geotalent.pl/o-programie/ii-edycja/ambasadorzy-geotalent> (pobrano 11 października 2015 r.).

²⁴ <http://www.twojaperspektywa.pl> (pobrano 11 października 2015 r.).

²⁵ <http://www.citibank.pl/poland/kariera/program-ambadorski.htm> (pobrano 11 października 2015 r.).

²⁶ <http://www.karierawjti.pl/strefa-studenta-i-absolwenta,program-ambadorski,3,12> (pobrano 11 października 2015 r.).

²⁷ <http://www.henkel.pl/kariera/studenci-absolwenci/ambassador-program> (pobrano 11 października 2015 r.).

²⁸ <http://junior.kpmg.pl/programy-dla-studentow-absolwentow/ambasadorzy-kpmg> (pobrano 11 października 2015 r.).

²⁹ <http://kariera.pwc.pl/ambasadorzy.html> (pobrano 11 października 2015 r.).

³⁰ <http://www.pkobp.pl/grupa-pko-banku-polskiego/kariera/studenci-i-absolwenci/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

kach akademickich zlokalizowanych w największych miastach naszego kraju, których profil jest zgodny z charakterem działalności danej organizacji.

Ambasador to osoba, która staje się odpowiedzialna za budowanie pozytywnego wizerunku pracodawcy. Reprezentowanie pracodawcy związane jest przede wszystkim z organizacją kampanii promocyjnych oraz warsztatów³¹. Ambasador ma możliwość udziału w dedykowanych szkoleniach, tworzy sieć kontaktów zawodowych, zaznajamia się ze strukturą firmy oraz specyfiką pracy w określonym sektorze. Nawiazywanie kontaktu z przedstawicielami uczelni, realizowanie autorskich pomysłów związanych z budowaniem wizerunku organizacji, współpraca przy organizowaniu konferencji, prezentacji i szkoleń dla studentów oraz projektowanie udziału firmy w przedsięwzięciach akademickich to przykładowe obowiązki w ramach trwającej (przeważnie rok akademicki) współpracy. Ambasadorstwo stwarza zatem płaszczyznę do wymiany wiarygodnych oraz nieprzedawnionych informacji o firmie, ścieżkach kariery realizowanych w jej murach oraz wymaganiach kompetencyjnych. Należy również wziąć pod uwagę fakt, że informacje przekazywane sobie nawzajem, w tym przypadku przez rówieśników, mogą stać się bardziej efektywnym dla organizacji kanałem informacyjnym.

Firmy, które zapraszają do udziału w programie ambasadorskim, mają określone wymagania wobec kandydatów, do najczęściej wskazywanych należą:

- aktywność w środowisku akademickim (samorządy, koła naukowe, organizacje pozarządowe),
- umiejętność podejmowania inicjatywy oraz zaangażowanie³²,
- biegła znajomość języka angielskiego³³,
- odpowiedzialność³⁴,
- zdolności organizacyjne oraz komunikatywność³⁵,
- „mnóstwo energii”³⁶,

³¹ <http://imcb.pl/blog/programy-ambadorskie-obecne-trendy> (pobrano 11 października 2015 r.).

³² <http://www.ingbank.pl/o-banku/kariera/studenci-absolwenci/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

³³ <https://www.pl.capgemini.com/kariera/program-ambadorski-capgemini> (pobrano 11 października 2015 r.).

³⁴ <http://www.unilever.pl/kariera-oferty-pracy/graduates/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

³⁵ <http://karierawjm.pl/dolacz-do-zespołu/studenci-i-absolwenci/program-ambadorski/kogo-szukamy> (pobrano 11 października 2015 r.).

³⁶ <https://www.pl.capgemini.com/kariera/program-ambadorski-capgemini> (pobrano 11 października 2015 r.).

- proaktywność³⁷,
- aktywność w mediach społecznościowych,
- myślenie nieschematyczne³⁸.

Na przykładowy proces aplikacji składa się wypełnienie internetowego formularza, rozmowa telefoniczna oraz spotkanie online z wykorzystaniem komunikatora skype³⁹ lub przesłanie CV⁴⁰. W niektórych przypadkach więcej informacji można uzyskać za pośrednictwem serwisu społecznościowego, do którego odwiedzin zaprasza pracodawca.

Sposób prezentacji ofert w zakresie ambasadorowania nie pozostawia wątpliwości, że uczestnik (poza wyjątkami, np. stypendium ambasadorskie⁴¹, płatny staż przed trwaniem roku akademickiego⁴² lub umowa zlecenie⁴³) nie otrzymuje wynagrodzenia za swoje zaangażowanie. Pracodawcy jednak używają innej, niż skoncentrowana na korzyściach finansowych, linii argumentacji, aby zachęcić do udziału:

- „zdobycie wiedzy jak budować wizerunek firmy jako atrakcyjnego pracodawcy,
- możliwość sprawdzenia się podczas realizacji całorocznego projektu pod okiem specjalistów,
- coaching kariery – doradztwo w tworzeniu ścieżki kariery, profesjonalne wzmocnienie kompetencji i skrócony proces rekrutacji,
- udział w szkoleniach wspierających rozwój osobisty, w tym szkolenie przygotowujące do pracy z mediami,
- firmowy tablet na czas kadencji,
- możliwość stworzenia sieci kontaktów i nawiązania relacji biznesowych”⁴⁴,
- welcome pack (w skład którego wchodzi narzędzia pracy, np. iPad),
- legitymacja ambasadora oraz wizytówki,
- doładowanie karty miejskiej,

³⁷ <http://www.citibank.pl/poland/kariera/program-ambadorski.htm> (pobrano 11 października 2015 r.).

³⁸ <http://junior.kpmg.pl/programy-dla-studentow-absolwentow/ambasadorzy-kpmg> (pobrano 11 października 2015 r.).

³⁹ <http://www.unilever.pl/kariera-oferty-pracy/graduates/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴⁰ <http://www.citibank.pl/poland/kariera/program-ambadorski.htm> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴¹ <http://junior.kpmg.pl/programy-dla-studentow-absolwentow/ambasadorzy-kpmg> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴² <https://www.pl.capgemini.com/kariera/program-ambadorski-capgemini> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴³ <http://www.unilever.pl/kariera-oferty-pracy/graduates/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴⁴ <http://kariera.pwc.pl/ambasadorzy.html> (pobrano 11 października 2015 r.).

