

Dr hab. prof. nadzw. Czesław Plewka - Politechnika Koszalińska

Pedagog pracy. Wieloletni nauczyciel i dyrektor szkół zawodowych. Doświadczony organizator oświaty zarządzający szkołami i placówkami oświatowymi. Kurator oświaty. Nauczyciel akademicki Uniwersytetu Szczecińskiego, Politechniki Szczecińskiej, Dziekan w Wyższej Szkole Humanistycznej TWP w Szczecinie a obecnie nauczyciel akademicki Politechniki Koszalińskiej. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problemów pedagogiki pracy, pedeutologii, dydaktyki i zarządzania oświatą. Autor, współautor i redaktor ponad 25 prac zwartych i około 140 artykułów.



Podjęcie się przez Autora przygotowania do druku dzieła pod podanym tytułem stanowi następstwo dobrego rozpoznania zakresu problemowego, rozległych kompetencji w danym zakresie oraz bogatego dorobku pisarskiego w podobnej tonacji problemowej. (...) Zawartość treściowa dzieła jest rozległa i wyjątkowo bogata. Struktura treściowa jest przejrzysta i logicznie następcza. Oprócz dobrze napisanych części dopełniających, tj. wstępu i zakończenia, Autor wyróżnił sześć rozwiniętych rozdziałów problemowych, przy czym pięć dotyczy analiz monograficznych i globalnych zarazem, z kolei rozdział szósty stanowi wycinkową relację z badań empirycznych o charakterze ilustracyjnym.

Z recenzji prof. zw. dra hab. Zygmunta Wiatrowskiego

Merytoryczne wartości pracy na ogół koncentrują się wokół treści sześciu rozdziałów, które tworzą fundament i zarazem kłamię dociekań przedmiotowych bezpośrednio lub pośrednio osadzonych na teorii pedagogiki pracy i pedagogiki społecznej, coraz wyraźniej nawiązujących do nauk pokrewnych takich jak etyka pracy, psychologia pracy, socjologia pracy, prakseologia, medycyna pracy, kulturoznawstwo, wybrane elementy prawa pracy, ekologii, informatyki stosowanej oraz nauk technicznych. Cenne jest zwłaszcza to, że Autor wyraźnie eksponuje w rozwoju zawodowym, tzw. ujęcia pojęciowe i zróżnicowane koncepcje oraz propedeutyczną problematykę dając tym samym ważne zarysy teoretyczne. (...) Cennym w swej istocie i treści jest empiryczna część pracy zawarta w rozdziale szóstym, w którym Autor opisuje model badawczy i analizuje wywołane i pozyskane diagnostyczne materiały w trakcie badań. Sądzić należy, że praca będzie przedmiotem żywego zainteresowania wśród nauczycieli akademickich, zwłaszcza pedagogów pracy i pedagogów społecznych, jak również studentów pedagogiki i kierunków pokrewnych.

Z recenzji prof. zw. dra hab. Kazimierza Wenty



WYDAWNICTWO POLITECHNIKI KOSZALIŃSKIEJ

ISSN 0239-7129
ISBN 978-83-7365-426-6

www.wydawnictwo.tu.koszalin.pl

Czesław Plewka

**CZŁOWIEK
W CAŁOŻYCIOWYM
ROZWOJU
ZAWODOWYM**
ZARYS MONOGRAFICZNY
WZBOGAŃNY ILUSTRACJĄ
WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH

Czesław Plewka

CZŁOWIEK W CAŁOŻYCIOWYM ROZWOJU ZAWODOWYM



**ZARYS MONOGRAFICZNY
WZBOGAŃNY ILUSTRACJĄ
WŁASNYCH BADAŃ EMPIRYCZNYCH**

POLITECHNIKA KOSZALIŃSKA

POLITECHNIKA KOSZALIŃSKA

Czesław Plewka

CZŁOWIEK W CAŁOŻYCIOWYM

ROZWOJU ZAWODOWYM

**— Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją
własnych badań empirycznych —**

Koszalin 2016

MONOGRAFIA NR 314
WYDZIAŁ TECHNOLOGII I EDUKACJI

ISSN 0239-7129
ISBN 978-83-7365-426-6

Przewodniczący Uczelnianej Rady Wydawniczej
Mirosław Maliński

Recenzja
prof. zw. dr hab. Kazimierz Wenta
prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski

Korekta
Wiesław Chylek

Projekt okładki
Rafał Pieczyński

Skład, łamanie
Tomasz Parafiniuk

© Copyright by Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej,
Koszalin 2016

Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej
75-620 Koszalin, ul. Raclawicka 15-17

Koszalin 2016, wyd. I, ark. wyd. 21,04, format B-5, nakład 150 egz.
Druk: INTRO-DRUK, Koszalin

SPIS TREŚCI

WSTĘP	11
ROZDZIAŁ I	
ROZWÓJ ZAWODOWY CZŁOWIEKA JAKO KATEGORIA	
STUDIÓW TEORETYCZNYCH.....	19
1. Egzemplifikacja teoretyczna pojęcia „rozwój zawodowy”	19
2. Wybrane podejścia i koncepcje dotyczące rozwoju zawodowego	33
3. Propedeutyka dotycząca problematyki rozwoju zawodowego	75
ROZDZIAŁ II	
ROZWÓJ ZAWODOWY JEDNOSTKI POSTRZEGANY	
Z PERSPEKTYWY RÓŻNIC INDYWIDUALNYCH CZŁOWIEKA	91
1. Różnice indywidualne – ich istota, główne źródła i kategorie	91
2. Charakterystyka wybranych grup różnic indywidualnych w kontekście	
rozważań dotyczących rozwoju zawodowego jednostki	96
2.1. <i>Biologiczne różnice indywidualne</i>	98
2.2. <i>Temperamentalne różnice indywidualne</i>	99
2.3. <i>Intelektualne różnice indywidualne</i>	104
2.4. <i>Osobowościowe różnice indywidualne</i>	112
2.5. <i>Indywidualne różnice w działaniu</i>	117
3. Wykorzystanie różnic indywidualnych w procesie kierowania własnym	
rozwojem zawodowym.....	119
ROZDZIAŁ III	
CZAS BUDOWANIA FUNDAMENTÓW POD DALSZY ROZWÓJ	
ZAWODOWY JEDNOSTKI MAJĄCY MIEJSCE W OKRESIE	
KWALIFIKOWANEJ PRACY ZAWODOWEJ	139
1. Podstawowe założenia	139
2. Właściwości i podstawy zawodowego rozwoju jednostki	141
2.1. <i>W okresie wczesnego dzieciństwa</i>	141
2.2. <i>W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym</i>	146
2.3. <i>W okresie przygotowywania się do podejmowania decyzji zawodowych</i> ...	155
2.4. <i>W okresie uczenia się zawodu</i>	164

ROZDZIAŁ IV

PRACA ZAWODOWA JAKO ŹRÓDŁO I TEREN ROZWOJU

ZAWODOWEGO JEDNOSTKI..... 173

1. Człowiek w środowisku pracy zawodowej..... 173
2. Praca zawodowa jako szczególna wartość i źródło rozwoju zawodowego jednostki 181
3. Powinności i możliwości prorozwojowe człowieka pracującego zawodowo.... 193
4. Sytuacyjne uwarunkowania prorozwojowe w procesie pracy zawodowej 200

ROZDZIAŁ V

WYBRANE PREDYKTORY WARUNKUJĄCE ROZWÓJ

ZAWODOWY JEDNOSTKI..... 207

1. Środowiskowe uwarunkowania rozwoju zawodowego jednostki 207
2. Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój zawodowy jednostki..... 216
3. Uwarunkowania zdrowotne jednostki a jej rozwój zawodowy 224
4. Mądrość życiowa jednostki w procesie kształtowania się jej rozwoju zawodowego 230
5. Udział kultury osobistej i kultury pracy w procesie kształtowania się rozwoju zawodowego jednostki..... 235

ROZDZIAŁ VI

ILUSTRACYJNA DIAGNOZA WYBRANYCH KOMPONENTÓW

ROZWOJU ZAWODOWEGO OSÓB PRACUJĄCYCH ZAWODOWO

..... 243

1. Założenia modelu badawczego..... 243
 - 1.1. *Cel i przedmiot badań*..... 244
 - 1.2. *Problemy i hipotezy badawcze*..... 247
 - 1.3. *Uzasadnienie stanowiska badawczego i operacjonalizacja zmiennych*..... 252
 - 1.4. *Metody, techniki i narzędzia badawcze*..... 257
 - 1.5. *Dobór próby badawczej i charakterystyka osób badanych* 261
2. Obraz wybranych komponentów dotychczasowego rozwoju zawodowego osób pracujących zawodowo..... 265
 - 2.1. *Czynniki rzutujące na mój dotychczasowy rozwój zawodowy* 267
 - 2.2. *Poziom mojego rozwoju zawodowego* 289
 - 2.3. *Moje kompetencje dotyczące zarządzania własnym rozwojem zawodowym*..... 316
3. Wnioski wynikające z przeprowadzonych badań – refleksje końcowe 333

ZAKOŃCZENIE	339
ENDING	343
BIBLIOGRAFIA	347
SPIS RYSUNKÓW.....	367
SPIS TABEL	371
ANEKSY - NOŚNIK ELEKTRONICZNY	

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION	11
I. HUMAN PROFESSIONAL DEVELOPMENT AS THE CATEGORY OF THEORETICAL STUDIES	19
1. The theoretical exemplification of the term "professional development"	19
2. Selected approaches and concepts concerning professional development	33
3. An introduction to the issue of professional development.....	75
II. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL PERCEIVED FROM THE PERSPECTIVE OF INDIVIDUAL HUMAN DIFFERENCES	91
1. Individual differences – their essence, main sources and categories	91
2. Characterization of selected groups of individual differences in the context of deliberations considering professional development of an individual	96
2.1. <i>Biological individual differences</i>	98
2.2. <i>Temperamental individual differences</i>	99
2.3. <i>Intellectual individual differences</i>	104
2.4. <i>Personal individual differences</i>	112
2.5. <i>Individual differences in acting</i>	117
3. Using individual differences in the process of conducting one's professional development.....	119
III. THE PERIOD OF CREATING THE FOUNDATIONS FOR FURTHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL TAKING PLACE IN THE PERIOD OF QUALIFIED PROFESSIONAL WORK	139
1. Basic assumptions.....	139
2. Qualities and basis of professional development of an individual in the period of:.....	141
2.1. <i>early childhood</i>	141
2.2. <i>pre-school education and early school education</i>	146
2.3. <i>preparations for making professional decisions</i>	155
2.4. <i>apprenticeship</i>	164

IV. PROFESSIONAL WORK AS THE SOURCE AND THE FIELD OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL	173
1. A person in a professional work environment	173
2. A professional work as a particular value and a source of professional development of an individual	181
3. Developmental obligations and possibilities of a person working professionally.....	193
4. Situational developmental conditions in the process of professional working ..	200
V. SELECTED PREDICATORS CONDITIONING PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF AN INDIVIDUAL	207
1. Environmental conditions of professional development of an individual	207
2. The influence of a family on professional development of an individual.....	216
3. Health conditions of an individual's and his or her professional development ..	224
4. An individual's wisdom of life in the process of shaping his or her professional development	230
5. Propriety and working culture in the process of shaping professional development of an individual	235
VI. THE EVALUATION OF CHOSEN COMPONENTS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEOPLE WORKING PROFESSIONALLY	243
1. The assumptions of research model.....	243
<i>1.1. The aim and the subject of the research</i>	<i>244</i>
<i>1.2. Research problems and hypotheses</i>	<i>247</i>
<i>1.3. Justification of the research position and and operationalization of variables</i>	<i>252</i>
<i>1.4. Research methods, techniques and tools.....</i>	<i>257</i>
<i>1.5. Selection of research sample and characteristics of subjects.....</i>	<i>261</i>
2. The image of chosen components concerning current professional development of people working professionally.....	265
<i>2.1. Factors influencing my current professional development.....</i>	<i>267</i>
<i>2.2. The level of my professional development</i>	<i>289</i>
<i>2.3. My competences concerning managing my own professional development</i>	<i>316</i>
3. Final conclusions	333

ENDING 343
BIBLIOGRAPHY..... 347
THE LIST OF DRAWINGS..... 367
THE LIST OF CHARTS 371
APPENDICES – AN ELECTRONIC MEDIUM

WSTĘP

Dopóki nie uczynisz nieświadomego świadomym, będzie ono kierowało Twoim życiem, a Ty będziesz nazywał to przeznaczeniem.

— Carl Gustav Jung

Kiedy życie domaga się od Ciebie zmiany, zastanów się, co dokładnie należy zrobić, i bez najmniejszej wątpliwości i bez żadnego oporu odważ się na nią, wiedząc, że każda zmiana zakłada rozwój.

— Eileen Caddy

Przywołane aforyzmy uczyniłem mottem rozważań podjętych w niniejszej monografii, która dotyczy całonocnego rozwoju zawodowego człowieka, bowiem nie tylko w przypadku rozwoju zawodowego, ale również każdego innego rozwoju zmiana jest z rozwojem tym immanentnie związana. Jest zarówno jednym z czynników, które powodują, że rozwój jest niezbywalnym procesem wywołanym ową zmianą, jak również w pewnym sensie efektem tego rozwoju. Żeby jednak rozwój ten był procesem nakierowanym na osiągnięcie założonych celów, osoba mu podlegająca musi być świadoma zarówno jego istoty, jak również czynników warunkujących jego przebieg i osiągnięte efekty. Musi ona umieć diagnozować i oceniać swoje potrzeby i możliwości rozwojowe. Jest to niezbędny warunek do tego, żeby osoba ta potrafiła właściwie kierować własnym rozwojem zawodowym, dostosowując go zarówno do własnych preferencji zawodowych, jak również tych wszystkich potrzeb, które są funkcją dynamicznych przemian mających miejsce w otaczającej ją rzeczywistości. Umiejętność wglądu w siebie, w swój własny potencjał rozwojowy w swoje kompetencje dotyczące kierowania rozwojem zawodowym postrzegane z perspektywy złożonego procesu rozwoju zawodowego człowieka stanowią dla tego rozwoju niezwykle istotną wartość. Znaczenie owych kompetencji i umiejętności wyraźnie wzrasta w okresie współczesnej cywilizacji, w której mamy do czynienia z dużym dynamizmem zachodzących zmian – często zaskakujących i trudnych do przewidzenia. Zmian, które Z. Bauman uznaje „za zjawisko ra-

czej typowe niż nietypowe, raczej za normy niż odstępstwo od normy, raczej za regułę niż wyjątek od reguły; a poczucie braku ciągłości doświadczenia jest dziś doznaniem niemal powszechnym i dotyczy w tym samym stopniu przedstawicieli wszystkich kategorii wiekowych¹. Owe warunki sprawiają, że stałą tendencją staje się potrzeba nieustannego monitorowania zachodzących zmian, diagnozowania własnego potencjału, modyfikowania swoich preferencji i wcześniej wytyczonych planów dalszego rozwoju zawodowego.

Godzi się w tym miejscu podkreślić, że rzeczywistość, która otacza współczesnego człowieka niesie ze sobą – jak to określił N. G. Pikuła – „zarówno nieograniczone możliwości i szanse rozwojowe, jak i zagrożenie istotnych sfer życia jednostki oraz grup społecznych”². Możliwości te mogą być właściwie przez jednostkę wykorzystane tylko wtedy, gdy będą one możliwościami uświadomionymi, a jednostka w ramach własnego potencjału rozwojowego zdolna będzie do przewidywania ewentualnych zagrożeń i podejmowania różnego rodzaju działań zaradczych. Zdolności te nie są jednak „dziełem” chwilowych zdarzeń, lecz efektem dotychczasowego rozwoju zawodowego jednostki, który zaczyna się już w okresie dzieciństwa i trwa przez kolejne okresy biegu jej życia, aczkolwiek te niespodziewane i nieplanowane zdarzenie – jak dowodzą wyniki wielu badań³ – mogą w rozwoju tym (a tym samym w procesie kształtowania zdolności zarządzania tym rozwojem) odgrywać znaczącą rolę. Jednak świadomość przypadkowości nie powinna pomniejszać aktywności własnej jednostki czy wręcz zwalniać ją z potrzeby troski o własny rozwój zawodowy⁴.

Chęć poznania, w jakim stopniu osoby pracujące zawodowo są świadome procesów, czynników i działań prorozwojowych mających miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia, które wywierały określony wpływ na ich rozwój zawodowy i jak w konsekwencji rzutują one na obecny ich poziom tego rozwoju była jedną z inspiracji do podjęcia niniejszej problematyki.

Drugim nie mniej istotnym powodem, który skłonił mnie do podjęcia owej problematyki są moje osobiste zainteresowania różnego rodzaju aspektami ca-

¹ Z. Bauman, *Sztuka życia*, Kraków 2012, s. 112.

² N. G. Pikuła, *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Kraków 2015, s. 7.

³ Zob. M. Piorunek, *Bieg życia zawodowego człowieka. Konteksty transformacji kulturowych*, Poznań 2009; R. Pryor, J. Bright, *The chaos theory of careers. New perspective on working in twenty-first century*, New York 2011; J. W. Rojewski, *The role of chance in the career development of individuals with learning disabilities*, *Learning Disability Quarterly* 1993, vol. 22, s. 267-278; i wiele innych.

⁴ E. Sarzyńska-Mazurek, *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*, Lublin 2013.

łożyciowego rozwoju zawodowego człowieka, które od dłuższego czasu stanowią przedmiot podejmowanych eksploracji.

W końcu trzecim – moim zdaniem najważniejszym motywem, który sprawił, że problematyka ta stała się przedmiotem moich zainteresowań jest potrzeba prowadzenia permanentnych badań nad uwarunkowaniami tego złożonego procesu dotyczącego rozwoju zawodowego człowieka będącego w różnych okresach biegu swojego życia i funkcjonującego w warunkach niezwykle dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Uważam, że mimo dość wyraźnego w ostatnich latach wzrostu zainteresowań naukowych różnego rodzaju aspektami całościowego rozwoju zawodowego człowieka, to wciąż pojawiają się nowe pytania wymagające odpowiedzi. Stąd również moja decyzja o włączeniu się w nurt poszukiwania owych odpowiedzi.

Głównym celem analiz teoretycznych i empirycznej weryfikacji wyników badań zaprezentowanych w niniejszej monografii jest chęć ukazania opinii, jakie na temat dotychczasowych uwarunkowań swojego rozwoju zawodowego jawiącego się w kolejnych okresach biegu ich życia i obecnego poziomu tego rozwoju, miały osoby z trzech grup zawodowych (nauczyciele, pracownicy administracji i pracownicy sektora gospodarki) będący obecnie w okresie kwalifikowanej pracy zawodowej. Drugim nie mniej istotnym celem jest ukazanie opinii, jaką mieli respondenci stanowiący próbę badawczą na temat swoich kompetencji zarządzania własnym rozwojem zawodowym i jakie trudności przychodzi im pokonywać w zakresie wykonywania niektórych czynności tego istotnego procesu.