- wydarzenia integracyjne, np. wyjazdy,
- certyfikat udziału⁴⁵,
- „poznanie kultury pracy w międzynarodowej organizacji,
- karnet Multisport”⁴⁶
- mentoring⁴⁷,
- „dostęp do systemu szkoleń wewnętrznych, w tym do profesjonalnych szkoleń branżowych na platformie e-learningowej,
- informacja zwrotna o przebiegu współpracy,
- dostęp do rozbudowanej bazy informacji branżowych, przydatnych do pisanie pracy dyplomowej,
- firmowe gadżety”⁴⁸,
- „zdobycie ciekawego doświadczenia z dziedziny zarządzania projektami, organizacji wydarzeń, współpracy z mediami studenckimi, przygotowywania materiałów promocyjnych”⁴⁹.

Dodatkowo, wyróżniający się spośród grona ambasadorów mogą zdobyć określone tytuły i otrzymać związane z nimi nagrody, np. tytuł „Ambasadora Miesiąca” oraz „Ambasadora Roku”⁵⁰ czy też „tytuł wzorowego Ambasadora”⁵¹. Najbardziej aktywny z ambasadorów oraz jego osoba towarzysząca może zdobyć voucher na zagraniczne wakacje⁵².

W celu uzyskania pełniejszego obrazu funkcjonowania programów ambasadorskich warto przytoczyć opis samych ambasadorów oraz ich opinie na temat ambasadorstwa. Ich sylwetki oraz wypowiedzi są licznie prezentowane na stronach internetowych pracodawców. Ambasadorka z Łodzi „uwielbia nowe doświadczenia, poznawanie niesamowitych osób, stawia na ciągły rozwój i przełamywanie własnych barier. Ambasadorstwo traktuje jako wspaniałą szansę na dalszy rozwój personalny, ale również świetne doświadczenie i przygodę”⁵³. Ambasadorka z Lublina stwierdza, że „bycie Ambasadorem jest kolejną możliwością rozwoju oraz szansą do zdobycia

⁴⁵ <http://junior.kpmg.pl/programy-dla-studentow-absolwentow/ambasadorzy-kpmg> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴⁶ <https://www.pl.capgemini.com/kariera/program-ambadorski-capgemini> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴⁷ <http://www.unilever.pl/kariera-oferty-pracy/graduates/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴⁸ <http://www.cemex.pl/program-ambadorski-cemex.aspx> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁴⁹ <http://www.marskariera.pl/getpage.aspx?sid=45> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁵⁰ <http://kariera.pwc.pl/ambasadorzy.html> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁵¹ <http://www.ingbank.pl/o-banku/kariera/studenci-absolwenci/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁵² <http://junior.kpmg.pl/programy-dla-studentow-absolwentow/ambasadorzy-kpmg> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁵³ <http://www.marskariera.pl/getpage.aspx?sid=45> (pobrano 11 października 2015 r.).

doświadczenia pracy w firmie”⁵⁴. Kolejna z osób dodaje, że dużo od siebie wymaga i stale chce się rozwijać, dlatego została ambasadorem⁵⁵. „Działalność tą uważam za niesamowite wyzwanie, którym mogę sprawdzić samą siebie. Świetnie mobilizuje mnie również do tego, by stać się Panią własnego czasu i nie tracić go na rzeczy nieistotne”⁵⁶ to słowa uczestniczki programu związanej z uczelnią w Gliwicach. Wśród uczestników w Warszawie pojawia się następujący głos: „ambasadorstwo to dla mnie kolejne wyzwanie i impuls do rozwoju. Myślę, że program wzbogaci mnie o nowe, cenne doświadczenia i pozwoli nawiązać znajomości z aktywnymi studentami, a także pracownikami”⁵⁷. Studentka związana z Częstochową dodaje: „postanowiłam aplikować na stanowisko Ambasadora, ponieważ lubię zdobywać nowe doświadczenia i chętnie podejmuję się nowych wyzwań, które zaowocują nie tylko rozwojem umiejętności interpersonalnych, ale także poszerzą zakres wiedzy przydatny w dalszej karierze zawodowej”⁵⁸. W niektórych przypadkach zainteresowane osoby mogą skontaktować się bezpośrednio z ambasadorami za pomocą udostępnionego adresu mailowego.

Program ambasadorski jako przykład rozwiązania dla zewnętrznej identyfikacji talentów przez organizacje

Do stwierdzenia, że funkcjonowanie organizacji uzależnione jest od potencjału pracowników, którzy przyczyniają się do osiągnięcia przez firmę sukcesu na rynku, pracodawców przekonywać wcale nie trzeba. Wobec oczywistych faktów pracodawcy są gotowi podejmować działania mające na celu podnoszenie wiedzy oraz doskonalenie umiejętności swoich podwładnych, ponieważ w przyszłości mogą one przełożyć się na bezpośrednie zyski, co ukazane w języku korzyści stanowi wystarczający argument dla przedsiębiorców.

Zatrudniający znają również prawa rządzące konkurencją na rynku pracy. W związku z tym podejmują szereg działań, aby z jednej strony zachęcić najlepszych specjalistów do pracy w swojej firmie, z drugiej jednak stawiają przed potencjalnymi pracownikami coraz większe wymagania. Osoby za-

⁵⁴ Ibidem.

⁵⁵ Ibidem.

⁵⁶ <http://www.ingbank.pl/o-banku/kariera/studenci-absolwenci/program-ambadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁵⁷ <http://www.pkobp.pl/grupa-pko-banku-polskiego/kariera/studenci-i-absolwenci/program-ambadorski/poznaj-naszych-ambasadorow> (pobrano 11 października 2015 r.).

⁵⁸ <http://www.cemex.pl/program-ambadorski-cemex.aspx> (pobrano 11 października 2015 r.).

trudniające coraz częściej w pełni angażują się w przeprowadzanie bardzo złożonych procesów rekrutacji oraz (zwłaszcza) selekcji, aby utwierdzić się w przekonaniu, iż ich decyzje o przyznawaniu stanowiska pracy danej osobie nie staną się przypadkowe, co uznać można za sposób na unikanie negatywnych konsekwencji, jakie niesłoby ze sobą zatrudnianie nieodpowiednich kandydatów.

Za zainteresowanie prowadzonymi procesami rekrutacji w dużym stopniu odpowiada koncepcja wizerunkowa firmy. Stworzenie silnej marki zatrudniającego wymaga, prędzej czy później, nawiązywania oraz utrzymywania kontaktu ze szkołami wyższymi. Utalentowani pracownicy stają się coraz częściej rozpoznawalną i uprzywilejowaną grupą w strukturach zatrudnieniowych przedsiębiorstw, czego wyrazem jest zintensyfikowany wzrost dedykowanych im projektów, które nie są pozbawione również mechanizmów budowania lojalności wobec pracodawcy⁵⁹.

Dla potrzeb niniejszego opracowania przyjęto rozumienie osoby utalentowanej z perspektywy organizacji w ujęciu podanym przez Alicję Miś, mianowicie: „pracownik utalentowany (talent) to osoba, która wnosi do organizacji coś, co jest w tej organizacji swoistym nadmiarem [...]. Cechy profilu kompetencyjnego osoby utalentowanej są zgodne z potrzebami organizacji na akceptowanym poziomie, ale istnieje «coś» co ją wyróżnia. [...] Pracownik jest utalentowany niezależnie od organizacji, oddając swój talent organizacji jedynie czasowo⁶⁰”. Zarządzanie talentami uznać można za zachowanie strategiczne dla organizacji. Jacek Kopec wyróżnia czynniki, które przyczyniają się do wzrostu roli talentów w przedsiębiorstwie, należą do nich: gospodarka oparta na wiedzy, organizacje uczące się, rozwój organizacyjny, kryzysy w przedsiębiorstwach oraz rozwój innowacyjności przedsiębiorstw⁶¹.

Rozpoznawanie oraz – w dłuższej perspektywie – prowadzenie talentów na rynku pracy wymaga zaangażowania ze strony pracodawcy. Na pięć podstawowych obszarów, zgodnie z przebiegiem procesu zarządzania talentami, zwraca uwagę Mieczysław Morawski, wymieniając następujące: „zarzucanie sieci, przyciąganie talentów, rekrutację i selekcję, utrzymanie talentów, zarządzanie odejściem i kontaktami zewnętrznymi z talentami”⁶².

⁵⁹ T. Rostkowski, *Założenia skutecznego doradztwa zawodowego*, [w:] *Praktyki zarządzania kapitałem ludzkim w doradztwie zawodowym*, red. T. Rostkowski, D. Danilewicz, Difin, Warszawa 2012, s. 9.

⁶⁰ A. Miś, *Rozwój talentów w organizacji. Specyfika i instrumentarium*, [w:] *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, red. S.A. Witkowski, T. Listwan, Difin, Warszawa 2008, s. 57.

⁶¹ J. Kopec, *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków 2012, s. 26-44.

⁶² M. Morawski, *Zarządzanie profesjonalistami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 108-115.

Nawiązywanie kontaktu z jednostkami, które posiadają bezpośrednią łączność ze studentami, oraz gromadzenie aplikacji w postaci baz danych jest charakterystyczne dla początkowego etapu zarządzania talentami, czyli tzw. zarzucania sieci (np. aktywność podczas targów pracy, organizowanie konkursów, oferta praktyk oraz staży zawodowych). Przyciąganie talentów opiera się na działaniach, których wspólnym mianownikiem jest udoskonalenie wizerunku dobrego pracodawcy (np. kontakty z mediami oraz autorytetami związanymi z branżą, fundowanie stypendiów, współpraca z organizacjami studenckimi czy udział w konferencjach). Identyfikacja talentów to istota procesów rekrutacji i selekcji, która może zachodzić ze znacznym udziałem rekomendacji przedstawicieli agencji doradztwa personalnego lub środowiska akademickich autorytetów. Preferencyjne warunki nawiązywania współpracy mają na celu utrzymanie talentów w organizacji. Zarządzanie odejściem koncentruje się na czynnościach, które mogą w przyszłości zapobiec lub opóźnić wystąpienie takiej sytuacji⁶³.

Studia literaturowe pozwalają stwierdzić, że program ambasadorski, w procesie zarządzania talentami, jest możliwy do zlokalizowania na etapie zarzucania sieci oraz przyciągania talentów. Joanna A. Tabor zakłada istnienie czynników, które determinują przyciąganie talentów do organizacji i sytuuje je odpowiednio w grupie uwarunkowań zewnętrznych oraz wewnętrznych. Czynniki zewnętrzne są następujące: „istniejący zasób talentów, potrzeby nowego pokolenia kandydatów, zmiany paradygmatu organizacji i modelu organizacyjnego, rosnące znaczenie wiedzy, zwiększająca się rola kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa”⁶⁴. Natomiast „atrakcyjność organizacji dla kandydatów, konkurencyjność jej oferty w porównaniu do innych potencjalnych pracodawców, kultura organizacyjna, nakłady finansowe przeznaczone na programy dla talentów, wiedza na temat zarządzania talentami, postrzeganie zarządzania talentami – świadomość potrzeby realizacji działań oraz poparcie kierownictwa organizacji” utożsamia się z czynnikami organizacyjnymi (wewnętrznymi)⁶⁵.

Na zakończenia warto wspomnieć o tym, że relacje, jakie zachodzą między pracodawcami a pracownikami podlegają przemianom. W literaturze wskazuje się „postać zapośredniczoną”⁶⁶. Relacje te wykazują tendencję w kierunku zaniku bezpośredniego kontaktu. W nawiązaniu kontaktu po-

⁶³ Ibidem.

⁶⁴ J.A. Tabor, *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwie: koncepcje, strategie, praktyka*, Poltext, Warszawa 2013, s. 69.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ E. Smolarkiewicz, *Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy w opiniach instytucji pośredniczących w zatrudnieniu*, [w:] *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy*, red. R. Suchocka, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2007, s. 38.

średniczyć mogą przedstawiciele agencji pośrednictwa pracy, agencji doradztwa personalnego, urzędów pracy, czy też akademickich biur karier. Jednak mając na uwadze informacje dotyczące charakterystyki programów ambasadorskich, można stwierdzić, iż tego typu programy mogą przyczynić się do przywrócenia bezpośredniego kontaktu, co jednocześnie może stanowić mocną stronę udziału w nich.

Zaprezentowana w tym opracowaniu analiza (wybranych) programów ambasadorskich w zamierzeniu nie wyczerpała zagadnienia, jednak dostarczyła informacji na temat nienasilonych (jak dotąd) na dużą skalę praktyk pracodawców, które w opinii autorki doradca zawodowy na uwadze niewątpliwie mieć powinien oraz które warto poddać rozważaniom badawczym w szerszym zakresie (np. monitorowanie losów uczestników programów ambasadorskich; badanie w zakresie rozwoju wybranych kompetencji absolwentów tych programów; wzrost zainteresowania zatrudnieniem w danej firmie wśród studentów i absolwentów uczelni, przy której działał ambasador określonej marki czy też rozpoznanie realnego wpływu programów ambasadorskich na kształtowanie pozytywnego wizerunku pracodawcy). Obszar treściowy poruszany w niniejszym opracowaniu skłania również do rozpatrywania udziału w programie ambasadorskim jako alternatywnej, wobec wolontariatu czy typowo postrzeganej praktyki, ścieżki zdobywania doświadczenia zawodowego.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Studio Print-B, Poznań 2007.
- Bańka A., *Transnacionalne poradnictwo zawodowe w kontekście zmian w wymiarze europejskim*, [w:] *Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego*, red. S.M. Kwiatkowski, Z. Sirojć, OHP – Oficyna Wydawnicza Aspra-Jr, Warszawa 2006, s. 35-47.
- Bednarczyk H., Figurski J., Mazur M., *Kultura pracy – kultura kształcenia*, „Pedagogika Pracy” 2003, nr 42, s. 26-40.
- Gruszczyńska D., *Nowe wyzwania i wkład doradztwa zawodowego w rozwój potencjału ludzkiego*, [w:] *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego w zastosowaniu praktycznym*, red. H. Skłodowski, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Łódź 2006, s. 213-218.
- Hendzel D., *Możliwości kształtowania postaw przedsiębiorczych w organizacji gospodarczej*, [w:] *Kształtowanie postaw przedsiębiorczych a edukacja ekonomiczna*, red. P. Wachowiak, M. Dąbrowski, B. Majewski, Fundacja Promocji i Akredytacji Kierunków Ekonomicznych, Warszawa 2007, s. 17-23.
- <http://imcb.pl/blog/programy-ambadorskie-obecne-trendy> (pobrano 11 października 2015 r.).