Rozważania dotyczące zasygnalizowanej problematyki i wyników z przeprowadzonych badań przedstawione zostały w sześciu rozdziałach, które poprzedzone zostały niniejszym wstępem, a zwieńczone krótkim zakończeniem. Rozważania te uzupełnione zostały bibliografią. Immanentną częścią tej monografii są szczegółowe zestawienia wyników przeprowadzonych badań zapisanych na nośniku elektronicznym znajdującym się na końcu rozprawy.

Rozdział pierwszy zawiera rozważania dotyczące teoretycznych podstaw całościowego rozwoju zawodowego człowieka, w którym przybliżono istotę procesu tego rozwoju, dokonując analizy podstawowych pojęć występujących w różnego rodzaju opisach charakteryzujących zarówno sam proces, jak również uwarunkowania tego procesu. Następnie dokonano charakterystyki wybranych podejść i koncepcji dotyczących procesu rozwoju zawodowego, poświęcając nieco uwagi zarówno sześciu ogólnym teoriom rozwoju zawodowego, jak również trzem grupom szczegółowych teorii tego rozwoju (teoriom wyboru zawodu, uczenia się zawodu, oraz pracy zawodowej). Charakterystyki te stanowią swoistego rodzaju podstawę dla rozważań podejmowanych w kolejnych

rozdziałach. W końcowej części tego rozdziału zdefiniowano i opisano trzy podstawowe kategorie opisu tego rozwoju (czynnik rozwoju, mechanizm rozwoju i efekt rozwoju).

Wychodząc z przyjętego przez H. A. Murraya, C. Kluckhohna i D. H. Schneidera założenia, że – każdy człowiek jest pod pewnym względem podobny do wszystkich ludzi, podobny do niektórych osób i wreszcie niepodobny do kogokolwiek⁵ – w rozdziale drugim podjęto rozważania na temat rozwoju zawodowego jednostki postrzeganego z perspektywy różnic indywidualnych człowieka. W pierwszej kolejności zarysowano istotę różnic indywidualnych, ukazując główne ich źródło. W dalszej części dokonano charakterystyki wybranych grup różnic indywidualnych dotyczących człowieka postrzeganego zarówno w perspektywie gatunku, jak również konkretnej jednostki. Skoncentrowano tu uwagę głównie na tych różnicach indywidualnych, które w ocenie autora niniejszej monografii mają swój znaczący udział w całościowym rozwoju zawodowym człowieka, dokonując ich charakterystyki. Są to głównie biologiczne, temperamentalne, intelektualne, osobowościowe i działaniowe kategorie różnic indywidualnych. Nieco uwagi poświęcono również możliwości wykorzystania różnic indywidualnych w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym, dokonując uproszczonej charakterystyki czternastu typów osobowości.

W dwóch kolejnych rozdziałach (trzecim i czwartym) dokonano pogłębionej charakterystyki, właściwości i postaw zawodowego rozwoju jednostki, mających miejsce w kolejnych okresach biegu jej życia, poczynając od okresu wczesnego dzieciństwa, poprzez trzy kolejne okresy, w których główne formy aktywności podporządkowane są przede wszystkim różnego rodzaju działaniom edukacyjnym, aż po okres, w którym dominującą formą aktywności jest praca zawodowa. Z tego też względu rozdział trzeci nazwany został czasem budowania fundamentów pod dalszy rozwój zawodowy jednostki, mający miejsce w okresie kwalifikowanej pracy zawodowej. Przyjmując za Josephem Conradem, który dostrzegł, że „tylko praca daje okazję odkryć nam nas samych, pokazać to, czym naprawdę jesteśmy, a nie tylko to, na co wyglądamy”, w rozdziale czwartym, który opatrzono tytułem „Praca zawodowa jako źródło i teren rozwoju zawodowego jednostki” ukazano w czterech podrozdziałach zarówno sytuację, w jakiej znajduje się człowiek w środowisku pracy zawodowej, jak również możliwości prorozwojowe człowieka pracującego zawodowo, który systematycznie dąży do przekraczania zadanych granic rozwojowych i już zrealizowanych dążeń. Zwrócono także uwagę na wymagania, które powinna

⁵ H. A. Murray, C. Kluckhohn, D. M. Schneider (red.), *Personality in nature, society and culture*, New York 1953.

uwzględniać jednostka w swoim postępowaniu, aby owe możliwości prorozwowe były właściwie spożytkowane.

Rozdział piąty, w którym dokonano charakterystyki pięciu wybranych predyktorów warunkujących rozwój zawodowy jednostki kończy rozważania teoretyczne dotyczące tego rozwoju. W rozdziale tym w nieco innej konwencji poprowadzono rozważania dotyczące udziału poszczególnych predyktorów w rozwoju jednostki. O ile w rozdziałach wcześniejszych (szczególnie trzecim i czwartym) rozważania dotyczące rozwoju zawodowego człowieka sytuowane były w konkretnych okresach rozwojowych i ukazywały charakterystyczne dla tych okresów procesy, czynniki i działania, które w każdym z tych okresów wywołują określone zmiany w rozwoju jednostki, o tyle w rozdziale piątym skoncentrowano się głównie na tych predyktorach, które wywierają znaczący wpływ na rozwój zawodowy jednostki, bez względu na to, w jakim okresie biegu życia dana jednostka się znajduje. Są to oczywiście te predykatory, które w różnych fazach życia jednostki wywierają różny (pod względem siły oddziaływania) wpływ na jawiące się zmiany rozwojowe, ale w każdej fazie życia jednostki jej rozwojowi zawodowemu towarzyszą. Rozpoczęto charakterystykę owych predyktorów od przybliżenia istoty środowiskowych uwarunkowań rozwoju zawodowego jednostki, zwracając uwagę na to, że choć w różnych okresach życia jednostka funkcjonuje w nieco innym środowisku (rodzinnym, szkolnym, zakładu pracy), to zawsze środowisko to w jakimś stopniu rzutuje na jej rozwój zawodowy. Dużo uwagi w tych rozważaniach poświęcono uwarunkowaniom zdrowotnym (odnoszącym się zarówno do zdrowia fizycznego jednostki, jak również do zdrowia psychicznego i społecznego), podkreślając ich znamienny wpływ na rozwój ogólny człowieka (a w nim rozwój zawodowy) bez względu na to, w jakim okresie biegu swojego życia dana jednostka się znajduje. W dalszej części tego rozdziału nieco uwagi poświęcono mądrości życiowej jednostki i jej związków z procesami rozwojowymi. W końcowej części rozdziału zwrócono uwagę na udział, jaki przypisuje się kulturze osobistej i kulturze pracy w procesie kształtowania się rozwoju zawodowego jednostki.

Ostatni, obszerny w swej objętości, rozdział szósty zawiera analizy wyników przeprowadzonych badań, w których osoby pracujące zawodowo wyrażały swoje opinie na temat czynników, które w ich ocenie wywierały określony wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach tego rozwoju, a także na obecny poziom ich rozwoju zawodowego i poziom kompetencji dotyczących zarządzania własnym rozwojem zawodowym. Analizy te przeprowadzone zostały w odniesieniu do wyników uzyskanych od respondentów całej próby badawczej, jak również poszczególnych jej grup zawodowych (nauczyciele, pracownicy administracji i pracownicy sektora gospodarki).

Zmiennymi różnicującymi, obok rodzaju grupy zawodowej, była płeć, poziom wykształcenia i długość stażu pracy osób biorących udział w badaniach. Zamieszczone analizy poprzedzone są założeniami modelu badawczego. Określono w nim cel i przedmiot badań, problemy i hipotezy badawcze, a także dokonano uzasadnienia stanowiska badawczego, dokonano operacjonalizacji zmiennych i ukazano, jakimi metodami oraz z użyciem jakich technik i narzędzi badawczych badania te zostały przeprowadzone. W końcowej części rozdziału zgrupowano wnioski i spostrzeżenia wynikające z przeprowadzonych badań.

Uzyskane wyniki na podstawie przeprowadzonych przez mnie badań wskazują, jak osoby (których różna jest biografia ich dotychczasowego życia) oceniają to wszystko, co sprawiło, że ich obecny poziom rozwoju zawodowego jest taki, a nie inny. Można na podstawie wyników tych wnioskować, że choć różne procesy, czynniki i działania mające miejsce w różnych fazach ich życia (w okresie dzieciństwa, preorientacji i orientacji zawodowej czy szkolnego uczenia się zawodu) w ich subiektywnej opinii miały różny wpływ zarówno na przebieg procesu ich rozwoju zawodowego, jak również ostatecznie na obecny poziom tego rozwoju, to wszystkie z tych okresów w rozwoju tym są niezwykle ważne. Każdy z nich – w opiniach osób badanych – w mniejszym lub większym stopniu rzutuje na rozwój mający miejsce w okresach kolejnych, a w konsekwencji na kompetencje związane z zarządzaniem tym rozwojem w przyszłości. Uważam, że wyniki z przeprowadzonych badań w połączeniu z rozważaniami przeprowadzonymi w rozdziałach teoretycznych stanowią kompleksowe spojrzenie na cały splot zagadnień dotyczących całościowego rozwoju zawodowego człowieka i powinności różnych podmiotów (w tym również samego człowieka) mających swój udział w tym niezwykle złożonym, ale także ważnym procesie. Mam jednocześnie pełną świadomość, że rozważania zawarte w niniejszej książce (podobnie jak w kilku moich wcześniejszych książkach z tego zakresu) wielu kwestii dotyczących całościowego rozwoju człowieka nie wyjaśniają w wystarczającym stopniu i wymagają prowadzenia dalszych badań. Śmiem jednak twierdzić, że to wszystko, co wynika z rozważań zawartych w niniejszej monografii może stanowić przyczynek do dyskusji i wytyczania kolejnych obszarów eksploracji.

To, że przedkładana książka mogła zaistnieć w prezentowanej tu postaci zawdzięczam wielu osobom i instytucjom, zwłaszcza tym, które wyraziły zgodę na udział w prowadzonych badaniach. Bez ich wsparcia i wyrażonej życzliwości nie byłbym w stanie zrealizować swoich zamiarów badawczych. Dlatego w tym miejscu wszystkim osobom, które w różny sposób swoją wiedzą, mądrością i życzliwością przyczyniły się do tego, że książka ta mogła powstać, bardzo serdecznie dziękuję.

Szczególne słowa szacunku, wdzięczności i podziękowania kieruję do recenzentów: Pana Profesora zw. dr. hab. Zygmunta Wiatrowskiego i Pana Profesora zw. dr. hab. Kazimierza Wenty za inspirujące uwagi i sugestie dotyczące zmian i uzupełnień, które w sposób istotny przyczyniły się do poszerzenia perspektywy spojrzenia na wiele kwestii dotyczących poruszanej w niej problematyki, a w rezultacie końcowym do poprawy jej jakości. Serdecznie dziękuję również Panu dr. Arturowi Stachane za pomoc w przeprowadzeniu analiz statystycznych pozyskanych wyników badań.

Wyrażam nadzieję, że lektura tej książki przyczyni się do lepszego zrozumienia wielu kwestii dotyczących całonocnego rozwoju zawodowego człowieka, bowiem rozwój ten nie jest jeszcze w wielu obszarach całkowicie rozpoznany. Dlatego też pragnę potencjalnych czytelników zachęcić do własnych badań i dzielenia się swoimi przemyśleniami.

Zapewne książka ta nie jest wolna od niedociągnięć. Będę zatem wdzięczny za wszystkiego rodzaju sugestie i uwagi, które postaram się wykorzystać w dalszej pracy. Osoby zainteresowane tą problematyką pragnę zaprosić do współpracy przy dalszych dociekaniach dotyczących różnych aspektów własnego rozwoju zawodowego.

Czesław Plewka

Rozdział I

ROZWÓJ ZAWODOWY CZŁOWIEKA JAKO KATEGORIA STUDIÓW TEORETYCZNYCH

Człowiek w każdym okresie historycznym stanowił przedmiot nieustannych analiz teoretycznych i badań empirycznych. Sytuowanie go w centrum zainteresowań różnych dyscyplin naukowych, a także badaczy podejmujących różnorakie wątki osobowego, zawodowego i społecznego życia ludzkiego nie jest niczym wyjątkowym, bowiem zawsze dążył on do tego, żeby żyć w bezpiecznym i przyjaznym środowisku, adaptując otaczającą rzeczywistość do swoich potrzeb. Proces ten zawsze był i nadal jest możliwy dzięki czynnościom, które legły u podstaw pracy, wymagającej umiejętności jej wykonania. Ma on miejsce w procesach całozyciowych, prowadzonych we wszystkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach międzyludzkich kontaktów. Oznacza to, że zarówno owe procesy, jak i różnorodne sytuacje, w których człowiek – niemal od początku swojego istnienia aż po kres życia - uczestniczy, mają wpływ na jego rozwój osobowy, zawodowy i społeczny.

W niniejszym rozdziale koncentruję swoją uwagę głównie na rozwoju zawodowym – na jego teoretycznych podstawach i wybranych koncepcjach wglądu w jego istotę.

1. Egzemplifikacja teoretyczna pojęcia „rozwój zawodowy”

Przystępując do rozważań dotyczących teoretycznych podstaw rozwoju zawodowego warto jest poświęcić nieco uwagi samemu pojęciu „rozwój zawodowy”, by lepiej odczytywać zarówno jego istotę, jak też uwarunkowania, które rzutują na jego strukturę, dynamikę czy też poziom.

Słowo „rozwój” w ujęciu potocznym najczęściej kojarzy nam się z pewną zmianą, z progresem, z przejściem od gorszej do lepszej jakości, czy też z powiązaniem określonych zasobów (np. zasobów majątkowych określonej organizacji). Według *Współczesnego słownika języka polskiego* „rozwój” to: „1. proces zmian prowadzących do ulepszenia czegoś, zwiększenia czegoś, osiągnięcia poziomu wyższego pod jakimś względem, postęp; 2. przebieganie, rozwijanie się czegoś w czasie; 3. naturalny proces zmian w organizmach żywych powodu-

jący ich wzrost i dojrzwanie”⁶. W przywołanej definicji mocno podkreśla się całościowy charakter omawianego zjawiska, gdzie rozwój ma prowadzić nie tylko do nowego stanu, ale również stanu lepszego od poprzedniego. Zwraca uwagę na tę właściwość E. Sobol, który w końcowej części definicji wprowadza pojęcie „rozkwitu” rozumianego jako pozytywna konotacja zmiany⁷, podobnie zresztą jak w innej definicji, w której wskazuje, że rozwój to postęp w doskonaleniu się, potęgowanie, zwiększanie, ulepszanie się czegoś, wzrost⁸.

Tak wieloznaczne rozumienie słowa „rozwój” sprawia – jak to wcześniej podkreśliłem w monografii dotyczącej kierowania własnym rozwojem zawodowym – że jest ono obecne w tych przypadkach, gdzie przedmiotem badań i analiz może być np. rozwój gospodarczy, rozwój społeczno-historyczny czy kulturowy, a także rozwój jakiejś miejscowości czy kraju. Również terminem tym posługujemy się do określenia „rozwoju akcji”, „rozwoju jakiejś sprawy”, „rozwoju sytuacji” i wielu innych przypadkach⁹. W odniesieniu do materiiżywionej terminu tego – jak trafnie zauważa A. Matczak – używa się do określania różnych aspektów rozwoju biologicznego, morfologicznego czy fizjologicznego¹⁰. Pobieźna analiza poszczególnych ujęć definicyjnych może w sposób istotny wzbogacać naszą wiedzę na temat tego złożonego procesu, jakim jest rozwój, dlatego też celowe wydaje się przybliżenie wybranych ujęć korespondujących z tematyką niniejszej monografii.

W ujęciu biologicznym definicji rozwoju podkreśla się (oprócz wyjaśnienia istoty), że jest to proces zmian morfologicznych i fizjologicznych stopniowo zachodzących w organizmach w ciągu całego życia jednostki lub w kolejnych pokoleniach, wskazując również na przyczyny tej zmiany, jako wynik działania czynników natury dziedzicznej oraz czynników środowiska zewnętrznego¹¹.

Na gruncie nauk socjologicznych rozwój traktowany jest jako „wieloetapowy proces przemian społecznych, przebiegających w określonym kierunku, których kolejność nie jest dowolna, lecz wykazuje prawidłowość wynikającą z wewnętrznych praw procesu historycznego”¹².

⁶ *Język polski. Współczesny słownik języka polskiego*, red. D. Dunaj, Warszawa 2007, t. 2, s. 1589.

⁷ E. Sobol (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 2000, s. 877.

⁸ Tamże, s. 880.

⁹ Zob. C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Koszalin 2014.

¹⁰ Zob. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.

¹¹ S. Dubisz, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003, s. 211.

¹² K. Januszkiewicz, *Rozwój zawodowy pracownika. Szanse i zagrożenia*, Łódź 2009, s. 13.

W ujęciu współczesnych koncepcji psychologicznych rozwój traktowany jest jako ciąg zmian pozostających między sobą we wzajemnym związku i występujący w sposób uporządkowany, w określonych miejscach na continuum czasowym biegu życia jednostki¹³. Oznacza to, że psychologowie szczególnie akcentują wagę przemian jakościowych oraz autonomiczny charakter rozwoju.

W historii myśli filozoficznej – jak słusznie podkreśla K. Januszkiewicz – „dominował pogląd rozwijany chociażby przez Heraklita, Arystotelesa czy Hegla, iż w naturze bytu leży zmienność i poprzez nieustannie rozwijanie się, byt osiąga coraz to nowe postacie. Ostatni z wymienionych filozofów, Hegel, z przekonaniem o logicznej naturze bytu łączył przekonanie o jego naturze ewolucyjnej¹⁴.

Tak szerokie i wieloznaczne ujmowanie terminu „rozwój” skłania do udzielenia odpowiedzi na kilka podstawowych pytań – między innymi na to, co stanowi wskaźnik rozwoju, a więc według jakiego kryterium określona powinna być doskonalsza jego forma i co jest celem rozwoju?

Udzielenie odpowiedzi na pytania te (wydawałoby się w swej istocie proste) w rzeczywistości wymagać będzie pogłębionych studiów i analiz, bowiem w zależności od tego, o jaki rozwój pytamy i kogo, bądź czego on dotyczy, a także zależnie od tego, jaki przyjmujemy paradygmat, np. behawioryczny, humanistyczny, poznawczy, psychodynamiczny czy socjobiologiczny¹⁵, będziemy różnie pojmować zarówno samą istotę rozwoju, jak również jego przebieg bądź jego efekty. Dostępna literatura dostarcza wielu rozważań dotyczących zarówno istoty rozwoju, jak również tego, jaki jest jego przebieg, odnosząc go do różnych jego rodzajów i przypadków, a także co podlega rozwojowi w każdym z tych rodzajów i przypadkach. Dlatego też w niniejszych rozważaniach ograniczyłem się jedynie do tych aspektów, które dotyczą zawodowego rozwoju człowieka, a więc do jego istoty, przebiegu, jaki ma miejsce w poszczególnych okresach życia jednostki, a także uwarunkowań, które decydują o jego strukturze, tempie i jakości, przyjmując, że rozwój zawodowy jest procesem wpisującym się w rozwój ogólny jednostki i niemal zawsze stanowi ważną składową jej holistycznego funkcjonowania. Stąd trudno jest go analizować w oderwaniu od rozwoju osobistego, gdyż jest procesem, który w pewnych okresach życia biegnie równoległe z innymi, wzajemnie przenikającymi się

¹³ Por. M. Tyszkowa, M. Przetacznik-Gierowska, *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1996, s. 48.