- <http://junior.kpmg.pl/programy-dla-studentow-absolwentow/ambasadorzy-kpmg> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://kariera.pwc.pl/ambasadorzy.html> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://karierawjm.pl/dolacz-do-zespolu/studenci-i-absolwenci> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://karierawjm.pl/dolacz-do-zespolu/studenci-i-absolwenci/program-ambasadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://karierawjm.pl/dolacz-do-zespolu/studenci-i-absolwenci/program-ambasadorski/kogo-szukamy> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.cemex.pl/program-ambasadorski-cemex.aspx> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.citibank.pl/poland/kariera/program-ambasadorski.htm> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.ingbank.pl/o-banku/kariera/studenci-absolwenci> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.ingbank.pl/o-banku/kariera/studenci-absolwenci/program-ambasadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.karierawjt.pl/strefa-studenta-i-absolwenta,jti-dla-studenta,3,23> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.karierawjt.pl/strefa-studenta-i-absolwenta,program-ambasadorski,3,12> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.marskariera.pl/getpage.aspx?sid=45> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.pkobp.pl/grupa-pko-banku-polskiego/kariera/studenci-i-absolwenci/wspol-praca-z-enactus/> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.pkobp.pl/grupa-pko-banku-polskiego/kariera/studenci-i-absolwenci/program-ambasadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.pkobp.pl/grupa-pko-banku-polskiego/kariera/studenci-i-absolwenci/program-ambasadorski/poznaj-naszyc-ambasadorow> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.twojaperspektywa.pl> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.unilever.pl/kariera-oferty-pracy/graduates/program-ambasadorski> (pobrano 11 października 2015 r.).
- <http://www.pl.capgemini.com/kariera/program-ambasadorski-capgemini> (pobrano 11 października 2015 r.).
- Kławsiuć-Zduńczyk A., *Realizowanie kariery w ciągu życia*, [w:] *Uczenie się przez całe życie: rozwój – kariera – partycypacja społeczna*, red. A. Szostkiewicz, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014, s. 113-121.
- Kopeć J., *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Kraków 2012.
- Kraśniewski A., *Proces Boloński – to już 10 lat*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2009.
- Melosik Z., *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, [w:] *Polityczne uwikłania systemów edukacyjnych. Badawczy problem społeczny*, red. K. Przyszczypkowski, T. Polak, I. Cytlak, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2014, s. 57-79.

- Miś A., *Rozwój talentów w organizacji. Specyfika i instrumentarium*, [w:] *Kompetencje a sukces zarządzania organizacją*, red. S.A. Witkowski, T. Listwan, Difin, Warszawa 2008, s. 57-67.
- Morawski M., *Zarządzanie profesjonalistami*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
- Ratajczak Z., *Przedsiębiorczość jako zjawisko wielowymiarowe*, [w:] *Człowiek w pracy i w organizacji*, red. B. Rożnowski, M. Łaguna, Wydawnictwo KUL, Lublin 2011, s. 49-66.
- Rostkowski T., *Założenia skutecznego doradztwa zawodowego*, [w:] *Praktyki zarządzania kapitałem ludzkim w doradztwie zawodowym*, red. T. Rostkowski, D. Danilewicz, Difin, Warszawa 2012, s. 9-18.
- Siarkiewicz E., *Obrzędowość i iluzja w zdobywaniu rynku pracy*, [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie? Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego*, red. B. Wojtasik, A. Kargulowa, SDSiZ RP, Warszawa 2003, s. 203-211.
- Skłodowski H., *Nowe wyzwania dla doradztwa zawodowego*, [w:] *Współczesny paradygmat doradztwa zawodowego w zastosowaniu praktycznym*, red. H. Skłodowski, Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania, Łódź 2006, s. 149-152.
- Smolarkiewicz E., *Absolwenci wyższych uczelni na rynku pracy w opiniach instytucji pośredniczących w zatrudnieniu*, [w:] *Osoby z wyższym wykształceniem na wielkopolskim rynku pracy*, red. R. Suchocka, Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa, Poznań 2007, s. 35-60.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „*Studia Edukacyjne*” 2013, nr 35, s. 21-53.
- Tabor J.A., *Zarządzanie talentami w przedsiębiorstwie: koncepcje, strategie, praktyka*, Poltext, Warszawa 2013.

Budowa i rozwój kariery zawodowej poprzez networking. Implikacje dla działań z zakresu doradztwa zawodowego

Wprowadzenie

Idea całościowego uczenia się powstała w wyniku przeobrażeń dokonujących się w dynamicznie rozwijającym się świecie. Zmiany technologiczne, rozwój technik masowej komunikacji, modyfikacje w sferze pracy, potrzeba ciągłego dopasowywania się do zmieniających się warunków otoczenia, kształtują fenomen zwany edukacyjnym stylem życia, przejawiający się w obszarze życia społecznego, kulturowego oraz zawodowego. W ten sposób całościowe uczenie się z perspektywy jednostki jest dla niej szansą na lepsze poruszanie się we współczesnym świecie, umożliwia twórcze kreowanie przebiegu własnego życia oraz jest czynnikiem warunkującym utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy¹. Dla doradztwa zawodowego oznacza to konieczność propagowania rozwiązań na rzecz budowania kariery zawodowej w kontekście całościowym. Jedną z możliwości kształtowania aktywnej postawy w obszarze projektowania kariery jest popularyzacja idei networkingu. To właśnie koncepcji budowania kontaktów o charakterze biznesowym poświęcone zostało niniejsze opracowanie.