¹⁴ W. Tatariewicz, *Historia filozofii. Filozofia nowożytna do roku 19330*, Warszawa 2008, t. 2. Za: K. Januszkiewicz, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 14.

¹⁵ W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, t. 1, s. 76-92.

i wzajemnie na siebie wpływającymi procesami rozwojowymi (między innymi z rozwojem umysłowym, psychicznym, czy społecznym). Takie postrzeganie rozwoju zawodowego sprawia, że coraz częściej stanowi on przedmiot zainteresowania wielu dyscyplin nauki. Zdumiewać może jedynie fakt, że jeszcze zbyt często w poszczególnych dyscyplinach naukowych obserwuje się fragmentaryczne podejście do tej problematyki, gdzie analizie poddawany jest wybrany aspekt tego rozwoju, z pominięciem innych, które w sposób bezpośredni bądź pośredni rzutują na jakość całościowego rozwoju i funkcjonowania jednostki. Tak np. dzieje się w naukach ekonomicznych, gdzie proces rozwoju zawodowego wpisuje się głównie w obszar specyficznej działalności człowieka na rynku pracy (aczkolwiek w warunkach współczesnej rzeczywistości bardzo istotny), związanej z pracą zawodową, czy w obszarze psychologii, gdzie rozwój zawodowy traktowany jest głównie jako jeden z przejawów aktywności (celowej lub nie) człowieka.

Takie separatystyczne podejście do problematyki rozwoju zawodowego wydaje się być nie tylko nieuzasadnionym, ale wręcz szkodliwym, bowiem ogranicza skuteczność podejmowania wielu działań, w tym prawidłowego kierowania własnym rozwojem zawodowym bądź zarządzania rozwojem zawodowym jednostki będącej pracownikiem określonej organizacji. W rzeczywistości zarówno o istocie rozwoju zawodowego jednostki, jak również o strukturze, tempie i poziomie tego rozwoju decyduje wiele uwarunkowań¹⁶.

Jak zatem w świetle przytoczonych rozważań należy postrzegać istotę i podstawy rozwoju zawodowego? Jak definiować tę postać rozwoju, która w literalnym rozumieniu stanowi połączenie dwóch pojęć, z jednej strony „rozwoju”, z drugiej zaś „zawodu”?

Wydaje się, że skoro postać rozwoju zawodowego ma stanowić połączenie „rozwoju” i „zawodu”, to czymś niemal oczywistym jest to, że zawiera w sobie wybrane cechy obu tych pojęć, w swej istocie posiadających odmienną konotację. Dlatego przed podjęciem próby zdefiniowania terminu „rozwój zawodowy” przybliżę pojęcie „zawód”.

Termin „zawód” zarówno w ujęciach słownikowych, jak i w literaturze naukowej jest różnie definiowany. Najczęściej odnosi się go do wyodrębnionego działania opartego na specyficznych czynnościach, które określa jednostka wykonuje w sposób stały.

W *Nowym leksykonie PWN* przez **zawód** rozumie się „zespół czynności wyodrębnionych w ramach społecznego podziału pracy, wymagający przygo-

¹⁶ Więcej na ten temat w: C. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009, s. 105-166.

towania (kwalifikacji), wykonywanych stale lub dorywczo i stanowiących źródło utrzymania”¹⁷. W innych słownikach termin ten jest definiowany jako:

- umiejętność wykonywania pracy w danej dziedzinie, fachowe stałe wykonywanie jakiejś pracy w celach zarobkowych, fach, specjalność¹⁸;
- „zbiór umiejętności i związany z nim zasób wiedzy (wykształcenie) oraz kompetencji zawodowych (zasób wyuczony); zawód powstał w wyniku specjalizacji i społecznego podziału pracy, wykonywany stale, okresowo (sezonowo) lub dorywczo, jest zazwyczaj podstawowym źródłem dochodu i utrzymania jednostki”¹⁹;
- „aktywność lub zespół aktywności podejmowanych w celu zarabiania na życie”²⁰;
- „wykonywanie zespołów czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, a także cech psychofizycznych, warunkujących wykonanie zadań zawodowych, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny. Zawód jest podstawą prestiżu i pozycji społecznej pracownika”²¹.

To tylko wybrane definicje terminu „zawód”. Dla pełniejszego obrazu warto jeszcze zobaczyć, jak postrzegają ten termin ekonomiści, którzy zwykle rozpatrują „zawód” z pozycji zabezpieczenia materialnego – wynagrodzenia, jakie jednostka powinna uzyskać, wykonując pracę w określonym zawodzie.

Bardzo często termin ten jest ukazywany w dwóch znaczeniach: jako zawód wyuczony i zawód wykonywany. W pierwszym znaczeniu chodzi o zespół wiadomości i umiejętności nabytych w toku przygotowania zawodowego i warunkujących wykonanie zawodu. Oznacza to, że zawód wyuczony jest określony w świadectwach i dyplomach lub innych dokumentach potwierdzających uzyskane kwalifikacje.

Natomiast przez zawód wykonywany rozumiemy zespół czynności lub prac, których wykonywanie stanowi główne źródło utrzymania danej jednostki i ewentualnie jej rodziny²².

W oparciu o przytoczone definicje terminów „rozwój” i „zawód” można pokusić się o całościowe ujęcie charakterystycznych znaczeń (cech) tych termi-

¹⁷ *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998, s. 1987.

¹⁸ *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1969, s. 990.

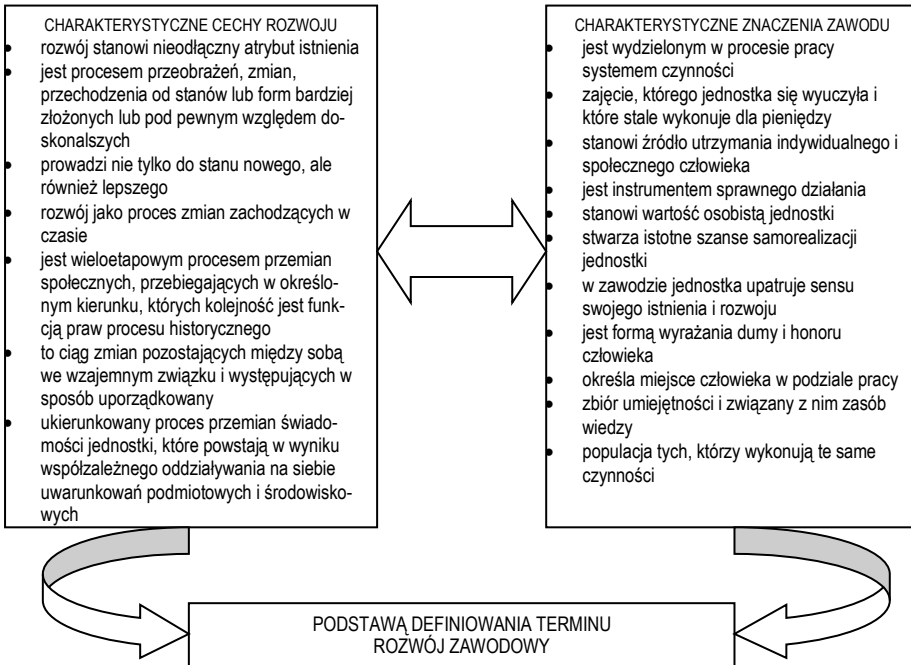
¹⁹ K. Olechowski, K. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Warszawa 1997, s. 256.

²⁰ A. S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 877.

²¹ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 287.

²² Tamże.

nów, które z pewnością znajdą swoje odzwierciedlenie w ujęciach definicyjnych terminu „rozwój zawodowy” (rys. 1).



Rys. 1. Charakterystyczne cechy i znaczenia terminów „rozwój” i „zawód” mające swoje odzwierciedlenie w ujęciach definicyjnych terminu „rozwój zawodowy”

Źródło: Opracowanie własne.

Przystępując do poszukiwania odpowiedzi na wcześniej postawione pytania dotyczące istoty i podstaw rozwoju zawodowego, należy zauważyć, że literatura dostarcza sporej liczby definicji tego terminu, którym posługujemy się tak w codziennym życiu, jak i w rozważaniach różnych dyscyplin naukowych. Dzieje się tak głównie dlatego, że poszczególne dyscypliny naukowe w zależności od przyjętego paradygmatu i kontekstu prowadzonych rozważań, eksponują różne cechy tego rozwoju.

Trzeba jednak zaznaczyć, że problematyka rozwoju zawodowego od niedawna zagościła w literaturze. Właściwie dopiero od początku lat pięćdziesiątych minionego stulecia, kiedy to w ramach psychologii pracy zaczęto coraz powszechnie podejmować problematykę poradnictwa zawodowego, a zwłaszcza

cza wyboru zawodu i dojrzałości zawodowej. Wówczas zaczęto sobie coraz mocniej uświadamiać, że obok rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego należy lepiej poznawać te sfery rozwoju człowieka, które mają duży związek z procesami przygotowania do przyszłej pracy zawodowej, a następnie jej realizacji. Przełomem prowadzącym do większego zainteresowania się problemami życia zawodowego człowieka okazały się spostrzeżenia Ch. Bühlera, które dotyczyły specyfiki rozwoju zawodowego jednostki i były dla psychologii teoretycznej impulsem do podjęcia badań dotyczących tego rodzaju rozwoju człowieka²³. Był to początek tworzenia teorii rozwoju zawodowego i faz rozwojowych życia zawodowego człowieka, a także naukowego opisywania wielu aspektów dotyczących tego rozwoju²⁴. Duży wkład w tworzenie teorii rozwoju zawodowego przypisuje się Donaldowi Superowi, którego uznaje się również za twórcę terminu „rozwój zawodowy”²⁵.

Według D. E. Supera **rozwój zawodowy** jest to proces rośnięcia i uczenia się, któremu podporządkowane są wszystkie przejawy zachowania zawodowego jednostki. Jest to stopniowy wzrost i zmiana zdolności indywidualnego do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania jej repertuaru – lub zasobu zachowania zawodowego. W tym sensie rozwój zawodowy obejmuje wszystkie aspekty rozwojowe, które mogą być odniesione do pracy²⁶. W definicji tej D. E. Super wyraźnie akcentuje dwa czynniki rozwojowe (proces rośnięcia i uczenia się), które w różnych miejscach swoich rozważań raz traktuje jako czynniki rozbieżne, a innym razem stwierdza, że biologiczne rośnięcie oraz uczenie się ze sobą współdziałają. Może to świadczyć, że zaproponowana przez autora definicja nie jest precyzyjna – co zresztą podkreśla sam autor. Brak precyzyjności w definicji D. E. Supera dostrzega także K. M. Czarnecki, który proponuje swoją definicję zawodowego rozwoju człowieka.

Zawodowy rozwój człowieka – według K. M. Czarneckiego – to „społecznie pożądaný proces przemian kierunkowych jednostki (ilościowych i jakościowych), które warunkują jej aktywny i społecznie oczekiwany udział w przekształcaniu oraz doskonaleniu siebie samego i przez to swojego otocze-

²³ Ch. Bühler, *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa 1933; oraz: tejże, *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1933.

²⁴ Szczegółowe rozważania na temat rodowodu rozwoju zawodowego przedstawiła Janina Budkiewicz w opracowaniu zatytułowanym *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego. Stadia życia zawodowego człowieka* [w:] A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965, s. 245-261.

²⁵ D. E. Super, *Theory of vocational development*, „American Psychologist” 1955, nr 8, s. 8.

²⁶ Cyt. za: J. Budkiewicz, *Psychologiczna problematyka...*, dz. cyt., s. 252-253.

nia materialnego, społecznego i kulturowego²⁷. Z zaproponowanej przez autora definicji można wnioskować, że zmiany, które zachodzą w świadomości, zachowaniu się i działaniu jednostki stanowią główny czynnik rozwoju. Zatem jeśli przyjmujemy takie założenie, to oznacza, że psychologiczne aspekty zawodowego rozwoju jednostki są podstawą, albo co najmniej głównym czynnikiem całościowego rozwoju człowieka.

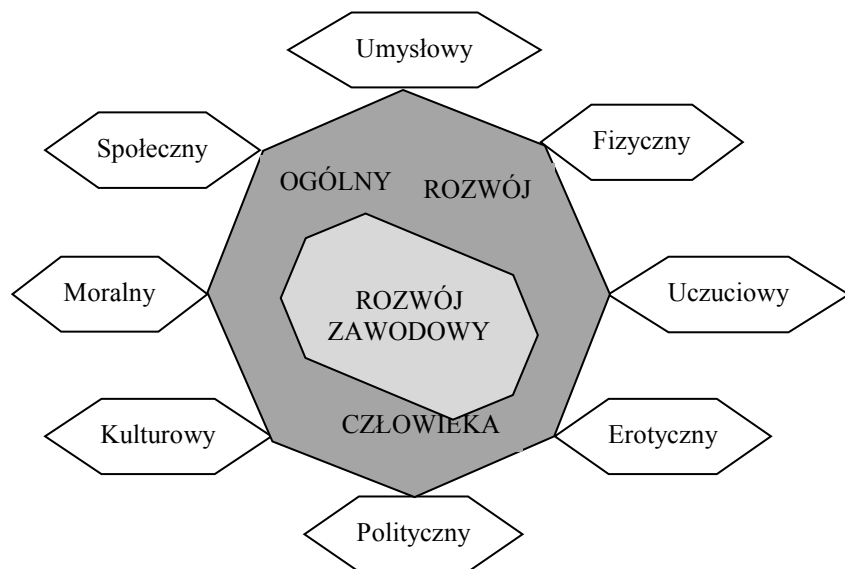
Nieco później, K. M. Czarnecki przy pomocy 26 pomocniczych twierdzeń²⁸ w nieco inny sposób sformułował definicję rozwoju zawodowego. Uogólniając owe twierdzenia przyjął, że zawodowy rozwój człowieka to „ukierunkowany proces przemian świadomości jednostki, które powstają w wyniku współzależnego oddziaływania na siebie przedmiotu i podmiotu w poszukiwaniu swojego miejsca w podziale pracy, twórczym przekształcaniu siebie i swojego środowiska materialnego, społecznego i kulturowego”²⁹. Przyjmując ową definicję autor uważa, że zmiany, jakie zachodzą w świadomości jednostki, jej nieustannie zbliżanie się do biegłości działania w określonej dziedzinie, zawodzie, specjalności, specjalizacji, zadaniu, czynności, operacji, ruchu roboczym stanowią najlepszy przejaw zawodowego rozwoju człowieka bez względu na to, czy dotyczy dziecka, młodzieży, dorosłych³⁰. Ponadto uznając, że rozwój zawodowy człowieka jest ściśle powiązany z innymi kategoriami rozwoju jednostki, proponuje, żeby traktować go jako swoistą wypadkową rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego, moralnego, kulturowego, politycznego, a także rozwoju: uczuciowego, erotycznego i rozwoju etycznego człowieka.

²⁷ K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 65.

²⁸ Zob. K. M. Czarnecki, *Psychologia zawodowego rozwoju człowieka*, Kraków 1998, s. 20-35.

²⁹ Tamże, s. 35.

³⁰ Zob. K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* [dostępne w:] www.spc.org.pl/dibra/doczip?id=9860/czarnecki2.pdf [z dnia 2015.01.21].



Rys. 2. Usytuowanie rozwoju zawodowego w ogólnym rozwoju człowieka

Źródło: Opracowanie własne.

Dalszej dalej idącej konkretyzacji definicji rozwoju zawodowego dokonał Z. Wiatrowski, wyróżniając dwa rodzaje linii rozwoju zawodowego:

- 1) linię rozwoju zawodowego jednostki, w której cztery wielkie etapy tegoż rozwoju (etap kształcenia i wychowania przedszkolnego; etap edukacji prozawodowej; etap kształcenia zawodowego; etap aktywności zawodowej i dalszego kształcenia) przyporządkowuje okresy życia i główne właściwości działań pedagogicznych oraz wyniki w powiązaniu z procesem pracy;
- 2) linię rozwoju zawodowego pracownika związanego z okresem jego aktywności zawodowej, tj. liniami życia dorosłego i pracowniczego³¹.

Interesującą definicję rozwoju zawodowego zaproponował także T. W. Nowacki, stwierdzając, że „rozwój zawodowy to droga rozwoju zawodowego jednostki od fazy zaznajamiania z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej, poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego, do okresu przy-

³¹ Zob. Z. Wiatrowski, *Działalność zawodowawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1, s. 29.

gotowania zawodowego. Potem występują okresy rozwoju zawodowego, awansów, osiągnięć, aż do zakończenia pracy zawodowej, która jednak nie kończy aktywności pracowniczej. Fazy rozwoju zawodowego zależą w wysokim stopniu od instytucji społecznych określających aktywność jednostki i od jej udziału w procesach kształcenia i pracy zawodowej³². W definicji tej autor czyni centralnym ogniwem **fazy rozwoju zawodowego**. Ponadto położenie szczególnego akcentu na drogę rozwoju zawodowego jednostki świadczy, że rozwój zawodowy należy traktować jako proces ciągły, który trwa przez całe życie jednostki i jest związany z dążeniem jednostki do zdobywania określonej pozycji w społecznym podziale pracy, poczynając od okoliczności, w których podejmowana jest decyzja o wyborze zawodu, poprzez zdobycie kwalifikacji zawodowych, podjęcie pracy, osiągnięcie stabilizacji zawodowej, podejmowanie określonych form doskonalenia zawodowego – w tym również samodoskonalenia się – a także dążenia do mistrzostwa w zawodzie. Akcentowana ciągłość rozwoju zawodowego jest oczywiście przejawem determinacji jednostki w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym w taki sposób, aby zając określoną pozycję w społeczeństwie. Determinacja ta jest warunkowana czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi, które często mają bardzo zróżnicowany wpływ na kierunek rozwoju jednostki. To, w jakim kierunku będzie głównie zmierzał rozwój zawodowy jednostki, zależy od tego, z jaką profesją jest jednostka związana i od tego, czy jest ona przygotowana do podejmowania całego ciągu indywidualnych decyzji dotyczących procesu własnego rozwoju i tworzenia indywidualnego katalogu kompetencji zawodowych.