Networking – sieć, nad którą należy pracować

Networking jako sposób znalezienia zatrudnienia jest jedną z najpopularniejszych i najbardziej skutecznych metod poszukiwania pracy. Wyniki badań amerykańskiego Ministerstwa Pracy (*Department of Labor*) dowiodły,

¹ E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009, s. 7.

że odsetek posad, które zagospodarowane zostały dzięki networkingowi, wynosi 65-85%². Badania polskie również wskazały, że aktywne sposoby poszukiwania pracy są jednymi z najefektywniejszych (por. Ogólnopolskie Badania Wynagrodzeń, Sedlak & Sedlak³). Oznacza to, że dla osoby poszukującej pracy bardziej efektywne jest korzystanie z własnej sieci kontaktów niż z innych sposobów. W literaturze można odnaleźć wiele definicji networkingu. Słownik Oxford English Dictionary definiuje słowo *network* jako „grupę lub system wzajemnie ze sobą powiązanych ludzi lub rzeczy”; *networking* natomiast określa jako „współpracę z innymi osobami w celu wymiany informacji i nawiązania przydatnych znajomości”⁴. Grzegorz Turniak wskazuje, że networking to „skuteczna metoda osiągania wartościowych celów”; „sztuka bycia z ludźmi i promowania ich osiągnięć”; „proces zbierania, przechowywania i dystrybuowania informacji z korzyścią zarówno dla jednostki, jak i osób tworzących jej sieć networkingową”⁵. Warto podkreślić, że budowanie networkingu nie jest jednorazową czynnością. Jest to proces spotykania wielu ludzi w wielu miejscach, oraz podtrzymywanie zawartych znajomości tak, aby były one wzajemnie satysfakcjonujące⁶. Ivan Misner podkreśla znaczenie utrzymywania znajomości networkingowych wynikające wprost z definicji networkingu: *network* (sieć kontaktów), to **sieć** (*net*), nad którą się **pracuje** (*work*), akcentując tym samym, że należy dbać o budowanie i pielęgnowanie wartościowych dla nas relacji⁷. Networking polega w dużym stopniu na umiejętnym rozwijaniu sieci kontaktów biznesowych poprzez prawidłowo zbudowane, właściwie funkcjonujące oraz wzajemnie korzystne powiązania z odpowiednimi osobami. Sieć nawiązanych znajomości pozwala na wielokrotnie szybszą realizację zadań i celów jednostki dzięki zastąpieniu indywidualnego wysiłku pracą grupy⁸. Tworzenie warunków sprzyjających kontaktom biznesowym i towarzyskim ma charakter wspierający rozwój zawodowy. Z networkingiem nie należy kojarzyć sformułowań typu: „otrzymywanie pracy po znajomości”, „nieważne, co umiesz, ważne, kogo znasz”, „wykorzystywanie swoich znajomości”, ponieważ są to podejścia stereotypowe, mające swoje źródło w powierz-

² M. Tullier, *Networking. Jak znaleźć pracę i odnieść sukces zawodowy dzięki tworzeniu sieci kontaktów*, Wolters Kulwer, Kraków 2006, s. 30.

³ *Najsukuteczniejsze metody poszukiwania pracy*, Monitor rynku pracy, http://www.rynekpracy.pl/monitor_ryнку_pracy_1.php/wpis.210 (pobrano 10 września 2015 r.).

⁴ D. Clifton, *Skuteczny networking*, Helion, Gliwice 2008, s. 9.

⁵ G. Turniak, W. Antosiewicz, *Praktyczny poradnik networkingu. Zbuduj sieć trwałych kontaktów biznesowych*, Helion, Gliwice 2012, s. 9.

⁶ B. Cates, *Powiedz o mnie innym. Sprawdzone techniki pozyskiwania nowych klientów przez rekomendacje*, Wolters Kulwer, Kraków 2009, s. 175.

⁷ Ibidem, s. 179.

⁸ W. Antosiewicz, *Networker*, „Businessman Today” 2015, nr 2, s. 72-73.

chownym postrzeganiu omawianego zjawiska. Potwierdza to Michelle Tullier, wskazując, że: „W tworzeniu sieci kontaktów nie chodzi o dręczenie czy wykorzystywanie innych. Nie chodzi tu o narzucanie się innym. Nie jest to także konkurs na to, kto zbierze więcej wizytówek lub uściśnie więcej dłoni. Nie jest to jednostronne, egoistyczne działanie na krótką metę. Networking nie polega na proszeniu innych o pracę czy narzucaniu się potencjalnym klientom naszej firmy⁹”. Istotą idei networkingu jest świadome tworzenie własnej sieci kontaktów o charakterze biznesowo-zawodowym po to, aby w razie potrzeby móc zwrócić się do członków grupy, ale także udzielać im podobnego wsparcia. Tworzenie sieci to naturalny proces budowania relacji z innymi ludźmi. W aspekcie praktycznym wymaga zawierania nowych znajomości, pielęgnowania ich, wymiany informacji i służenia wzajemną pomocą.

Zasady networkingu

Budując sieć networkingową, należy przestrzegać pewnych norm. Skuteczna sieć kontaktów to wyłącznie taka, która jest etycznie budowana i podtrzymywana, prowadzona w przemyślany, strategiczny sposób oraz oparta na jasnych zasadach, takich jak uczciwość, lojalność, prawda. Według Grzegorza Turniaka networkingu można nauczyć się tak jak każdej innej umiejętności, a podstawą jest wiara w siłę sieci oraz cierpliwość, ponieważ relacjom należy pozwolić rozwinąć się. Ważne jest ustalenie strategii działania, gdyż proces nawiązywania relacji bez celów nie doprowadzi do osiągnięcia oczekiwanych rezultatów¹⁰. W literaturze wskazywana jest wartość różnorodności sieci (nie należy tworzyć wąskich specjalistycznie grup, ponieważ zawęży to docelowo pole kontaktów) oraz szanse, które niesie pełnienie funkcji łącznika kilku różnych grup (możliwość umiejętnego wykorzystywania przepływu informacji). Wszyscy specjaliści ds. networkingu podkreślają znaczenie etyki w procesie budowania i korzystania z sieci kontaktów. „Sieć niesie sama – nie rób nic na siłę; nie jesteś w stanie wywierać wpływu na sieć inaczej, niż stosując zasady czystej gry”¹¹. Powyższe zasady uzupełnić należy również obowiązującym w networkingu prawem akumulacji, wskazującym, że dłuższy czas budowania sieci kontaktów efektywniej przybliży do założonych celów. Najważniejszą jednak leżącą u podstaw networkingu zasadą jest wzajemność. Jest to jedno z najsilniejszych narzędzi oddziaływania i wpływu społecznego, ponieważ jednostka czuje we-

⁹ M. Tullier, op.cit., s. 23.

¹⁰ G. Turniak, W. Antosiewicz, op.cit., s. 52-53.

¹¹ Ibidem, s. 12-14.

wewnętrzną potrzebę odpowiedniego odwdzięczenia się osobie, która jej coś dała, ułatwiła, przekazała, dostarczyła czy czegoś ją nauczyła¹². Dzielenie się z innymi wiedzą czy znajomościami wymaga wysiłku, lecz jednocześnie daje możliwość wzbogacenia się na różnych płaszczyznach, między innymi pogłębienia relacji, tworzenia zobowiązań, ale też wzbogacenia się w kontekście finansowym¹³.

Istotną tematyką wartą poruszenia w niniejszym artykule jest zagadnienie e-networkingu. W dzisiejszych czasach wiele dziedzin naszego życia przenosi się do Internetu – również działalność networkingowa. Dzieje się tak głównie dzięki powstawaniu internetowych stron branżowych, forów dyskusyjnych, blogów, portali służących budowaniu zawodowego wizerunku oraz podtrzymywaniu zawodowych i biznesowych kontaktów. Popularność zdobyły serwisy społecznościowe, takie jak LinkedIn czy Golden-Line. Rejestrując się na wyżej wymienionych stronach, można przedstawić własne doświadczenie zawodowe w bardziej rozbudowanej formie niż w standardowym CV – załączając różnego rodzaju dokumenty, dyplomy, zaświadczenia, zabierając głos na forach tematycznych, uzyskując opinie znajomych potwierdzające zdobyte doświadczenie. Dzięki obecności na portalu ułatwiony może być kontakt między osobami zainteresowanymi wspólną działalnością. Wartość networkingu online nie powinna być jednak przeceniana. Po pierwsze, nic nie zastąpi tradycyjnych relacji międzyludzkich, wagi komunikatów niewerbalnych oraz rozmowy z drugim człowiekiem. Po drugie, nie można spodziewać się sukcesów po przeniesieniu całej networkingowej działalności do Internetu, ponieważ sieć kontaktów opiera się na budowaniu pozytywnych relacji, a nie tylko na ich sztucznym podtrzymywaniu. Internet powinien pomagać w strategii zawodowej, nigdy jednak nie może jej w całości wypełniać. Podstawą networkingu jest bowiem kontakt osobisty. Ukazując możliwości związane z rozwijaniem sieci networkingowej przez Internet, warto zwracać uwagę na następujące kwestie. Wizerunek budowany w sieci powinien być profesjonalny – w tym aspekcie ważne jest umieszczenie obszernych opisów dokonań zawodowych oraz ciągła aktualizacja informacji. Dodatkowo warto zamieszczać profesjonalne zdjęcia wykonane w środowisku zawodowym (np. w stroju biznesowym lub za biurkiem). Warto podkreślić, że internetowy awatar powinien być zbieżny z rzeczywistym wizerunkiem danej osoby. Pożądanym jest, aby użytkownik wypowiadał się na forach internetowych związanych z tematami zawodowymi – bo wskazuje to na posiadanie wiedzy specjalistycznej, ukazuje aktywność, a także buduje pozytywny wizerunek poprzez dzielenie

¹² Ibidem, s. 14.

¹³ Ibidem, s. 12-20.

się wiedzą i doświadczeniem z innymi użytkownikami. Dzięki takiej działalności można nawiązać kontakt z ludźmi, którzy mogą mieć znaczący wpływ na dalszy rozwój zawodowy¹⁴.

Doradztwo zawodowe a popularyzacja networkingu

Doradztwo zawodowe, rozumiane jako działanie wspierające proces planowania i rozwoju obszaru życia związanego z pracą, wiąże się z kształtowaniem postaw aktywnych jednostki wobec własnego rozwoju zawodowego. Aktywność własna jednostki w tym procesie jest aspektem kluczowym, ponieważ zakłada postawę zaangażowaną w projektowanie własnej kariery zawodowej. Do tworzenia sieci networkingowej konieczna jest postawa proaktywna, dlatego doradca zawodowy, chcący przygotować swojego podopiecznego do tworzenia sieci kontaktów, powinien znać poziom jego samodzielności i zdolności do podejmowania inicjatywy w działaniu. Dodatkowo, aby uczyć sukcesywnego budowania sieci kontaktów, warto rozwijać umiejętności podopiecznych w zakresie autoprezentacji, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, nawiązywania relacji oraz budowania zaufania. Współcześnie zmiany w przebiegach karier potęgują znaczenie indywidualizmu, ponieważ praca stała się obecnie środkiem do osiągnięcia pozycji społecznej oraz rozwoju osobistego. Kariera zawodowa wyrastająca na jednostkowym zaangażowaniu w pracę wzbogaca poradnictwo kariery o procesy wzmacniania jednostek w identyfikacji, rozumieniu i adaptacji do systemowych oddziaływań na przebieg kariery¹⁵. Rozumienie teorii poradnictwa zorientowanego na jednostkę związane jest z pojęciami podmiotowości i sprawczości ludzkiej oraz podkreślaniem znaczenia wzajemnych związków zachodzących pomiędzy indywiduum a jego środowiskiem¹⁶. Rozwój zawodowy, będący indywidualną ekspresją tożsamości, wymaga aktywnych działań budujących zawodową rzeczywistość. Pewnego rodzaju przesunięcie odpowiedzialności za przebieg historii zawodowej w stronę klienta implikuje działania doradcze zmierzające ku efektywnemu wykorzystaniu zasobów jednostki dla późniejszej samodzielnej aktywności w konstruowaniu własnego sukcesu.

Jako że networking jest jedną z najskuteczniejszych metod rozwijania własnej kariery zawodowej, warto, aby doradcy zawodowi propagowali wśród odbiorców swoich usług ideę budowania sieci kontaktów. Działania

¹⁴ G. Turniak, W. Antosiewicz, op.cit., s. 33-36.

¹⁵ E. Solarczyk-Ambrozik, *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35, s. 23-26.

¹⁶ Ibidem, s. 27.

te mogą być podejmowane zarówno w doradztwie grupowym: na lekcjach, szkoleniach i warsztatach przygotowujących do skutecznego poszukiwania zatrudnienia, jak też na sesjach indywidualnych. W realizacji tego zadania niezbędna staje się wiedza doradcy na temat tego, w jaki sposób efektywnie tworzyć sieć powiązań zawodowych.