Zwrócenie uwagi na to, że rozwój człowieka trwa przez całe jego życie, a praca zawodowa wypełnia zwykle najdłuższy jego okres, spowodowało, że badacze zaczęli poddawać wszechstronnej analizie wszystkie procesy dotyczące funkcjonowania człowieka w obszarze pracy zawodowej, również związanego z nim rozwoju zawodowego, i to nie tylko w znaczeniu ogólnozawodowym, ale również w odniesieniu do poszczególnych grup zawodowych i wykonywanych przez nich zadań zawodowych. Można także zauważyć, że różni badacze coraz częściej zwracali uwagę na zmiany zachodzące w osobowości jednostki w rezultacie relacji, w jaki wchodzi owa jednostka z pracą zawodową w trakcie przesuwania się po drodze swojej kariery zawodowej. W wyniku takich badań formułowano nowe definicje terminu „rozwój zawodowy”. Jedną z takich definicji jest propozycja Z. Wołka, który uznał, że „rozwój zawodowy jest doskonaleniem siebie w wymiarze ogólnym i zawodowym, postrzegany jako nabywanie coraz to nowych dyspozycji zawodowych, umożliwiających rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów w trakcie wykonywania pracy zawodo-

³² T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 217.

wej”³³. Autor ten utożsamiając niejako rozwój zawodowy z procesem nieustannego doskonalenia siebie, bardzo wyraźnie podkreśla, że istnieje ścisły związek rozwoju zawodowego z ogólnym rozwojem człowieka, co oznacza, że związek ten (choć w różnym stopniu w przypadku poszczególnych osób) dotyczy wszystkich rodzajów rozwoju stanowiących o ogólnym rozwoju człowieka. Ponadto zwracając uwagę na fakt, że w wyniku doskonalenia się jednostka nabywa nowe dyspozycje zawodowe, autor ten sygnalizuje, że jednostka ta uzyskuje zdolność do permanentnego przystosowywania się do zmieniających się warunków rynku pracy, a także zajmowania kolejnych pozycji w strukturze zawodowej³⁴. Można zatem przyjąć – jak wskazuje A. Kargulowa – że rozwój zawodowy może być traktowany jako swego rodzaju podstawa kariery zawodowej człowieka³⁵.

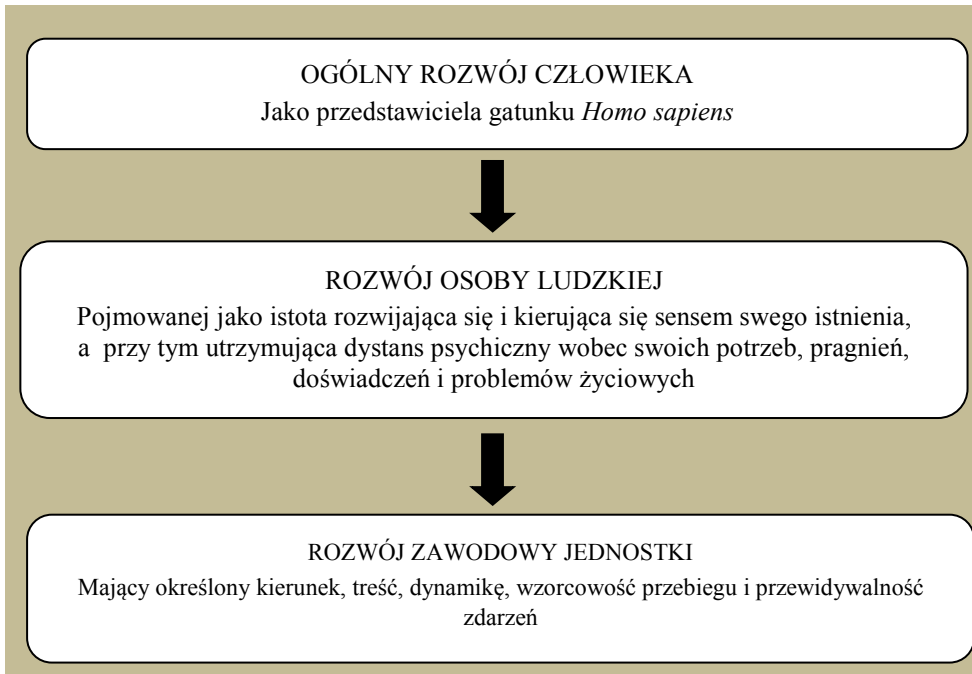
Niektórzy autorzy, poszukując sposobu na właściwe ujęcie istoty rozwoju zawodowego, sięgają do różnych teorii³⁶ tego rozwoju, ukazując go w węższym bądź szerszym kontekście. Próbę takiego ujęcia rozwoju zawodowego jednostki ludzkiej w szerszym kontekście kategorii rozwojowych człowieka podjął I. Korcz, tworząc pewną systematykę w ujęciu kategorii rozwoju człowieka i jego działalności zawodowej (rys. 3).

³³ Z. Wołk, *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1, s. 40.

³⁴ Tamże, s. 41.

³⁵ Zob. A. Kargulowa, *Destrukcyjne, rekonstrukcyjne i konstrukcyjne w poradnictwie zawodowym* [w:] *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim. Materiały pokonferencyjne*, red. W. Rachalska, Częstochowa 199.

³⁶ Wybrane teorie rozwoju zawodowego zostały przybliżone w następnym rozdziale.



Rys. 3. Rozwój zawodowy jednostki ludzkiej w szerszym kontekście kategorii rozwoju człowieka

Źródło: I. Korcz, *Inteligencja duchowa w rozwoju zawodowym. Materiały z konferencji* [dostępne w:] www.konferencja21.edu.pl/3/tom/180pdf [z dnia 23.12.2006].

Rozwój człowieka w ujęciu zaproponowanym przez I. Korcza rozumiany jest jako proces wieloaspektowy uwarunkowany – jak argumentują J. Janiga i B. Pietrulewicz – przez różne czynniki o charakterze podmiotowym i przedmiotowym³⁷. Natomiast rozwój osobowy – według F. Furmanka – rozumiany jest jako „proces systematycznych i trwających w całym okresie życia człowieka przemian, przebiegających w rozmaitych warunkach jego aktywności i przejawiający się w odpowiednich formach postępowania człowieka”³⁸. W takim kontekście – jak to ujmują K. Czarnecki i S. Karaś – rozwój zawodowy wpisuje się w charakterystykę działań świadomych i intencjonalnych, których istotę

³⁷ J. Janiga, B. Pietrulewicz, *Podstawy zawodoznawstwa*, Zielona Góra 2004, s. 77.

³⁸ W. Furmanek, *Rozwój zawodowy człowieka jako kategoria teorii edukacji zawodowej* [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, Zielona Góra 1998, s. 18.

stanowi proces społecznie pożądanym i ukierunkowanym przemian ilościowych i jakościowych, warunkujących celowy, aktywny, kontrolowany i odpowiedzialny udział człowieka w kształtowaniu samego siebie i przez to swojego bliższego i dalszego otoczenia³⁹. To oczywiście szerokie ujęcie istoty rozwoju zawodowego. W węższym ujęciu rozwój zawodowy nieraz definiowany jest jako proces wykorzystywany do stworzenia możliwości rozwijania zawodowych zainteresowań i zdolności pracowniczych⁴⁰, co w efekcie w opinii autorów tego ujęcia prowadzi do poszerzenia ich wiedzy i umiejętności w określonym obszarze. Osobiście uważam, że definicja ta (nawet przy zastrzeżeniu, że jest to ujęcie niepełne) w sposób znaczący zubaża rozumienie istoty tego procesu i może wywoływać zgubne wrażenie, że proces ten prowadzi jedynie do rozwijania zawodowych zainteresowań jednostki i zdolności pracowniczych, gubiąc jednocześnie z pola widzenia cały szereg czynników, które bez wątpienia mają wpływ na jakość tego procesu i jego zależności i relacje między rozwojem osobowym i rozwojem zawodowym. Bardziej szczegółowe (to w istocie wąskie) ujęcie tego terminu proponują J. Sutherland i D. Canwell, wskazując na pięć podstawowych funkcji. Są to:

- „poszerzenie wiedzy pomocnej w sytuacjach problemowych, zwłaszcza w pracy koncepcyjnej;
- uczenie się na podstawie doświadczeń – zdobywanie wiedzy praktycznej poprzez obserwację siebie i innych pracowników oraz wdrażanie nowych rozwiązań do wykonywanej pracy;
- rozwój nowych postaw i przekonań – zmiany dotychczasowych poglądów, przeformułowanie systemu wartości, zasad i norm postępowania;
- możliwość odbudowywania kwalifikacji zawodowych – dotyczy wymiaru jednostkowego i odnosi się do indywidualnych kompetencji pracownika, ich diagnozowania i podnoszenia na wyższy poziom;
- współpraca i wkład w rozwój personelu – dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, korzystanie z zasobów wiedzy innych pracowników, wzajemne uczenie się i działanie (coaching, monitoring, peertutoring)”⁴¹.

Należy również zauważyć, że niekiedy rozwój zawodowy określany jest jako kariera zawodowa. Takie pojmowanie istoty rozwoju zawodowego w opiniach niektórych autorów ma miejsce wówczas, gdy w proponowanych przez

³⁹ Zob. K. Czarniecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie*, Radom 1996, s. 34.

⁴⁰ J. J. Matthews, D. Megginson, M. Surtees, *Rozwój zasobów ludzkich*, Gliwice 2008, s. 168.

⁴¹ J. Sutherland, D. Canwell, *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa 2007, s. 181-192, za: A. Wach-Kąkolewicz, *Rozwój zawodowy – motywy podejmowania aktywności uczenia się*, E-mentor 2008, nr 4(26), s. 2.

siebie definicjach chcą ukazać przebieg drogi życiowej określonej jednostki. Warto jednak podkreślić, że wielu autorów nie podziela tego sposobu myślenia argumentując tym, że o ile rozwój zawodowy stanowi cechę osobową i dotyczy jednostki doświadczającej pracy zawodowej, tak kariera ma charakter procesu, któremu jednostka ta podlega w miarę doświadczania pracy zawodowej⁴².

W literaturze przedmiotu – podobnie jak to miało miejsce w przypadku definiowania terminu „rozwój zawodowy” – nie ma jednomyślności co do sposobu rozumienia terminu „kariera”. Wśród badaczy zajmujących się problematyką „kariery” widoczna jest dychotomia podejść. Jedni koncentrują się na indywidualnym podejściu do kariery, rozważając ją w odniesieniu do drogi awansu jednostki. Inni analizują ją jako element oddziaływań organizacyjnych, koncentrując swoją uwagę na różnorodnych kwestiach zarządczych dotyczących osób tworzących i kształtujących określoną organizację. Jeszcze inni w swym rozumieniu i opisywaniu kariery eksponują głównie zmiany wzorów zachowań zachodzących w podejściu do pracy jednostki, podkreślając sekwencyjność i hierarchiczność tych zmian na przestrzeni życia zawodowego jednostki⁴³.

Warto w tym miejscu zauważyć, że rozwój i kariera zawodowa człowieka są ze sobą w pewien sposób związane, stanowiąc dwie strony tego samego modelu. Dlatego wymagają zarówno wspólnej, jak i oddzielnej pogłębionej analizy. Ze względu jednak na złożoność problematyki dotyczącej wielu aspektów zarówno rozwoju zawodowego, jak i kariery zawodowej, dalsze rozważania dotyczą głównie rozwoju zawodowego.

Przeprowadzona analiza literatury przedmiotu ukazała wiele (aczkolwiek nie wszystkie) podejść do rozumienia istoty rozwoju zawodowego, co wskazuje zarówno na duże zainteresowanie badaczy tą problematyką, jak również o jej złożoności. Scalając najistotniejsze wątki przytoczonych rozważań, odnoszących się do istoty zawodowego rozwoju człowieka, można rozwój ten – na użytek dalszych rozważań prowadzonych w tym opracowaniu – zdefiniować jako: **długotrwały i kierunkowy proces przemian dotyczących określonej jednostki, wywołanych czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania, w którym da się wyróżnić zachodzące etapy ilościowych i jakościowych zmian (faz rozwojowych) świadczących obiektywnie o tym, że jednostka ta zmierza permanentnie w kierunku wytyczonym przez sens własnego życia,**

⁴² Z. Wołk, *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007, s. 86.

⁴³ Zob. P. Makin, C. Cooper, Ch. Cox, *Organizacja a kontrakt psychiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000, a także: C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2001, za: M. Strykowska, *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji* [w:] *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, red. M. Strykowska, Poznań 2002, s. 24.

bądź czynniki decydujące o tym, że życie zawodowe jednostki przebiega w taki, a nie inny sposób. Istotą tak rozumianego rozwoju zawodowego jest permanentne zmierzanie w kierunku profesjonalizmu. Można zatem przyjąć, że u podstaw zawodowego rozwoju człowieka leży chęć zaspokajania różnego rodzaju potrzeb i oczekiwań oraz sens życia jednostki. W szerszej perspektywie, to proces samodefiniowania własnych możliwości czyniony przez rozwijającą się jednostkę, dostrzegania ograniczeń i konieczności dokonywania kompromisów⁴⁴.

2. Wybrane podejścia i koncepcje dotyczące rozwoju zawodowego

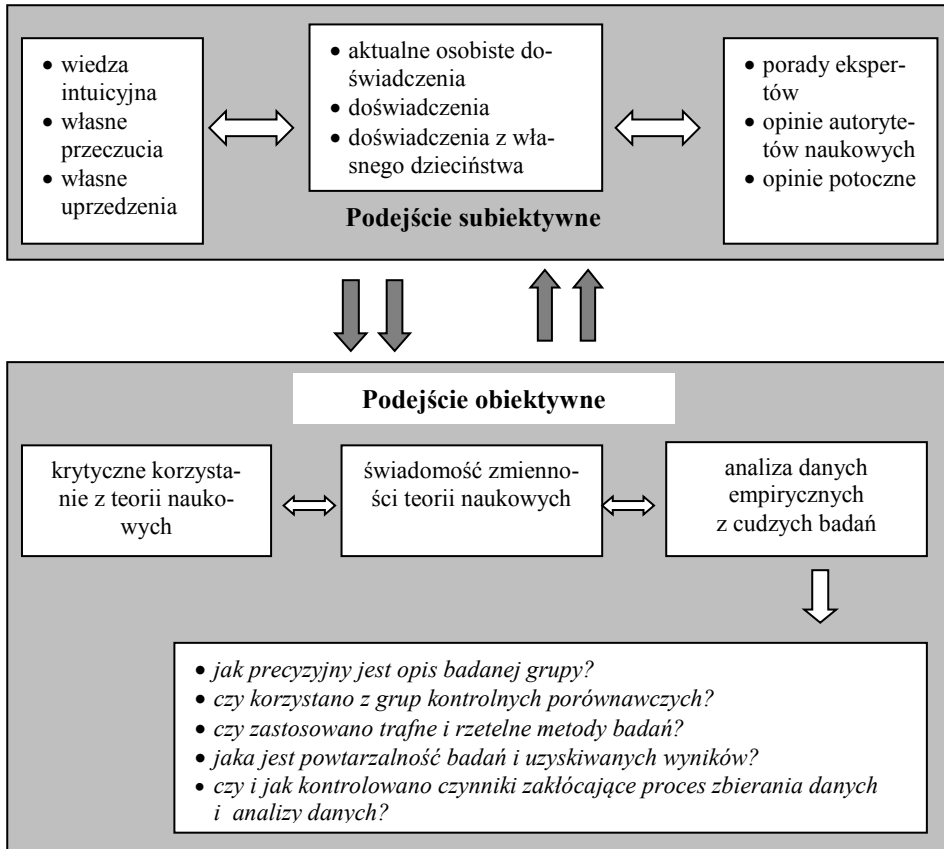
Wielość definicji rozwoju zawodowego przytoczonych w poprzednim podrozdziale dowodzi, że rozwój zawodowy jako złożony proces przebiegający w całym okresie życia człowieka i warunkowany różnymi czynnikami, w tym biologicznymi, psychologicznymi, społecznymi czy kulturowymi należy rozpatrywać w kontekście ogólnego rozwoju człowieka. Dlatego też do wyjaśniania jego istoty i sensu – zależnie od kontekstu, w jaki wpisuje się rozwój zawodowy – stosuje się różne podejścia i koncepcje teoretyczne. Stąd na przykład ukazując istotę rozwoju w nurcie behawiorystyczno-cywilizacyjnym, akcentuje się to, co jest wyznacznikiem życia jednostki, a więc sukces, postęp, rozwój funkcji intelektualnych i sprawnościowych, a w nurcie humanistycznym – nawiązującym do antropologii filozoficznej, podkreśla się nieustanność rozwoju, samorealizację i sens życia⁴⁵. Jest zatem czymś naturalnym – jak słusznie zauważa B. M. Kaja – że „inaczej w obu nurtach będziemy pojmowali różne aspekty rzeczywistości, takie jak własne intencje, cele, czas czy cierpienie”⁴⁶. Zatem i to będzie również kontekstem naszych rozważań dotyczących różnych aspektów rozwoju zawodowego. Jednak w obu podejściach nadrzędnym celem poszukiwań będzie chęć znalezienia takiego sposobu postrzegania rzeczywistości – w tym przypadku istoty i sensu rozwoju zawodowego – żeby dostarczyć właściwej wiedzy naukowej dotyczącej poznawanego fragmentu rzeczywistości. Stąd każdy badacz poszukując takiej wiedzy odkrywa ją w faktach, zjawiskach i działaniach. Stara się to, co może pozyskać, badając owe fakty, zjawiska i działania odpo-

⁴⁴ Więcej na temat zob.: C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt.

⁴⁵ Zob. M. Straś-Romanowska, *Refleksja na temat rozwoju moralnego w kontekście zagadnień psychologii osobowości* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Bydgoszcz 1997, t. 1, s. 60-68; J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000.

⁴⁶ B. M. Kaja, *Psychologia wspomaganie rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot 2010, s. 44.

wiednio interpretować i rozumieć, łączyć je w odpowiednie prawa, tworząc swoistego rodzaju teorie. Trzeba jednak wiedzieć – jak to podkreśla H. R. Schaffer – „że w procesach pozyskiwania wiedzy mamy zawsze do czynienia z dwoma podejściami: podejściem obiektywnym i podejściem subiektywnym”⁴⁷ (rys. 4).



Rys. 4. Źródła wiedzy o rozwoju człowieka

Źródło: A. I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, na podst.: H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.

Z propozycji H. R. Schaffera wynika, że zarówno własne doświadczenia czy doświadczenia innych osób, a nawet opinie osób uznanych za autorytety to – jak określa A. I. Brzezińska „dobre źródło hipotez i wskaźników, ale dopiero

⁴⁷ Zob. H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.

rzetelna wiedza naukowa, wynikająca z jednej strony z krytycznie analizowanych koncepcji teoretycznych, wyjaśniających, a nie tylko opiniujących proces rozwoju, a z drugiej z przeprowadzonych zgodnie z regułami metodologicznymi badań może być podstawą do formułowania odpowiedzi o większym zakresie ogólności niż tak zwana dobra rada czy święta prawda⁴⁸.

W celu pozyskania naukowej wiedzy dotyczącej rozwoju zawodowego jednostki wykorzystuje się szereg rozmaitych teorii i strategii badawczych, dostosowanych nie tylko do przedmiotu badań, ale również różnego rodzaju uwarunkowań, które w mniejszym lub większym stopniu rzutują na ten rozwój. Dzieje się tak dlatego, że człowiek i jego rozwój (w tym rozwój zawodowy) stanowi niezwykle złożoną materię poznawczą, o ciągle jeszcze nie odkrytych w całości pokładach wiedzy dotyczącej zarówno potrzeb człowieka, jak i możliwości warunkowanych nieskończenie dużą liczbą czynników. Ciągle jeszcze „współczesna wiedza o człowieku, o jego motywacjach i możliwościach, o rozwoju, o zaburzeniach osobowości... – jak to podkreśla w swoich pracach J. Kozielski – jest zawstydzająco mała (...)”. Stąd „coraz powszechniejsze staje się przekonanie, że poznanie osobowości człowieka, jego systemu wartości i możliwości rozwojowych jest niezbędnym warunkiem tworzenia humanistycznej wizji świata”⁴⁹.

Wiedzy do tworzenia humanistycznej wizji świata i usytuowania w niej człowieka wraz z jego marzeniami, pragnieniami, potrzebami, możliwościami i całym szeregiem innych aspektów jego życia i rozwoju poszukuje się – jak wcześniej wspomniałem – w różnych źródłach, wykorzystując do tego celu cały, złożony warsztat badawczy obowiązujący w poszczególnych dyscyplinach naukowych. Wykorzystuje się cały szereg znanych teorii i naukowych koncepcji. Przy czym najczęściej przez teorie rozumie się system ogólnych i dobrze uzasadnionych twierdzeń (praw), które pozwalają przewidywać bądź wyjaśniać fragment otaczającej nas rzeczywistości. Natomiast koncepcja to system hipotez i przypuszczeń, które nie są jeszcze w pełni uzasadnione i nie zawsze umożliwiają trafne przewidywanie i całościowe wyjaśnianie faktów.

Teoriom rozwoju zawodowego poświęcono sporo miejsca w pracy zatytułowanej *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*⁵⁰, dokonując stonkowo szczegółowej charakterystyki kilku wybranych teorii rozwoju zawodowego. Zachęcając do lektury całości tamtego opracowania, zostały tu wyko-

⁴⁸ A. I. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, s. 15.

⁴⁹ J. Kozielski, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, s. 9.

⁵⁰ C. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009, s. 167-227.

rzystane jego obszerne fragmenty celem przybliżenia istoty niektórych z tych koncepcji.

Należy tu raz jeszcze zaznaczyć, że rozwój człowieka od wielu lat jest podstawowym przedmiotem zainteresowań wielu teorii: psychoanalitycznej (Zygmunt Freud, Carl Jung, Alfred Adler, Erik Erikson, Jan Loeringer i wielu innych); humanistycznej (Abraham Maslow i Carl Rogers); poznawczo-rozwojowej (Jean Piaget oraz Lew Wygocki – przy nieco innych założeniach, a także Lawrence Kohlberg); behawioralnej (Albert Bandura, Józef Pieter, Iwan P. Pawłow, Burrhus F. Skinner i wielu innych)⁵¹. Zdaniem H. Bee, teorie te można porównywać pod wieloma względami. Kryterium owych porównań może być np.: wyróżnianie bądź niewyróżnianie etapów rozwoju lub zakładanie, że kierunek rozwoju jest zgodny z założeniami, albo wartościowanie poziomu rozwoju. „Żadna z tych wartościowych teorii – w opinii H. Bee – nie potrafi odpowiednio poradzić sobie z wyjaśnieniem mechanizmów rozwoju człowieka, ale każda z nich służy użytecznymi pojęciami i każda z nich może stanowić podstawę gromadzenia wartościowych badań”⁵². Dlatego między innymi duża część badaczy opowiada się za eklektycznym podejściem teoretycznym. Dla lepszego jednak zilustrowania istoty poszczególnych teorii rozwoju zawodowego najważniejsze z nich zostały w tym opracowaniu ukazane oddzielnie.

Podejmując decyzję o tym, które z teorii rozwoju zawodowego uczynić przedmiotem szczegółowej analizy oparłem się na opisach teorii rozwoju zawodowego przedstawionych przez A. Bańkę⁵³, K. M. Czarneckiego⁵⁴, T. Nowackiego⁵⁵, Z. Wiatrowskiego⁵⁶, P. Paszkowską-Rogacz⁵⁷, S. Widerszpila⁵⁸, K. Obuchowskiego⁵⁹, a także W. Rachalską⁶⁰. Na tej podstawie wybrałem sześć teorii ogólnych: teorię energetyzmu życia ludzkiego; teorię potrzeb ludzkich;

⁵¹ Zob. H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 35-63.

⁵² Tamże, s. 63.

⁵³ A. Bańka, *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 131-146.

⁵⁴ K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt., s. 33-52.

⁵⁵ T. Nowacki, *Zawodownawstwo*, Radom 1999, s. 243-282.

⁵⁶ Z. Wiatrowski, *Rozwój zawodowy człowieka – hasło [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 509-515.

⁵⁷ A. Paszkowska-Rogacz, H. Skłodowski, *Teorie rozwoju zawodowego [w:] J. H. Skłodowski (red.), Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, Łódź 1999, s. 14-146.

⁵⁸ Zob. S. Widerszpil, *Socjologia w zakładzie pracy*, Warszawa 1973.

⁵⁹ Zob. K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1965.

⁶⁰ W. Rachalska, *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, s. 49-67.

teorię czynności ludzkich; teorię podziału pracy ludzkiej; teorię miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka i teorię sensu życia ludzkiego, oraz cztery duże grupy szczegółowych teorii rozwoju zawodowego:

- teorie wyboru zawodu (teoria cech człowieka, teoria potrzeb, teoria wydatkowania energii, teoria wyboru i decyzji);
- teoria uczenia się zawodu (teoria odruchów warunkowych, teoria czynności, teoria operacjonalizmu);
- teoria pracy zawodowej (teoria satysfakcji z pracy, teoria harmonii z otoczeniem społecznym, teoria zachowań zawodowych);
- teoria ciągłości zawodowego rozwoju człowieka (teoria ciągłości rozwojowej, teoria miejsca i przestrzeni zawodowej człowieka w podziale pracy ludzkiej)⁶¹.

Przedstawiona w tym opracowaniu charakterystyka poszczególnych teorii jest bardzo uproszczoną prezentacją istoty poszczególnych teorii, ograniczającą się raczej do zasygnalizowania podstawowych twierdzeń każdej z nich, niż do szerokiego ich omówienia. Dlatego zainteresowanych pełniejszym ich poznanie odsyła się do przywołanej w tym opracowaniu literatury przedmiotu.

Ogólne teorie rozwoju zawodowego

Pierwszą z ogólnych teorii zawodowego rozwoju, która została przybliżona w niniejszej rozprawie jest teoria energetyzmu życia ludzkiego. Podstawowe twierdzenia tej teorii przedstawiam za J. Pieterem.

Teoria energetyzmu życia ludzkiego

„Energetyzm” w rozumieniu słownikowym, to „pogląd filozoficzny tłumaczący wszelkie zjawiska przyrody jako przemiany energii”⁶². Energetyzm, stanowiący uogólnienie poglądu na naturę fizycznej rzeczywistości, wyraża się w tezie mówiącej, że energia stanowi naczelną zasadę definiowania tak materialnej, jak i duchowej rzeczywistości⁶³. Pogląd ten wykorzystywany jest przez przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych przy rozważaniach dotyczących zagadnień energetycznych podstaw życia, rozwoju i działalności ludzkiej. Jest on również wykorzystywany przez przedstawicieli psychologii i pedagogiki, a J. Pieterowi, W. Dawidowi oraz W. Szewczukowi posłużył do sformułowania teorii energe-

⁶¹ K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju...*, dz. cyt., s. 44.

⁶² *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, red. I. Bralczyk, Warszawa 2005, s. 165.

⁶³ A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 228-229.

tyzmu życia ludzkiego, której podstawowe twierdzenia przedstawiam za J. Pieterem⁶⁴. Oto one:

- człowiek jest układem energetycznym;
- aktywność życia ludzkiego warunkowana jest energetycznie;
- o energiach aktywności ludzkiej można mówić wówczas, gdy są możliwe do stwierdzenia równoważności przemian mających miejsce w organizmie ludzkim, w zakresie jego czynności przystosowawczych do podniet, do sytuacji stanowiących ich układ, do warunków środowiskowych;
- w rozważaniach natury psychologicznej i pedagogicznej, energetyzm odnosi się głównie do zmian dotyczących czynności przystosowania się człowieka do otoczenia;
- zmiany przystosowawcze ludzkiego organizmu, warunkowane energetycznie, są mierzalne;
- energetyczne podstawy ludzkiej egzystencji prowadzą się do wywołania zmian i wpływania na trwałość zachowań społecznych jednostki;
- energetyczne podstawy ludzkiej aktywności mają charakter „napędowy” oraz „kierunkowy” lub sygnałowy”;
- energie warunkujące ludzkie życie występują w różnych postaciach: fizycznej, chemicznej, fizjologicznej, psychicznej oraz społecznej;
- energie psychiczne ujawniają się głównie w zachowaniach ludzkich, takich jak np.: uczenie się, wykonywanie różnego rodzaju działań (zadań) zawodowych, społecznych, wynikających z zainteresowań i zamiłowań;
- napęd do życia, rozwoju i działania powstaje w wyniku chemicznych przemian zachodzących w organizmie, a kierunek tego napędu wyznaczają cechy dziedziczne zawarte w kodzie genetycznym;
- energią pierwszorzędą i niezbędną w procesach ludzkiej egzystencji i aktywności jest świadomość traktowana jako energia kierunkowa;
- energiami ludzkiej aktywności są wrodzone instynkty, które stanowią napęd dla konkretnych podniet czy sytuacji warunkujących realizację określonych celów ludzkiej aktywności;
- z energetycznego punktu widzenia pamięć rozumiana jako zdolność i jako doświadczenie jest stymulatorem energii organizmu.

Opierając się na podstawowych twierdzeniach teorii energetyzmu przyjmuje się, że działalność człowieka (bez względu na to jakiego będzie ona rodzaju, co będzie jej celem, czy też w jakim okresie ludzkiego rozwoju będzie ona mia-

⁶⁴ J. Pieter, *Spoleczne problemy psychologii*, Warszawa 1969, s. 330 i n.; a także: K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 27.

ła miejsce) jest permanentnym ciągiem wydatkowania energii. Wydatkowanie to dotyczy zarówno energii podstawowej, jak i kierunkowej, która jest warunkiem *sine qua non* każdego etapu rozwoju zawodowego jednostki.

Teoria potrzeb ludzkich

Analizując doniesienia z badań dotyczących problematyki pracy i rozwoju zawodowego człowieka można zaobserwować tendencje, w której większość badaczy uznaje, że naturalnymi celami nadrzędnymi każdego człowieka są: osobnicze i gatunkowe przetrwanie, rozwój, skuteczna aktywność, korzystne współżycie i współdziałanie z otoczeniem społecznym oraz zadowolenie z całości kształtu swojego życia. Można też – jak twierdzą H. Traczyńska i M. Wojciechowski – przekonać się, „że jedynym sposobem, umożliwiającym człowiekowi osiągnięcie tych celów jest zaspokojenie powiązanych z tymi celami naturalnych potrzeb. Nie osiągnie on celów, jeśli będzie lekceważył potrzeby, które do tych celów prowadzą – czy to na skutek braku wiedzy o tym, jakie potrzeby prowadzą do tego celu, czy też braku umiejętności zaspakajania tych potrzeb”⁶⁵. Potrzeby człowieka od wielu lat stanowią przedmiot zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, nawiązujących w swoich pracach do teorii potrzeb A. H. Masłowa⁶⁶. Jest to jedna z najlepiej znanych teorii potrzeb, która stała się niemal najbardziej wpływową teorią psychologiczną XX wieku.

Późniejsze badania nad potrzebami poszczególnych kategorii, prowadzone przez coraz liczniejszą grupę przedstawicieli różnych dyscyplin nauk⁶⁷, bądź to zanegowały wiele zależności, jakie z teorii A. H. Masłowa można było wyprowadzić, bądź poddały je wątpliwościom i krytyce. Z tego między innymi względu podstawowe założenia teorii potrzeb ludzkich formułuję na podstawie

⁶⁵ H. Traczyńska, M. Wojciechowski, *Co to znaczy „umieć żyć”? (Praktyczny przewodnik psychologiczny)*, Warszawa 2008, s. 32.

⁶⁶ A. H. Maslow, *Teoria hierarchii potrzeb* [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, Warszawa 1964.

⁶⁷ Np. badania: M. Crowder, K. Pupynin, *The motivation to train. A review to the literature and the development of a comprehensive theoretical model of training motivation*, 1993, s. 10; E. E. Lawler i J. I. Suttle, za: X. Gliszczyńska, *Psychologia badań wartości w środowisku pracy* [w:] X. Gliszczyńska (red.), *Systemy wartości w środowisku pracy*, Warszawa 1982, s. 138; M. A. Wahba i I. G. Bridwella, za: M. Crowder, K. Pupynin, *The motivation...*, dz. cyt.; i inne.

doświadczeń: H. A. Murraya⁶⁸, K. Obuchowskiego⁶⁹, J. Pietera⁷⁰, a także T. Kocowskiego⁷¹. Oto one:

- potrzeba to właściwość osobnika X sprawiająca, że osobnik ten bez przedmiotu Y nie może normalnie funkcjonować;
- człowiek jest biosystemem dążącym do utrzymania własnego życia – co jest uzależnione od warunków, które nazywamy potrzebami egzystencji;
- człowiek jest biosystemem podlegającym w ontogenezie rozwojowi ukierunkowanemu na odtworzenie oraz doskonalenie jego organizacji na wszystkich poziomach – co jest uzależnione od warunków, które nazywamy potrzebami rozwojowymi;
- szczególnymi rodzajami potrzeb są potrzeby fizjologiczne, seksualne, poznawcze, kontaktu emocjonalnego oraz sensu życia;
- aby człowiek był skłonny podjąć aktywność zaspokajającą jakąś potrzebę i skutecznie ją kontynuować – musi wystąpić bądź odczucie niezadowolenia z aktualnego stanu rzeczy, bądź nadzieja na uzyskanie jakiejś satysfakcji lub uniknięcie dyssatisfakcji;
- niezależnie od skomplikowania i bogactwa potrzeb, każdy człowiek potrzebuje warunków, bez których nie mógłby prawidłowo funkcjonować, tj. w pełni wykorzystać swych zdolności w działaniu i rozwijać się;
- każdy człowiek dla normalnego funkcjonowania musi mieć odpowiednie warunki do właściwego przechodzenia poszczególnych faz rozwojowych (funkcjonowania w każdej fazie rozwojowej), czyli musi mieć możliwości rozwijania się;
- potrzeba może być rozumiana jako wewnętrzne napięcie organizmu, które prowadzi do zorganizowania pola działania organizmu odpowiednio do pewnych podniet lub celów i pobudza aktywność skierowaną na ich osiągnięcie;
- potrzeby są czynnikami dynamizującymi zachowanie człowieka;
- brak mechanizmów zaspokajających potrzeby ludzkie wywołuje zakłócenie równowagi wewnętrznej człowieka;

⁶⁸ H. A. Murray, *Próba analizy sił kierunkowych osobowości* [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji...*, dz. cyt.

⁶⁹ K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.

⁷⁰ J. Pieter, *Sporne problemy...*, dz. cyt.

⁷¹ T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.

- odzwierciedlenie w świadomości potrzeby przedmiotu nie jest tożsame ze zmianą powstałą w organizmie jednostki pod wpływem zachowania równowagi wewnętrznej, wyrażone stanem napięcia;
- napięcie wewnętrzne daje początek ciągłowi czynności mogących doprowadzić do zaspokojenia potrzeb;
- samo zaspokojenie potrzeb likwiduje stan napięcia, przynosząc człowiekowi pewną ulgę psychofizyczną;
- człowiek ma, generalnie biorąc, tylko dwie możliwości zaspakajania swoich potrzeb: albo przez aktywność własną, albo przez aktywność innych osób. Oznacza to, że to, co jest mu niezbędne zdobywa sam albo otrzymuje od innych;
- człowiek może się rozwijać tylko w działaniu, zaspakajając swoje potrzeby;
- zaspokojenie potrzeb zależy zarówno od wiedzy o przedmiocie potrzeby, jak i od różnego rodzaju przypadkowych okoliczności oraz możliwości uzyskania przedmiotu potrzeby.

Z przytoczonych założeń teorii potrzeb ludzkich widać, że koncentrują się one głównie na czynnikach, które decydują (bądź mają wpływ) o rodzaju i jakości ludzkiej działalności. Z punktu widzenia działalności zawodowej człowieka, a zwłaszcza zawodowego rozwoju, założenia te mają ważne znaczenie, bowiem pozwalają na sformułowanie wielu hipotez wyjaśniających konkretne przypadki zachowania zawodowego. Motywem zachowania jest stan napięcia, w którym w danej chwili znajduje się jednostka. Redukowanie tego napięcia powoduje realizację wielu uświadomionych i nieświadomych potrzeb jednostki, w tym również potrzeb związanych z realizacją zadań zawodowych, a tym samym potrzeb rozwojowych.

Teoria czynności ludzkich

Człowiek o potencjalnym poziomie energii i uświadomionych potrzebach podejmuje różnego rodzaju – mniej lub bardziej skomplikowane – działania o charakterze zawodowym, społecznym, rodzinnym itp. Są to zwykle działania kierunkowe, wyrażające się w konkretnych czynnościach. Czynność to elementarne działanie człowieka zmierzające do osiągnięcia jakiegoś celu lub ukierunkowane na realizację określonego wyniku⁷². Pojęcie to wywoływało coraz większe zainteresowanie przedstawicieli nauki parających się problematyką pracy i roli, jaka w pracy tej przypada człowiekowi. Zainteresowania te sprawi-

⁷² Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 113; T. W. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 42.

ły, że w roku 1963 T. Tomaszewski zaprezentował pierwszą wersję teorii czynności⁷³. Podstawą teorii czynności T. Tomaszewskiego była teoria aktów i treści F. Brentano⁷⁴ przekształcona przez K. Twardowskiego⁷⁵ w teorię czynności i wytworów, a także ogłoszona w Stanach Zjednoczonych teoria planów G. Millera, E. Galanter i K. Pribrama⁷⁶ oraz w Belgii teoria zachowania człowieka J. Nuttina⁷⁷.