Po pierwsze, aby świadomie budować swoją sieć kontaktów w celu uzyskania przyszłościowego wsparcia w znalezieniu zatrudnienia, należy obrać spójną i przemyślaną strategię działań. Proces budowania relacji trzeba rozpocząć zanim dana osoba zostanie odbiorcą pomocy ze strony członków grupy, dlatego warto zachęcać do działalności networkingowej jeszcze przed rozpoczęciem aktywności zawodowej. Jak wskazuje Grzegorz Turniak, każda osoba dysponuje siecią około 150 kontaktów – z czego 20-30 to zwykle dobrzy znajomi, którzy mogą posłużyć ważnym dla jednostki wsparciem emocjonalnym oraz wskazać kierunki i strategię dotarcia do nowych miejsc sprzyjających rozwojowi kariery¹⁷. Proces poszukiwania bądź zmiany pracy jest często bardzo stresujący i zniechęcający, dlatego znajomi mogą zapewnić niezbędne wsparcie i zaspokajanie potrzeb psychicznych¹⁸. Dodatkowym atutem korzystania z networkingu jest możliwość wejścia w ukryty rynek pracy, ponieważ znajomi często dysponują wiedzą na temat planowanych projektów, nowych stanowisk pracy lub zwalniania się w najbliższej perspektywie obecnie zajętych etatów. Informując o gotowości do podjęcia nowych zawodowych wyzwań, dana osoba jako pierwsza, a czasami jako jedna z nielicznych może zostać poinformowana o dostępnym wakacie.

Po drugie, w momencie rozpoczynania kariery zawodowej w danej branży sieć networkingowa powinna służyć zdobyciu „know-how” istotnego z punktu widzenia rozwoju zawodowego. Osoby pracujące w danym segmencie znają dobrze jego specyfikę, przez co mogą służyć radami i wskazówkami pozwalającymi uzyskać pracę. Za przykład posłużyć może analiza dokumentów aplikacyjnych. Pracownik danego sektora będzie doskonale orientował się, które z kompetencji należy podkreślić oraz jakie informacje zawrzeć w CV bądź liście motywacyjnym. Pracownicy danej branży lub organizacji mogą stać się również źródłem cennych wskazówek dotyczących autoprezentacji podczas rozmowy kwalifikacyjnej. Dodatkowo można uzyskać informacje o ważnych publikacjach, czasopiśmie branżowych czy organizacjach i stowarzyszeniach, do których warto dołączyć.

Po trzecie, istotnym elementem tworzenia sieci networkingowej jest jej rozbudowa. Zachęcenie przez doradcę zawodowego do działań związanych z rozwijaniem sieci networkingowej może pomóc podopiecznym w zdoby-

¹⁷ G. Turniak, W. Antosiewicz, op.cit., s. 21.

¹⁸ M. Tullier, op.cit., s. 34.

ciu pracy. Nawiązywać kontakty można przy wielu okazjach, podczas spotkań prywatnych, towarzyskich, branżowych czy zawodowych, w Internecie, podczas szkoleń czy też załatwiając codzienne sprawy¹⁹. Spotkania w cztery oczy stanowią najskuteczniejszy rodzaj spotkań networkingowych – pozwalają bowiem efektywnie wykorzystać czas z wybraną osobą w celu zbudowania płaszczyzny porozumienia, rozwijania relacji i przeprowadzenia pogłębionej dyskusji na temat własnych potrzeb i celów. Warto wskazać, że do aktywności networkingowej należy również uczestnictwo w grupach oraz imprezach zbiorowych po to, aby mieć pewność, że podejmowane działania są szybsze, a sieć kontaktów rozwija się intensywniej²⁰. Ważnymi wydarzeniami z punktu widzenia budowania sieci kontaktów mogą być: zjazdy, konferencje, targi pracy, działalność dla społeczności lokalnej, uczestnictwo w organizacji branżowej, zrzeszeniu zawodowym czy nawet grupie związanej z ulubioną formą spędzania czasu wolnego. W celu rozbudowania sieci o nowe kontakty, doradcy zawodowi powinni polecać korzystanie z nadarzających się okazji i bywanie w miejscach, w których można spotkać ważnych dla sieci ludzi, specjalistów z danej dziedziny, headhunterów i pracodawców. W ideę networkingu wpisuje się koncepcja planowania szczęśliwych zbiegów okoliczności autorstwa Kathleen E. Mitchell, Johna Krumboltza i Ala Lewina. Teoria ta zakłada otwartość na nieplanowane zdarzenia zwane szczęśliwymi zbiegami okoliczności oraz umiejętne ich wykorzystywanie w procesie projektowania kariery²¹. Niewątpliwie za szczęśliwy zbieg okoliczności można uznać poznanie lub nawiązanie znajomości z osobą mającą wiedzę na temat aktualnie prowadzonych rekrutacji.

W okresie poszukiwania pracy zaleca się korzystać z sieci kontaktów podczas indywidualnych spotkań ze znajomymi. Pierwsze spotkania powinny być przeprowadzane na zasadzie „misji rozpoznawczych” – bazujących na poznaniu opinii znajomych w jakich rolach, funkcjach, branżach czy firmach najlepiej sprawdzi się osoba, która szuka nowych możliwości zatrudnienia. Kolejnym etapem są spotkania przybierające kształt „misji strategicznych”, na których omawiany jest plan dotarcia do interesujących branż, firm i osób²². Zalecane jest unikanie bezpośrednich pytań dotyczących wolnych etatów. Podczas wspólnych rozmów wskazane jest prośzenie o rady dotyczące poszukiwania pracy, ponieważ w ten sposób rozwijają się relacje z innymi ludźmi. Taki rodzaj rozmowy wskazuje na wartość relacji

¹⁹ G. Turniak, W. Antosiewicz, op.cit., s. 52.

²⁰ M. Tullier, op.cit., s. 43.

²¹ J. Minta, *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2012, s. 33.

²² G. Turniak, W. Antosiewicz, op.cit., s. 24.

bez względu na to, czy członek sieci networkingowej dysponuje wiedzą o wolnych stanowiskach²³. Przy wyższym stopniu zaangażowania znajomych w proces poszukiwania pracy można liczyć na ich wstawiennictwo. Sytuacja ta może nastąpić, gdy znajomy zatrudniony jest w docelowym dla danej osoby miejscu pracy i osobiście przekazuje jej dokumenty aplikacyjne osobie odpowiedzialnej za rekrutację lub też udziela rekomendacji dla kandydata. Dzięki poleceniu niewątpliwie szanse na otrzymanie posady wzrastają. Należy jednak pamiętać, że w prawidłowo funkcjonującym systemie rekomendacji najistotniejsze są kwalifikacje i kompetencje kandydata, a nie znajomości z osobą rekomendującą²⁴. Pozytywna opinia staje się tylko dodatkiem.

Kolejną kwestią, świadczącą o zaletach networkingu, jest pomoc w ocenie propozycji zatrudnienia, zwłaszcza gdy trudno ocenić poszczególne jej aspekty lub gdy rozpoczynana praca podejmowana jest w nowym, nieznanym dotychczas obszarze. Dzięki doświadczeniu znajomych łatwiej podjąć decyzję, czy otrzymaną propozycję pracy należy przyjąć, czy odrzucić. Oceny nie mogą podlegać warunki umowy, przewidziane obowiązki i zadania, charakter pracy²⁵. W związku z faktem, że jednostka może emocjonalnie podejmować decyzje dotyczące kariery zawodowej, osoby trzecie pozwalają jej spojrzeć z innej perspektywy na możliwości i warunki zatrudnienia. Szerzeg zalet związanych z posiadaniem sieci kontaktów nie powinien jednak przyćmiewać faktu, że networking to przede wszystkim pomoc, rozmowa, relacje, a nie wyłącznie transakcje²⁶.

Podsumowanie

Kariera rozumiana współcześnie jako konstrukcja subiektywna i rezultat szeregu działań podejmowanych w toku życia jednostki, ukształtowana przez przeobrażenia w sferze pracy (m.in. coraz rzadziej linearny, a częściej zmienny przebieg), wymaga zindywidualizowanego planowania. Szanse na lepsze poruszanie się jednostki w obszarze życia zawodowego przynosi działalność networkingowa. Nie powinna być ona jednak prowadzona w sposób bezrefleksyjny oraz bez określonej strategii działania. Przestrzeganie podstawowych zasad, takich jak wzajemność, budowanie szczerych, długofalowych relacji, brak podejścia intencjonalnego i egoistycznego,

²³ M. Tullier, op. cit., s. 32.

²⁴ Z. Pawlak, *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Poltext, Warszawa 2011, s. 207.

²⁵ M. Tullier, op.cit., s. 34.

²⁶ G. Turniak, W. Antosiewicz, op.cit., s. 94-95.

pozwała na budowanie dobrych relacji oraz tworzenie wizerunku solidnego kandydata do pracy. Działalność networkingową warto rozszerzyć poza krąg najbliższych znajomych. Budowanie wieloletnich znajomości z przedstawicielami różnych branż przynieść może mnóstwo zawodowych korzyści. Na chwilę obecną powstało wiele zgromadzeń o charakterze networkingowym, jednakże swoją sieć kontaktów można budować podczas różnorodnych okazji, takich jak imprezy, zebrania, konferencje. Szereg możliwości przynosi również wykorzystywanie internetowych narzędzi budowania sieci. Doradca zawodowy propagujący ideę networkingu zwiększa szanse zawodowe swoich podopiecznych oraz intensyfikuje ich aktywność w kreowaniu własnych ścieżek karier. Dostrzeżenie szans, jakie niesie budowanie sieci kontaktów, otwiera nowe możliwości na rynku pracy. Dodatkowo pielęgnowanie relacji międzyludzkich w ramach sieci umożliwia kształtowanie wielu kompetencji miękkich, ważnych z punktu widzenia pracy zawodowej. Aspekty te niewątpliwie przemawiają za popularyzacją networkingu w ramach szerokiego spektrum działań doradczych.

BIBLIOGRAFIA

- Antosiewicz W., *Networker*, „Businessman Today” 2015, nr 2, s. 72-75.
- Cates B., *Powiedz o mnie innym. Sprawdzone techniki pozyskiwania nowych klientów przez rekomendacje*, Wolters Kulwer, Kraków 2009.
- Clifton D., *Skuteczny networking*, Helion, Gliwice 2008.
- Minta J., *Od aktora do autora. Wspieranie młodzieży w konstruowaniu własnej kariery*, KOWEŻiU, Warszawa 2012.
- Najskuteczniejsze metody poszukiwania pracy, *Monitor rynku pracy*, http://www.rynekpracy.pl/monitor_ryнку_pracy_1.php/wpis.210 (pobrano 10 września 2015 r.).
- Pawlak Z., *Zarządzanie zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie*, Poltext, Warszawa 2011.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Nowe trendy w teoriach rozwoju karier – implikacje dla poradnictwa kariery*, „Studia Edukacyjne” 2015, nr 35, s. 21-53.
- Tullier M., *Networking. Jak znaleźć pracę i odnieść sukces zawodowy dzięki tworzeniu sieci kontaktów*, Wolters Kulwer, Kraków 2006.
- Turniak G., Antosiewicz W., *Praktyczny poradnik networkingu. Zbuduj sieć trwałych kontaktów biznesowych*, Helion, Gliwice 2012.

Dwie kategorie pojęciowe, jakimi są: całożyciowe uczenie się i doradztwo zawodowe zarysowują perspektywę prezentowanych w tomie analiz, stanowiąc ich ramy konceptualne.

W tle wyzwań współczesnego świata, jakimi są złożoność i niepewność, przeobrażenia kulturowe, zmiany w obszarze pracy czy dynamika rozwoju technologicznego, usytuowane są analizy ukazujące doradztwo zawodowe i procesualne planowanie karier w sytuacji zmian na rynku pracy oraz możliwości, a zarazem konieczności wybierania ze zróżnicowanego wachlarza ofert edukacyjnych, zarówno po stronie zinstytucjonalizowanego systemu, jak i spoza niego. Całożyciowe uczenie się ukazane jest jako dyskurs edukacyjny dominujący w dyskusjach dotyczących kształcenia zawodowego dla potrzeb rynku pracy, szkolnictwa wyższego, zapewniający ramy teoretyczne dla budowy polityki i strategii działań, odgrywający obok tego także kluczową rolę w debatach ekonomicznych dotyczących mechanizmów rynku pracy, jakości, wydajności, bezrobocia, zrównoważonego rozwoju, uczących się organizacji, pojawiający się również w debatach niezwiązanych bezpośrednio z edukacją, takich jak na przykład wykluczenia społeczne czy aktywne obywatelstwo.

Zamysłem opracowania jest ukazanie różnych perspektyw oglądu podejmowanych zagadnień prezentowanych przez autorów reprezentujących różne orientacje badawcze i ośrodki naukowe. Zakres podejmowanych problemów odzwierciedlony jest w układzie strukturalnym opracowania. Podstawowe kwestie doradztwa zawodowego ujmowane w perspektywie całożyciowego uczenia się osadzone są w określonych kontekstach teoretycznych, problematyka usytuowana jest także na tle zagadnień współczesnego rynku pracy, nowych szans i barier jawiących się w tym obszarze. Tom zamykają omówienia wybranych sytuacji społecznych jako kontekstów konkretnych strategii oraz działań edukacyjnych i doradczych.

ISBN 978-83-232-3019-9
ISSN 0083-4254