Wszystkie te teorie, powstałe niezależnie od siebie – zdaniem M. Materskiej – „połączyło przekonanie, że aktywność człowieka ma charakter czynności, tzn. zachowań zorganizowanych i ukierunkowanych na określone wyniki. Czynnościami steruje proces przetwarzania informacji, mniej lub bardziej zaawansowany w zależności od poziomu organizacji tych czynności. Tworzą one u człowieka hierarchiczne systemy określane przez przyjęte cele, dzięki czemu może on być traktowany jako układ zdolny do samosterowania. W wyniku takiej interpretacji zachowania człowieka zarysowała się możliwość sformułowania i ujednoczenia opisów różnych funkcji i procesów psychicznych, zredukowanie liczby wyjaśniających je teorii i zintegrowania badań”⁷⁸. Możliwości te znakomicie zostały wykorzystane przez M. Kreutza⁷⁹ do przeprowadzenia logicznej analizy znaczenia wszystkich pojęć, którymi posłużył się T. Tomaszewski; M. Materskiej⁸⁰ – do określenia funkcji poszczególnych elementów czynności, a także rozróżnienia poszczególnych typów błędów; I. Kurcz i J. Reykowskiemu⁸¹ – do opisywania i wyjaśniania różnych zachowań ludzkich; a także J. Kozielskiemu, A. Frączkowi, X. Gliszczyńskiej, Z. Pietrasieńskiemu i J. Strelauowi⁸². Dla wszystkich wymienionych tu autorów punktem wyjścia do ich badań, a także do formułowania bardziej szczegółowych teorii psychologicznych, była teoria sformułowana przez T. Tomaszewskiego, która czynności

⁷³ T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, s. 99-228.

⁷⁴ F. Brentano, *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, Warszawa 1999.

⁷⁵ K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach*, Kraków 1911.

⁷⁶ G. A. Miller, E. Galanter, K. H. Pribram, *Plans and the structure of behavior*, New York 1960, wyd. pol.: *Plany i struktura zachowania*, tłum. A. Grzybowski, A. Szewczyk, Warszawa 1980.

⁷⁷ J. Nuttin, *Tache, reussite et echec; theorie de la conduite humaine*, Louvain 1961.

⁷⁸ M. Materska, *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego* [w:] I. Kurcz i D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Warszawa 2002, s. 14.

⁷⁹ M. Kreutz, *Próba zdefiniowania terminu czynność*, „Przegląd Psychologiczny” 1975, nr 16, s. 26-74.

⁸⁰ M. Materska, *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*, Wrocław 1972.

⁸¹ I. Kurcz, J. Reykowski (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa 1975.

⁸² M. Materska, *Teoria czynności...*, dz. cyt., s. 15.

traktowała jako podstawowe procesy regulacji stosunków człowieka ze światem fizycznym i społecznym, podobnie jak druga wersja rozwiniętej później teorii sytuacji, która stosunek człowieka do świata ujmowała w kategoriach dynamicznych, podkreślając, że człowiek „jako podmiot sytuacji sam jest również jednym z elementów swojej sytuacji”⁸³.

Opierając się na dorobku naukowym T. Tomaszewskiego⁸⁴ oraz wymienionych wcześniej przedstawicieli nauki, którzy wnieśli znaczący wkład w stworzenie teorii czynności ludzkich, przedstawione zostały główne twierdzenia tej teorii. Oto one:

- aktywność człowieka ma charakter zorganizowany i ukierunkowany;
- procesy ukierunkowane i zorganizowane zmierzające do określonego stanu końcowego nazywamy czynnościami;
- czynności mogą zmierzać do najrozmaitszych wyników, co oznacza, że ilość konkretnych czynności jest nieograniczona;
- podmiot działający może z góry przewidywać wyniki różnych czynności zmierzających do osiągnięcia wyniku. Wynik taki nazywamy „celem” czynności, a czynność nosi nazwę „czynności celowej”;
- w każdej konkretnej czynności można wyróżnić szereg czynności składowych;
- czynności kształtują się zawsze w określonych warunkach;
- przy pomocy czynności o różnej strukturze można w różnych warunkach osiągnąć ten sam wynik;
- w sytuacjach, które możemy uznać za normalne oraz przy normalnym niezakłóconym przebiegu czynności, osiągnięcie wyniku oznacza zakończenie czynności;
- po przerwaniu czynności bez osiągnięcia wyniku, nie znika aktywność działającego podmiotu, tak jak to ma miejsce, gdy wynik zostaje osiągnięty;
- człowiek, który opanował umiejętności wykonywania określonej czynności, osiąga lepsze wyniki przy mniejszym obciążeniu;
- jeśli wykonywanie czynności powtarza się wielokrotnie w tych samych warunkach, to umiejętność wykonywania tej czynności przekształca się w nawyk;

⁸³ T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975, s. 20.

⁸⁴ Np. T. Tomaszewski, *Aktywność człowieka*; a także: *Czynności świadome* [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967, s. 222-311.

- głównymi rodzajami czynności człowieka są czynności: wegetatywne, lokomocyjne, manipulacyjne, komunikacyjne i umysłowe;
- podstawą rozwoju wszelkich czynności ludzkich jest niezbędna konieczność regulowania wzajemnych regulacji człowieka ze światem go otaczającym;
- w przebiegu czynności ludzkich wyróżnia się głównie trzy następujące procesy: orientacji, podejmowania decyzji i procesy wykonawcze;
- czynności nie wyzwalają się (uruchamiają się) samoczynnie czy spontanicznie, lecz zawsze pod wpływem określonych bodźców;
- każdy bodziec działający na narządy zmysłowe wywołuje określone reakcje organizmu, jednakże rodzaj tej reakcji zależy w wysokim stopniu nie tylko od tego pojedynczego bodźca, lecz również od wpływu innych bodźców;
- czynności, które są sterowane ze znacznym udziałem świadomości nazywamy czynnościami świadomymi;
- świadomość w sposób znaczący ułatwia kierowanie przebiegiem czynności, ale nie jest dla tego kierowania warunkiem koniecznym;
- wszystkie czynności, które podejmuje człowiek, polegają na utrzymywaniu stanu równowagi między organizmem a jego środowiskiem i podlegają naturalnej tendencji organizmu do utrzymywania tej równowagi;
- analiza czynności stanowiąca podstawę do określenia wymagań psychofizycznych, niezbędnych na danym stanowisku pracy prowadzi do wyróżnienia następujących grup czynności: planowania, konstrukcyjne, przygotowawcze, wykonawcze, interpersonalne, kontrolno-pomiarowe oraz czynności zakończeniowe;
- w pracy zawodowej czynności jednego typu nie występują w oderwaniu od innych, lecz tworzą powtarzające się cyklicznie ciągi;
- głównym cyklem czynności wykonania określonego wytworu jest cykl technologiczny;
- każdej z czynności technologicznych towarzyszy, podporządkowany w stosunku do cyklu technologicznego, cykl czynności organizacyjnych;
- wykonanie każdej czynności technologicznej i organizacyjnej poprzedza cykl czynności intelektualnych, na który składają się procesy wytwarzania pomysłów planu działania praktycznego oraz ich weryfikacja teoretyczna.

Teoria czynności ukazuje złożoność ludzkiej działalności, wydobywając to, co jest w niej najistotniejsze. Przydatność tej teorii w badaniu różnych procesów związanych z rozwojem zawodowym jest oczywista. Można posłużyć się nią w rozważaniach dotyczących problematyki związanej z wyborem zawodu, jak

i uczeniem się tego zawodu (przygotowaniem do pracy zawodowej) oraz wykonywaniem pracy zawodowej.

Teoria podziału pracy ludzkiej

Dotychczas wyróżniono trzy teorie rozwoju człowieka, które można traktować jako podmiotowe, bowiem ich główne założenia w sposób bezpośredni bądź pośredni dotyczą człowieka – jego potrzeb, możliwości psychomotorycznych i umysłowych, bądź konkretnych działań warunkowanych całym zbiorem różnorodnych czynników. Tymczasem człowiek żyje, pracuje i rozwija się w konkretnym środowisku społeczno-zawodowym, kulturowym i gospodarczym. Podlega różnym wpływom i regulacjom tych środowisk. Sam również swoją osobowością i aktywnością na te środowiska oddziałuje. Oznacza to, że jego zawodowy rozwój jest także warunkowany przedmiotowo. Zakłada się zatem, że wielowiekowe doświadczenia związane z podziałem pracy ludzkiej i ich teoretyczne aspekty stanowią naturalną podstawę teoretycznych rozważań dotyczących zawodowego rozwoju człowieka.

Refleksje nad pracą w teorii podziału pracy ludzkiej wynikają z obiektywnej rzeczywistości, nie wymagającej specjalnych dowodów, ale również z tego, że podział pracy ludzkiej jest „bytem” dynamicznym, co pociąga ze sobą rozterki, co zrobić z sobą w warunkach zaistniałych zmian. Podział ten jest warunkowany wieloma obiektywnymi czynnikami i ich wyznacznikami. Wielokrotnie już przywoływany wcześniej K. M. Czarnecki, uważa, że jest on warunkowany takimi czynnikami i wyznacznikami, jak np.⁸⁵:

- potrzebami samego procesu pracy;
- tworzeniem (konstruowaniem i doskonaleniem) narzędzi pracy;
- twórczą myślą człowieka, usprawniającą proces i wyniki pracy;
- współdziałaniem, współpracą i kooperacją;
- potrzebą zwiększania produkcji, usług, twórczości;
- zdolnościami, motywacją i decyzjami ludzi pracy, związanymi z jej wykonywaniem.

Podstawowymi twierdzeniami teorii podziału pracy ludzkiej są:

- podział pracy jest podstawowym czynnikiem spójności w społeczeństwie;
- społeczny podział pracy dzięki wymianie, współpracy i komunikacji zwiększa dynamikę stosunków społecznych, pozwala każdej jednostce znaleźć swoje miejsce i rolę;

⁸⁵ K. M. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie. Rozwój zawodowy człowieka*, Radom 1996, s. 44, a także: K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Sosnowiec 2008, s. 25-26.

- podział pracy wytwarza między ludźmi cały system praw i obowiązków, które łączą ich ze sobą w sposób trwały;
- jeżeli jednostki muszą wypełniać funkcje bądź realizować zadania wbrew swoim przekonaniom, potrzebom, bądź przyjętym normom społecznym lub do których nie są przygotowane, to mobilność maleje bądź staje się wręcz niemożliwa;
- brak mobilności jest istotnym źródłem konfliktów między wyodrębnionymi grupami społeczno-zawodowymi;
- brak norm lub konflikt między normami społecznego bądź zawodowego podziału pracy jest negacją solidarności organicznej;
- skrajna specjalizacja i zanik komunikacji między jednostkami procesu podziału pracy ludzkiej, podejmującymi różne role i zadania zawodowe może prowadzić do „rozmycia” przyjętych reguł (norm), co wyraża się we wzroście konfliktów i osłabieniu więzi społeczno-zawodowych, a w konsekwencji pogorszeniu stosunków społecznych i zawodowych, obniżeniu sprawności działania, wzroście zagrożeń stanu zdrowia poszczególnych jednostek, powstawaniu różnego rodzaju niekorzystnych zjawisk;
- podział pracy jest procesem ciągłych przekształceń wywołanych zarówno czynnikami podmiotowymi, jak i przedmiotowymi.

Teoria miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka

Teoria miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w podziale pracy ludzkiej jako całościowy zbiór twierdzeń teoretycznych i objaśnienia podstawowych terminów odnoszących się do zawodowego rozwoju człowieka w zasadzie nie została dotychczas odnotowana w literaturze. Wyjątek stanowią prace K. M. Czarneckiego, który, uznając, że teorie: energetyzmu życia ludzkiego, potrzeb i czynności człowieka oraz podziału pracy ludzkiej nie stanowią wystarczającej podstawy teoretycznej wszelkich analiz i weryfikacji empirycznych dotyczących zawodowego rozwoju człowieka, podjął próbę zarysowania – jak sam twierdzi – „ogólnej teorii zawodowego rozwoju człowieka, obejmującej całe jego życie i całość problematyki biopsychospołecznej”⁸⁶.

Autor proponowanej teorii uważa, że „idealne dopasowanie jednostki do cech zawodu i stanowiska pracy jest praktycznie nieosiągalne”, bowiem „wiąże się to z procesem zmienności rozwojowej cech człowieka, a także ze zmiennością zawodu i miejsc pracy”⁸⁷. Wydaje się jednak, że dokładna analiza kwalifikacji potencjalnego pracownika i jego cech osobowych, a także znajomość wy-

⁸⁶ K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój...*, dz. cyt., s. 39.

⁸⁷ Tamże, s. 41.

magań stawianych pracownikowi na danym stanowisku pracy, może przyczyniać się do poprawy tego dopasowania. Także znajomość podstawowych twierdzeń proponowanej teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka może w tym dopasowaniu stanowić istotną pomoc. Zatem najistotniejsze twierdzenia tej teorii to:

- miejsce jednostki w podziale pracy wyznacza i określa zawód człowieka, który jest zespołem wyuczonych i wyspecjalizowanych czynności;
- każdy człowiek – niezależnie od wieku, środowiska i sytuacji – przez cały okres swojego życia zajmuje określone miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe w podziale ról, zadań, pracy, zawodów, stanowisk oraz funkcji;
- wraz z dojrzewaniem i rozwojem człowieka ulegają zmianie miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe, co stanowi ważny impuls do rozwoju zawodowego;
- zmiany miejsc i przestrzeni społeczno-zawodowych zależą od dwóch zespołów czynników: podmiotowego i przedmiotowego, tj. „jakości jednostki” ludzkiej oraz istniejących w danym kraju warunków społeczno-gospodarczych, kulturowych i politycznych;
- człowiek zajmuje określone miejsca i przestrzenie społeczno zawodowe głównie dzięki własnej, świadomej i celowej aktywności prozawodowej i zawodowej;
- szczególnie doniosłe znaczenie w zawodowym rozwoju jednostki mają następujące miejsca i przestrzenie:
 - w szkole podstawowej: pozycja ucznia w klasie, poziom osiągnięć szkolnych, zainteresowania kierunkowe, zdolności i uzdolnienia kierunkowe, motywacja do uczenia się,
 - w szkole zawodowej: sukcesy w uczeniu się zawodu (teorii i praktyki),
 - w wyższej uczelni: kierunek studiów,
 - w zakładzie pracy: wyuczony i wykonywany zawód, satysfakcja z pracy, doksztalcanie się i doskonalenie oraz samodoskonalenie się zawodowe i osobowościowe⁸⁸;

⁸⁸ Nie kwestionując, przyjętej przez autora, ogólnej konwencji tego twierdzenia, można założyć, że pod określeniem „w szkole podstawowej” autor zawiera te wszystkie miejsca i przestrzenie, które odnoszą się do systemu kształcenia ogólnego (a więc dotyczą takich typów szkół, jak: szkoła podstawowa, gimnazjum i liceum ogólnokształcące), podobnie jak w przypadku określenia „w szkole zawodowej”, należy rozumieć, że dotyczy ono wszystkich typów szkół zawodowych, ponadgimnazjalnych oraz policealnych szkół zawodowych.

- psychiczne właściwości jednostki stanowią wyznacznik zawodowego rozwoju, jeżeli „manifestują się” tu i teraz, w konkretnych prozawodowych i zawodowych miejscach, czasie, warunkach i sytuacjach;
- jednostka kształtuje swoją osobowość prozawodową i zawodową we wszystkich kolejno zajmowanych miejscach i przestrzeniach społeczno-zawodowych;
- jednostka realizuje swoje aspiracje prozawodowe i zawodowe, dążenia i plan życiowo-zawodowy w określonych miejscach i przestrzeniach społeczno-zawodowych oraz czasie i sytuacjach;
- jednostka rozwija się prozawodowo i zawodowo poprzez: motywację do wyboru zawodu i szkoły; trafną decyzję wyboru zawodu i szkoły; adaptację do warunków i wymagań zawodu i szkoły zawodowej; identyfikację z wybranym zawodem i szkołą zawodową; stabilizację w wybranym zawodzie i szkole; osiągnięte sukcesy szkolno-zawodowe; kwalifikacje szkolno-zawodowe; motywację do podejmowania pracy zawodowej; adaptację społeczno-zawodową w miejscu pracy; identyfikację społeczno-zawodową z wyuczonym zawodem i pracą; stabilizację społeczno-zawodową w zawodzie i miejscu pracy; sukcesy społeczno-zawodowe w miejscu pracy; przygotowanie się do godnego odejścia na emeryturę; aktywne życie społeczno-zawodowe na emeryturze;
- względnie stałe miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe stwarzają jednostce poczucie bezpieczeństwa społecznego, ekonomicznego i rozwojowego oraz odrębności, indywidualności i osobistej wartości;
- określone miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe są zawsze podstawowym wyznacznikiem wizji rozwoju zawodowego jednostki i jej życia zawodowego w grupie zawodowej;
- w sytuacji rozbieżności zachodzącej między cechami miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej, a oczekiwaniami, dążeniami i aspiracjami oraz planami życiowo-zawodowymi jednostki, występuje wymuszona zmiana miejsca i przestrzeni na inną, np. zmiana zawodu, zmiana miejsca pracy, zmiana kraju;
- zmiany, jakie zachodzą w świadomości i zachowaniu się prozawodowym i zawodowym jednostki, pojawiają się głównie dzięki miejscom i przestrzeniom społeczno-zawodowym oraz jej osobistej aktywności w tych miejscach i przestrzeniach, w których się znajduje;
- miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe każdej jednostki ludzkiej są nieodłącznym składnikiem i atrybutem jej życia, rozwoju, działania, jak również powodzeń i niepowodzeń zawodowych i życiowych.

- stopień, w jakim jednostka rozpoznaje wymagania stawiane jej przez miejsce i przestrzeń społeczno-zawodową oraz w jakim stopniu się z nich wywiązuje jest wskaźnikiem przystosowania się jednostki do tego miejsca i przestrzeni oraz miarą jej zdolności przystosowawczych⁸⁹;
- jednostka jest przystosowana do funkcjonowania w określonym miejscu i przestrzeni społeczno-zawodowej oraz do dalszego doskonalenia się w tym miejscu i tej przestrzeni, gdy zna cechy i wymagania tego miejsca i przestrzeni, chce i umie je spełniać, gdy uzyskuje satysfakcjonujące wyniki, gdy wyniki te pozytywnie są oceniane przez środowisko tworzące miejsce i przestrzeń, a także gdy ponoszony biologiczny i psychologiczny koszt uzyskania tych wyników nie zwiększa ryzyka utraty przez jednostkę zdrowia bądź życia.

Sądzę, że podobnych uszczegółowień wymagają także inne źródła rozwoju jednostki, wymienione w tym twierdzeniu, jak również inne twierdzenia. Jednak już w obecnej postaci zaproponowany przez autora zarys teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w podziale zawodów i pracy ludzkiej służy wyjaśnianiu wielu zjawisk i procesów zawodoznawstwa – w tym również zawodowego rozwoju człowieka.

Teoria sensu życia ludzkiego

„Każdy człowiek w swoim życiu poszukuje, odnajduje, doskonali, traci lub kreuje swój własny, niepowtarzalny, jedyny w swoim rodzaju sens życia”⁹⁰. To poszukiwanie, odkrywanie, kreowanie sensu życia, to indywidualny cel i zadanie każdego człowieka, bowiem nikt nie jest w stanie nikogo w tym względzie ani wyręczyć, ani zastąpić. Sens życia nie jest jedynie tym, co można znaleźć bądź odkryć; można go – jak twierdzi K. Popper – „nie tylko znaleźć, bądź odkryć, lecz można również samemu nadać istnieniu sens”⁹¹. Taki samodzielnie wykreowany przez podmiot sens życia – pisze dalej autor – czyni człowieka bardziej odpowiedzialnym za swoje istnienie.

⁸⁹ Termin „przystosowanie” rozumiany jest jako adaptacja, relacja, sprzężenie polegające na usprawniającej zmianie, która może być podmiotowa (np. przystosowanie człowieka do warunków otoczenia materialnego – miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej) lub przedmiotowa (przystosowanie otoczenia materialnego do człowieka). Przystosowanie np. w odniesieniu do pracy zawodowej stosuje się do określenia relacji, które zachodzą pomiędzy wymaganiami określonego miejsca i przestrzeni zawodowej a możliwościami jednostki. Por. np. *Psychologiczny model efektywności pracy*, red. X. Gliszczyńska, Warszawa 1991, s. 206.

⁹⁰ U. Ostrowska, *Doświadczenie wartości a sens życia* [w:] A. M. de Tchorzewski (red.), *Sens życia – sens wychowania*, Bydgoszcz 2001, s. 56.

⁹¹ K. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata*, Warszawa 1997, s. 162-163.

Sens życia jest pewną „wartością, racją istnienia, doniosłością własnych dążeń”⁹². Mówiąc o sensie życia mamy na myśli coś – jak twierdzi K. Obuchowski – „co nadaje życiu wartość wykraczającą poza samo istnienie człowieka, poza jego dobre lub złe samopoczucie lub czyjś jego ocenę. To coś nie wiąże się z określoną sytuacją, ale powoduje, iż oceniając tę sytuację lub inne wydarzenia, a także własną przyszłość lub przeszłość, odnosimy to do wspólnego mianownika – do czegoś, co jest na tyle ważne, że warto temu poświęcić życie, warto jest dla tego sensu cierpieć, a radość i rozkosz nabierają głębi, gdy towarzyszą temu, co nadaje życiu sens. Gdy ktoś mówi, że miłość nadaje sens jego życiu, oznacza to coś znacznie więcej niż przeżywanie silnego uczucia, zatrącenie się lub zadurzenie. Jest w tym ukryte założenie, że **życie ludzkie samo w sobie nie ma wielkiego sensu. Coś powinno mu ten sens nadać**”⁹³. Odnalezienie bądź wykreowanie tego czegoś nie jest sprawą łatwą, aczkolwiek konieczną do tego, żeby życie nasze miało dla nas sens. Może właśnie dlatego problematyka sensu życia ludzkiego stanowi przedmiot zainteresowań i badań różnych dyscyplin naukowych, w tym głównie filozofii, psychologii i pedagogiki. Ta swoista potrzeba człowieka (potrzeba sensu życia) w wyniku licznych analiz teoretycznych i empirycznych weryfikacji została „podniesiona do rangi samodzielnej teorii rozwoju człowieka”.

Opierając się głównie na dorobku K. Obuchowskiego⁹⁴, ale sięgając również do prac T. Czeżowskiego⁹⁵, J. Mariańskiego⁹⁶, W. Furmanka⁹⁷, P. Sochy⁹⁸, Z. Ziemińskiego⁹⁹ i wielu innych, przedstawiam główne twierdzenia tej teorii. Oto one:

- sens życia jest indywidualną i osobistą potrzebą każdego człowieka;
- każdy człowiek w swoim życiu poszukuje, odnajduje, generuje, nadaje, doskonali, traci lub kreuje swój własny niepowtarzalny, jedyny w swoim rodzaju sens życia;

⁹² T. W. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 222.

⁹³ K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000, s. 245-246.

⁹⁴ Tenże, *Psychologia dążeń...*, dz. cyt., s. 202-254; tenże, *Galaktyka potrzeb...*, dz. cyt., s. 232-315.

⁹⁵ T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Warszawa 1989.

⁹⁶ J. Mariański, *Między nadzieją i zwątpieniem*, Lublin 1998.

⁹⁷ W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006, s. 133-178.

⁹⁸ P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowości – wiara – religijność*, Kraków 2000.

⁹⁹ Z. Ziemiński, *Sens życia a system wartości*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 4.

- zaspokojenie potrzeby sensu życia polega na odnalezieniu bądź samodzielnym wybraniu sensu własnego życia, co wytycza jasny, praktyczny i możliwy do zaaprobowania przez jednostkę kierunek działania;
- sens życia powinien być nie tylko nadrzędną ideą, obsesją spełniania się w roli, ale przede wszystkim koncepcją życia powstałą w wyniku przemyślenia tego, czym jest dla nas życie, czym jest świat i funkcjonujący w nim człowiek i co jest w naszym życiu naprawdę ważne;
- właściwe uświadomienie sobie własnej roli życiowej i przekonanie się, że jest ona sensowna, tzn. spełnia wszystkie wartości uznane powszechnie za te, które dla życia są nieodzowne, przyczynia się do wzmoczenia wysiłku, bardziej celowej i efektywnej działalności;
- własny sens życia jest czynnikiem warunkującym stabilność motywacyjną jednostki, odporność na przeszkody, satysfakcję z życia i stawanie się coraz lepszym;
- sens własnego życia powinien być nie tylko wytworem refleksji jednostki – co jest oczywiste – ale także powinna istnieć możliwość modyfikowania go stosownie do zmian warunków życia, nabywania nowej wiedzy i umiejętności, tzn. nowego rozumienia świata;
- jeśli sens życia jest nadany z zewnątrz bądź wynika z przepisów roli, z nadanego z zewnątrz systemu wartości lub z sytuacji, to jego wpływ na losy człowieka jest ograniczony w czasie;
- każdy sens życia w określonych warunkach wyznacza sposób zachowania się jednostki;
- sensu życia można doszukiwać się w każdej formie ludzkiej działalności, a szczególnie w pracy zawodowej i społecznej;
- życiu nadaje sens tylko taki rodzaj organizowania się osobowości, który zapewnia uformowanie się pozytywnego wzoru dążeń;
- rozumiejąc sens swojego życia wiemy, po co podejmujemy określone działania, co jest dla nas ostateczne, a z czego możemy zrezygnować;
- posiadanie własnej koncepcji sensu życia umożliwia jednostce formułowanie osobistych zadań dotyczących nie tylko działalności bieżącej, ale i jej dalszego rozwoju.

Szczegółowe teorie rozwoju zawodowego

Zaprezentowanie ogólnych teorii rozwoju zawodowego bez wątplenia ułatwia rozumienie wielu kwestii dotyczących tego rozwoju postrzeganego w perspektywie poszczególnych teorii. Stanowi ogólną podstawę rozwoju ukierunkowanego, ale nie odnosi się bezpośrednio do trzech głównych składników tego roz-

woju, którymi są: wybór zawodu, uczenie się zawodu oraz praca zawodowa. Do zilustrowania tych składników rozwoju służą teorie szczegółowe.

Dlatego teraz w ujęciu syntetycznym zaprezentowano następujące trzy grupy szczegółowych teorii zawodowego rozwoju: teorie wyboru zawodu; teorie uczenia się zawodu; teorie pracy zawodowej, pomijając teorie ciągłości zawodowego rozwoju człowieka przyjmując, że podstawowe jej twierdzenia znalazły się w rozważaniach dotyczących ogólnych teorii rozwoju zawodowego.

TEORIE WYBORU ZAWODU

Ponieważ praca zawodowa jest tą sferą aktywności człowieka, która w około jednej trzeciej doby wypełnia jego czasową przestrzeń życia i poprzez zawód czyni go członkiem określonej grupy społecznej, to nie ma wątpliwości, że stanowi ona niezwykle istotny czynnik rozwoju człowieka. Wykonywanie zawodu – pisze T. W. Nowacki – „w sposób niedostrzegalny kształtuje nasze przyzwyczajenia, doskonali umiejętności profesjonalne, wzbogaca niezliczonymi doświadczeniami w obcowaniu z narzędziami, maszynami i innymi instrumentami naszej pracy, do których doszły ostatnio te, które wykonują za nas rutynowe prace umysłowe. Zawód (...) łączy węzłami przyjaźni, szacunku, wytwarza autorytety, wzbogaca poczucie odpowiedzialności za to, co robimy, kształtuje etykę zawodową”¹⁰⁰. Oczywiście różne zawody w różnym stopniu rzutują na kształtowanie cech charakteru i osobowości oraz rozwój danej jednostki, ale zwykle jest to wpływ znaczący. Dlatego – między innymi – wybór zawodu nie powinien być przypadkowy, spowodowany np. niepożądanymi wpływami środowiska rówieśniczego czy innymi okolicznościami. Sam akt wyboru powinien być poprzedzony długotrwałym procesem wychowawczym wchodzącym w zakres szerszego przygotowania jednostki do udziału w życiu dorosłym.

Większość badaczy zajmujących się problematyką rozwoju zawodowego – do których wcześniej się odwoływałem – przyjmuje, że wybór zawodu jest warunkowany wieloma czynnikami, które można podzielić na bezpośrednie i pośrednie. Do bezpośrednich zalicza się wpływ osób lub sytuacji, które mają otwarty, choć niekoniecznie wyartykułowany, cel oddziaływania na poskolny bieg życia jednostki. Pośrednie natomiast to te wszystkie oddziaływania, które wprawdzie nie mają tak wyrażenie określonego celu, jak oddziaływania bezpośrednie, ale koncentrują się na kształtowaniu samoświadomości jednostki bądź jej wiedzy o zawodach, czy też rolach zawodowych. Jedne i drugie mogą zachodzić w określonych warunkach, a czas ich oddziaływania może być różny. Jedne mogą koncentrować się na osobie, a inne na procesie wyboru i jego prawidłowościach. Między innymi dlatego istnieje wiele teorii wyboru zawodu,

¹⁰⁰ T. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Radom 1999, s. 5.

które są trudne do uporządkowania według jakiegoś jednego kryterium, toteż różnią się nie tylko treściami, ale również próbami ich systematyzowania. T. W. Nowacki porządkuje teorie wyboru zawodu, dzieląc je na klasyczne, nowotechniczne, osobowościowe i socjologiczne¹⁰¹. A. Bańka, przyjmując za kryterium czas, w którym teorie wyboru zawodu zostały opracowane, wyróżnił: wczesne i współczesne¹⁰².

Niezależnie jednak od tego, jak formułowano i klasyfikowano teorie wyboru zawodu, zawsze przyjmowano, że wybór zawodu rzutuje na rozwój zawodowy, a przebieg procesu zawodowego rozwoju zachodzi zawsze w ścisłym związku z wyborem zawodu. W grupie teorii wyboru zawodu na szczególną uwagę i krótki opis zasługują te teorie, które najczęściej stanowią teoretyczny układ odniesienia przy rozważaniach związanych z aktywnością zawodową i rozwojem zawodowym. Są to teorie: cech-czynników F. W. Parsonsa; potrzeb (m.in. najbardziej znana w Polsce hierarchia potrzeb A. H. Masłowa), a także: kategorii Alderfera, czy złożona teoria R. Hoppocka; teoria wyboru i decyzji – E. Ginzberga. Stąd w dalszej części tego rozdziału dokonałem krótkiej prezentacji:

- teorii cech-czynników;
- teorii potrzeb;
- teorii wyboru i decyzji.

Teoria cech-czynników

Uznawana za jedną z najstarszych, sformułowana przez F. W. Parsonsa¹⁰³ teoria wyboru zawodu mówi o konieczności dostosowania cech jednostki do wymagań warunkujących jej funkcjonowanie w określonym zawodzie. Bazuje ona na podstawowym założeniu mówiącym, że jednostka ma stały, specyficzny dla niej wzór zdolności (co można rozumieć, że żadna inna jednostka podobnym wzorem nie będzie dysponować) oraz zbiór innych cech osobowości, które można zaobserwować i zmierzyć, podobnie jak można zmierzyć i ocenić system wartości jednostki w odniesieniu do procesu wyboru zawodu. Według autora tej teorii wybór zawodu jest jednorazowym aktem, polegającym na związaniu się jednostki z określonym zawodem, dla którego wcześniej nastąpiło rozpoznanie zarówno specyfiki zawodu, jak i predyspozycji jednostki, których zaobserwowanie i zmierzenie jest możliwe dzięki wykorzystaniu różnych instrumentów diagnozowania osobowości. Oznacza to, że teoria ta ma charakter wyraźnie

¹⁰¹ Tamże, s. 254.

¹⁰² A. Bańka, *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995, s. 131-146.

¹⁰³ F. W. Parsons, *Choosing a vocation*, Boston 1969.

empiryczny, umożliwiający dowiedzenie tego, że pewne cechy psychiczne i psychomotoryczne są bardziej przydatne do funkcjonowania w określonym zawodzie niż innym. Te cechy to przede wszystkim uzdolnienia kierunkowe, zainteresowania kierunkowe, cechy temperamentu, motywacja i ogólna energia psychomotoryczna.

F. W. Parsons, prowadząc badania nad wyborem zawodu i analizując ich wyniki z perspektywy teorii cech i czynników, doszedł do wniosku, że najważniejszymi wyznacznikami tego wyboru są:

- świadomość własnych możliwości, a także ograniczeń i ich przyczyn;
- wiedza dotycząca warunków, jakie muszą być spełnione, żeby uzyskać powodzenie, bądź osiągnąć sukces, a także dysponowanie odpowiednią wiedzą na temat perspektyw, możliwości, poziomu ryzyka, związanych z pracą w określonych zawodach;
- właściwe rozumienie zależności zachodzących między cechami podmiotu a cechami zawodu i pracy.

Teoria potrzeb

Już z ogólnych teorii rozwoju człowieka można wysnuć wniosek, że człowiek podczas całego swojego życia nieustannie działa. Podstawowym źródłem tego działania są różnego rodzaju potrzeby, a jakość jego egzystencji w dużym stopniu zależy od tego, jak potrzeby te (w jakim stopniu) są zaspokajane.

Ta ogólna i niemal oczywista prawidłowość dotyczy także procedury wyboru zawodu, w której formułowane teorie koncentrują się na potrzebie jako czynniku decydującym o wyborze zawodu. Potrzeby te, postrzegane w kontekście wpływów otoczenia, pozwoliły grupie badaczy zajmujących się wyjaśnieniem zachowań zawodowych człowieka na skonstruowanie głównych twierdzeń dotyczących tego zachowania, dla którego głównym motywem jest towarzyszący jednostce stan napięcia. Napięcie to może być oczywiście zredukowane bądź całkowicie uwolnione poprzez zaspokojenie potrzeby, która je wywołała. Wcześniej jednostka musi być świadoma istnienia takiej potrzeby. Człowiek uświadamia sobie potrzeby w układzie hierarchicznym – A. H. Maslow¹⁰⁴ lub tylko wyróżnia ich kategorie – C. Alderfer¹⁰⁵. Ta subtelna różnica sprawia, że

¹⁰⁴ A.H. Maslow, tworząc teorię motywacji obejmującą 5 poziomów: 1) samorealizacji, 2) szacunku, 3) miłości, 4) bezpieczeństwa, 5) potrzeb psychologicznych, twierdził, że potrzeby są parametrem wewnętrznym, choć mającym aspekty społeczne. Wartości mają charakter społeczny, chociaż budowane są na fundamencie struktury osobowościowej. Zob. A.H. Maslow, *Motivation and personality*, New York 1954.

¹⁰⁵ C. Alderfer wyróżnił trzy kategorie potrzeb: 1) istnienia (bytu), 2) związku, 3) wzrostu. Potrzeby istnienia – to potrzeby materialne człowieka, które odpowiadają pozio-

każda z proponowanych teorii nieco inaczej opisuje zarówno same potrzeby, jak i zachowanie jednostki. Stąd R. Hoppeck¹⁰⁶ wychodzi z założenia, że istnienie wielu różnych – często sprzecznych ze sobą – teorii świadczy o ich ograniczonej poprawności i dlatego postuluje tworzenie teorii złożonych. Formułuje własną teorię, której istota zawiera się w 10 podstawowych twierdzeniach. Oto one:

- zawody są wybierane dla zaspokojenia określonych potrzeb człowieka;
- wybierając zawód człowiek wierzy, że dzięki niemu zaspokoi swoje podstawowe potrzeby;
- potrzeby mogą być uświadomione bądź jedynie wyczuwane intuicyjnie jako atrakcja zachęcająca do działania w określonym kierunku;
- rozwój zawodowy zaczyna się wówczas, gdy uświadomimy sobie po raz pierwszy, że poprzez zawód możemy zrealizować swoje potrzeby;
- wybór zawodu jest tym trafniejszy, im lepiej potrafimy ocenić, w jakim stopniu spełni on nasze potrzeby, a to zależy od naszej samowiedzy, wiedzy o zawodach oraz sprawności myślenia;
- znajomość samych siebie pomaga w uświadomieniu własnych pragnień odnoszących się do wybieranego zawodu oraz możliwości opanowania tego zawodu;
- informacja o zawodach pozwala ocenić, które z tych zawodów umożliwiają realizację naszych potrzeb i jakim wymaganiom należy sprostać przy wykonywaniu poszczególnych czynności zawodowych;
- znajomość cech określających poszczególne zawody pozwala antycypować poziom satysfakcji i korzyści, jakich można się spodziewać poprzez funkcjonowanie w określonym zawodzie;
- satysfakcja z wyboru zawodu może być rezultatem pracy, która spełnia nasze aktualne potrzeby lub też przewidywanych możliwości zaspokojenia potrzeb w przyszłości;
- jeśli wybrany zawód, w ocenie jednostki, w sposób nie satysfakcjonujący umożliwia realizację jej potrzeb, a jednostka ta wierzy, że zmiana zawodu

mówi psychologicznemu i bezpieczeństwa z hierarchii Maslowa. Potrzeby związku dotyczą stosunków, w jakich znajduje się jednostka z innymi osobami. Odpowiadają one poziomowi bezpieczeństwa i miłości w hierarchii Maslowa. Potrzebom wzrostu odpowiada w hierarchii Maslowa poziom szacunku i samorealizacji. Zob. J. Kurianiuk, *Problemy kształcenia zawodowego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Warszawa 1981, s. 118.

¹⁰⁶ R. Hoppeck, *Occupational information*, New York 1976.

wpłyne na lepsze zaspokojenie tych potrzeb, to może ona dokonać powtórnego wyboru zawodu¹⁰⁷.

Teoria potrzeb Hoppecka wprawdzie nie opisuje precyzyjnie samych potrzeb, za to, jako jedyna, bardzo wyraźnie akcentuje rolę i znaczenie informacji o zawodach. Cecha ta stanowi główną wartość tej teorii.

Interesujące wydają się także pewne twierdzenia typologicznej teorii zachowań J. L. Hollanda, której podstawowe tezy można sformułować następująco¹⁰⁸:

- wybór zawodu jest wyrazem osobowości oraz szeregu zmiennych stanowiących otoczenie jednostki;
- wybór zawodu jest pochodną połączenia osobistych zainteresowań z możliwościami, jakie stwarza świat pracy;
- jednostka porównując własne „ja” z percepcją świata zawodów, dokonuje weryfikacji poszczególnych opcji poprzez ich akceptację bądź odrzucanie, po to, aby ostatecznie dokonać wyboru w jej ocenie najodpowiedniejszego;
- jednostki posiadające silną i dobrze wykrystalizowaną orientację¹⁰⁹ cechuje większe prawdopodobieństwo, że dokonają satysfakcjonującego wyboru zawodu niż osoby niezdecydowane o „rozmytych” preferencjach osobistych;
- zawodowa satysfakcja, stabilność i osiągnięcia zależą od zgodności pomiędzy osobowością jednostki i środowiskiem. Oznacza to, że środowisko kształtuje preferencje zawodowe jednostki, a jednocześnie środowisko zawodowe jest „areną” życia, na której spełniają się marzenia człowieka oraz jego różnorodne potrzeby;
- każdego człowieka zależnie od sześciu dominujących typów osobowości można przyporządkować do jednego z sześciu rodzajów środowisk zawodowych: realistyczny, badawczy, artystyczny, społeczny, przedsiębiorczy i konwencjonalny;

¹⁰⁷ Zob. W. Rachalska, *Problematyka orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, s. 52-53, a także: K. M. Czarniecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 31.

¹⁰⁸ Podaję za W. Rachalską: *Problemy orientacji...*, op. cit., s. 52; A. Bańka: *Zawodownawstwo...*, dz. cyt., s. 139-142 oraz: A. Paszkowska-Rogacz i M. Tarkowska, *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 2004, s. 18-24.

¹⁰⁹ Przez orientację personalną J. L. Holland rozumie poziom znajomości samego siebie i własnych preferencji zawodowych. Zgodność obrazu samego siebie z preferencjami zawodowymi Holland określa mianem modalnego stylu orientacji personalnej.

- jednostka poznając zawody poznaje siebie i odwrotnie – dokonując eksploracji poznawczej własnego „ja” nieuchronnie staje się coraz lepiej zorientowana w sprawach zawodowych;
- ludzie należący do określonych grup zawodowych mają podobne wzorce osobowości i reagują na wiele sytuacji zawodowych w podobny sposób;
- ludzie szukają takiego środowiska i takiego zawodu, który umożliwi im wykorzystanie posiadanych umiejętności i zdolności, ujawni ich postawy i wartości, podejmują takie role, jakie im odpowiadają, a unikają ról nieodpowiednich.

Teoria J. L. Hollanda szczególnie mocno akcentuje własne preferencje jednostki dotyczące wyboru zawodu, które jego zdaniem są tym silniejsze, im bardziej sprecyzowane są plany i aspiracje jednostki. Oznacza to, że jeśli preferencje te są słabe lub są niekonkretne, to prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu zawodowego w wybranym zawodzie jest także małe.

Teoria wyboru i decyzji

Następną teorią wyboru zawodu, która wiąże ten wybór z rozwojem człowieka w ciągu życia, jest propozycja E. Ginzberga. Jest to ta teoria, która bazuje na przyjętej tezie, że proces wyboru zawodu ma charakter rozwojowy i trwa od 6 do 10 lat, rozpoczynając się mniej więcej około 11. roku życia i kończąc się około 17. roku. Z teorii tej E. Ginzberg wyprowadza następujące twierdzenia¹¹⁰:

- wybór zawodu ma charakter rozwojowy i stanowi sekwencję decyzji, które podejmuje jednostka na przestrzeni kilku kolejnych lat swojego życia;
- przesłanki wyboru zawodu występują już w okresie wczesnego dzieciństwa;
- czynnikami mającymi wpływ na wybór zawodu są przede wszystkim wartości, które wyznaje jednostka, czynniki emocjonalne i wpływ środowiska;
- w procesie wyboru zawodu można wyróżnić trzy następujące po sobie oddzielne etapy rozwoju procesu wyboru zawodu: fantazji, próby, realizmu;
- jednostka, przechodząc przez kolejne stadia rozwoju procesu wyboru zawodu, coraz bardziej zawęża obszar swoich zainteresowań zawodowych;
- wybór zawodu jest kompromisem pomiędzy własnymi dążeniami i możliwościami wyznaczonymi zwykle przez zbiór złożonych uwarunkowań subiektywnych i obiektywnych;

¹¹⁰ E. Ginzberg, S. W. Ginzburg, S. Alexander, J. L. Herma, *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York 1951.

- preferencje zawodowe wywodzą się z doświadczeń dzieciństwa – co szczególnie widoczne jest w początkowych stadiach wyboru zawodu – i rozwijają się wraz z upływem czasu;
- wybór zawodu jest długotrwałym procesem koegzystującym z procesem dopasowywania się jednostki do permanentnie zmieniającej się rzeczywistości i dostrzeganych w niej celów swojego życia.

TEORIE UCZENIA SIĘ ZAWODU

Przy formułowaniu teorii uczenia się przyjmuje się dwa podejścia: pierwsze, w którym podejmuje się próby wyjaśnienia mechanizmu uczenia się zawodu, drugie zaś, w którym usiłuje się poprzez różne koncepcje wyjaśnić mechanizmy zachowania się jednostki uczącej się. Ta istniejąca rozbieżność stanowisk sprawiła, że powstało wiele teorii uczenia się, które zostały stosunkowo dobrze opisane w literaturze. Występujące między teoretykami uczenia się różnice w sposobie interpretacji podstawowych zjawisk w zasadzie nie przeszkadzają im w tym, żeby podzielać stanowisko A. Bandury, który twierdzi, że „naturę ludzką charakteryzuje ogromny potencjał, który w wytyczonych przez biologię granicach, pod wpływem bezpośrednich, jak i doznawanych pośrednio doświadczeń, może być przekształcony w rozmaite formy”¹¹¹. Oznacza to, że także ludzkie zachowanie formowane przez dające się przewidzieć procesy uczenia się może być niezwykle plastyczne. Będzie ono plastyczne tylko wtedy, gdy uczenie się będzie w jakiś sposób zmieniać jednostkę, a zmiana ta będzie pojawiać się w rezultacie doświadczenia. Przedstawiciele innych teorii uczenia się postrzegają jednostkę nie jako „mechaniczny produkt środowiska”, lecz jako aktywnego uczestnika procesu uczenia się, świadomie podejmującego próby przetwarzania i kategoryzowania informacji odbieranych z otoczenia. Nie wnikając zbyt w sporne kwestie dzielące przedstawicieli poszczególnych teorii, jak również w szczegóły złożonej problematyki uczenia się, zwracam tu uwagę jedynie na te zagadnienia, które w sposób bezpośredni bądź pośredni dotyczą uczenia się zawodu. Dlatego uważam, że do wyjaśniania istoty procesu uczenia się zawodu najbardziej przydatnymi teoriami będą: **teoria odruchów warunkowych** I. Pawłowa i **teoria operacjonalizmu** J. Piageta. Oto główne twierdzenia tych dwu teorii uczenia się zawodu.

¹¹¹ A. Bandura, *Social cognitive theory*, “Annals of Child Development” 1989, nr 6, s. 51.

*Teoria odruchów warunkowych*¹¹²

- uczenie się polega na wytwarzaniu odruchów warunkowych;
- wytwarzanie odruchów warunkowych wymaga czynnego stanu kory mózgowej;
- w wyniku powstawania odruchów warunkowych występują związki czasowe;
- powstające procesy pobudzania i hamowania podlegają irradacji (promieniowaniu), koncentracji oraz wzajemnej indukcji;
- proces pobudzania kory mózgowej przy pomocy określonego bodźca jest w początkowej fazie „rozlany” na różne obszary kory, a przy kolejnych takich samych pobudzeniach „skupia się” we właściwej postaci i miejscu, wpływając tym samym na hamowanie ośrodków sąsiednich;
- fizjologiczny mechanizm uczenia się polega na „skoncentrowanym pobudzeniu” określonego ośrodka kory mózgowej;
- jeżeli pobudzeniu słownemu towarzyszy ruch, jakaś czynność, manipulacja, to w korze mózgowej powstają „ślady psychomotoryczne”;
- ślady o charakterze psychomotorycznym obejmujące świadomość i kontrolę pozwalają założyć, że przy ich udziale określone ruchy stają się podstawowymi „załążkami” czynności zawodowo-ruchowych, a w konsekwencji elementarnych umiejętności zawodowych, które są doskonalone przy ich powtarzaniu;
- powstający „odruch celu”, polegający na dążeniu do posiadania określonego przedmiotu, który wywołuje pobudzenie, staje się podstawą psychofizjologiczną i mechaniczną opanowywania umiejętności zawodowych;
- umiejętności ruchowe, będąc składowymi umiejętności zawodowych, stanowią w procesach ewolucyjnych najwcześniejszą formą uczenia się przez działanie;
- uczenie się umiejętności zawodowych jest zawsze związane z ruchem oraz myśleniem kontrolującym i korygującym ruch (jest to prawidłowość, która występuje jeśli nie zawsze, to przynajmniej w początkowej fazie opanowywania ruchu).

Niektóre z twierdzeń tej teorii wymagają modyfikacji, bowiem nieustanny rozwój nauki sprawia, że nasza wiedza jest pełniejsza, a tym samym zmienia się

¹¹² Są to podstawowe twierdzenia teorii I. Pawłowa, przedstawione za: K.M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 33-34. Dokładniejszy opis zawiera: I. Pawłow, *Wykłady o czynności mózgu*, Warszawa 1951, oraz: I. Pawłow, *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*, Warszawa 1952.

pogląd na wiele spraw, które do tej pory były inaczej postrzegane i tłumaczone. Tak jest na przykład z procesem kształtowania umiejętności, w którym ruch jest elementarną jednostką tego procesu, a stopień złożoności sekwencji ruchów decyduje o tym, czy jest to umiejętność elementarna, prosta, czy złożona. Przebieg kształtowania każdej z tych umiejętności jest nieco inny.

Teoria operacjonizmu

Operacjonizm (operacjonalizm), to kierunek w filozofii i metodologii nauk, według którego terminy i pojęcia naukowe mają sens empiryczny jedynie wówczas, gdy można je zdefiniować przez podanie opisu operacji określających ich zastosowanie¹¹³. Operacjonizm to także jedna z teorii, którą L. Bandura¹¹⁴ wyodrębnił w grupie tych, które tłumaczą proces problemowego uczenia się. Według J. Piageta¹¹⁵ główne założenia teorii operacjonizmu można sformułować w następujący sposób:

- o tym, jak szybko dokonuje się rozwój, decydują przede wszystkim indywidualne predyspozycje jednostki;
- podstawowe działania wynikające z wiedzy jednostki (takie, jak działania fizyczne oraz czynności umysłowe – np. klasyfikowanie, porównywanie, odtwarzanie) tworzą schematy;
- schemat to podstawowa jednostka wiedzy, która porządkuje nabyte doświadczenie i przygotowuje „ramy” rozumienia przyszłych doświadczeń;
- nowe doświadczenie jednostki jest asymilowane do schematu, a schemat jest modyfikowany lub tworzony na drodze akomodacji;
- człowiek przystosowuje się do środowiska poprzez osiąganie równowagi między procesami asymilacji i akomodacji;
- znaczącą w procesie uczenia się klasą schematów umysłowych są operacje, rozumiane jako przebiegi zdarzeń rozwijające się w sferze myślowej według prostych reguł logicznych;
- działania operacyjne (umysłowe i fizyczne) są podstawą kształtowania umiejętności zawodowych oraz ich doskonalenia i korygowania w procesach pracy zawodowej;
- sensoryczne i poznawcze przystosowanie się coraz to „wyższej jakości” podlega wszystkim zasadom ogólnego rozwoju człowieka;
- jednostka, pragnąc osiągnąć równowagę między asymilacją i akomodacją, z jednej strony porządkuje zebrane doświadczenia, a z drugiej przypisuje

¹¹³ *Słownik 100 tysięcy...*, dz. cyt., s. 510.

¹¹⁴ L. Bandura, *O procesie uczenia się*, Warszawa 1972, s. 43-110.

¹¹⁵ J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.

im znaczenie oparte na swoich wyobrażeniach (oczekiwaniach czy przewidywaniach);

- jeżeli człowiek zauważa, że pewne doświadczenie nie daje się pogodzić z jego wiedzą, dochodzi wówczas do zachwiania równowagi;
- dążenie jednostki do uzyskania równowagi przystosowawczej odbywa się dzięki temu, że podejmuje ona działania praktyczne w procesie uczenia się (kształtowania) umiejętności zawodowych i stara się, żeby opanować je jak najlepiej, by w ten sposób „wzmocnić” równowagę między sobą a środowiskiem zawodowym.

TEORIE PRACY ZAWODOWEJ

W tej grupie trzy teorie szczegółowe zasługują na omówienie. Są to:

- teoria zachowań zawodowych;
- teoria satysfakcji z pracy;
- teoria harmonii z otoczeniem społecznym.

Teoria zachowań zawodowych

Zachowanie w rozumieniu słownikowym, to „aktywne ustosunkowanie się do bodźców otoczenia, ingerencja w zewnętrzne układy warunków. Dotyczy jednostki lub grup. Zachowanie przybiera charakter alternatywny, gdy zachodzi wybór z rozmaitych możliwości zachowań; altruistyczny, gdy podtrzymuje cele społeczne bez korzyści dla jednostki; aspołeczne i egoistyczne, gdy uwzględnia przede wszystkim własne interesy; celowe, jeżeli prowadzi do realizacji zamierzeń; moralne, gdy jest zgodne z panującym układem wartości i norm”¹¹⁶. Zatem przez „zachowanie zawodowe” rozumie się tu względnie stałe sposoby postępowania jednostki w sytuacjach zawodowych, wywołane uformowanymi w toku kształcenia zawodowego i rozwijającymi się w czasie pracy zawodowej cechami jednostki, które umożliwiają jej aktywny kontakt z materialnym i społecznym środowiskiem pracy, przyczyniając się do twórczych przeobrażeń tych środowisk i zawodowego rozwoju jednostki.

Przejawami zewnętrznymi tak rozumianych zachowań zawodowych jednostki są jej sposoby postępowania w pracy zawodowej, objawiające się w takich jej cechach, jak: zaangażowanie zawodowe, ambicja zawodowa, aktywność zawodowa, kultura pracy, cierpliwość, odpowiedzialność, dokładność, dbałość o maszyny, urządzenia i narzędzia, obowiązkowość, pomysłowość, skrupulatność, doskonalenie się zawodowe, asertywność, uczciwość zawodowa itp.

¹¹⁶ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 281.

Teorie skoncentrowane na zachowaniach ludzkich kładą nacisk na wybór przez człowieka określonego typu zachowania zmierzającego do zaspokojenia jego potrzeb. Jest ich kilka. Najbardziej (w mojej ocenie) przydatną teorią, tłumaczącą zachowania zawodowe jednostki realizującej zadania zawodowe określonego zawodu, jest wspomniana już przy omawianiu teorii wyboru zawodu – typologiczna teoria zachowań J. L. Hollanda. Główne założenia tej teorii sprowadzają się do trzech podstawowych twierdzeń¹¹⁷:

- każdą jednostkę można scharakteryzować pod względem jej zainteresowań i przyporządkować do odpowiedniego modelu osobowościowego;
- każde środowisko można scharakteryzować przez wyróżniające się w nim tendencje i rodzaje działań, a następnie przyporządkować do odpowiedniego opisu społeczeństwa modelowego;
- każda jednostka zabiega o przynależność do środowiska, które odpowiada jej dążeniom i zainteresowaniom.

Założenia te posłużyły J. L. Hollandowi do wyodrębnienia sześciu dominujących typów osobowości zawodowej: realistycznego, badawczego, artystycznego, społecznego, przedsiębiorczego i konwencjonalnego. Każdy z wyodrębnionych typów wyróżnia pewien rodzaj orientacji, sposób percepcji i rozwijania kwalifikacji charakterystycznych dla określonego typu osobowości zawodowej. To zróżnicowanie preferencji zawodowych i cech osobowości według J. L. Hollanda jest skutkiem wpływu wielu uwarunkowań indywidualnych i społecznych. Kierunek rozwoju jednostki wyznaczają preferowane przez nią rodzaje czynności zawodowych, które skłaniają ją do nabywania określonych kompetencji. Indywidualne zainteresowania i kompetencje jednostki decydują o jej sposobie myślenia, postrzegania powinności zawodowych oraz sposobie zachowania się w określonych sytuacjach zawodowych. Podstawowe kategorie cech osobowych i środowiska według teorii Hollanda ukazuje tab. 1.

Teoria J. L. Hollanda zakłada, że każdy człowiek posiada cechy każdego z wyodrębnionych typów, przy czym cechy te występują w układzie hierarchicznym z wyraźną dominacją pewnej grupy. Teoria ta ma przede wszystkim charakter opisowy, ale umożliwia również prognozowanie szczegółowych decyzji zawodowych.

¹¹⁷ J. L. Holland, *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*, Blaisdell 1966, oraz tenże, *Making vocational choices. A theory of careers*, New Jersey 1973.

Tabela 1. Kategorie cech osobowych i środowiska w teorii J. L. Hollanda

OBSZARY ODNIESIEN	TYPY OSOBOWOŚCI					
	Orientacja realistyczna	Orientacja badawcza	Orientacja artystyczna	Orientacja społeczna	Orientacja przedsiębiorcza	Orientacja konwencjonalna
Dominujący rodzaj aktywności	Ścisłość, upo- rządkowanie, systematyczność, poręczność i dostosowanie rzeczy, narzędzi, maszyn, zwierząt	Obserwująca, tworząca sys- tem badania zjawisk (fizy- kalne, biolo- giczne, kultu- ralne), ich kontrola	Wieloznaczna, działanie niesyste- matyczne, materia- ły przedmiotowe, literackie, w przy- gotowaniu do twórczości arty- stycznej	Informujące, pouczające, rozwojowe, lecnicze, działa- nia pomocne	Działanie dla celu, wpływanie na innych dla osią- gnięcia celów organizacyjnych lub gospodarczego zysku	Ścisłość, upo- rządkowanie, systematyczne opracowanie danych
Działanie nieistotne	Działania wy- chowawcze i lecnicze	Wербalne, społeczne	Działania dokład- ne, systematyczne	Ścisłe, systema- tyczne, manipu- lowania narzę- dziami, maszy- nami	Dozór, systema- tyczna działalność	Dwuznaczność, badawcze, niesys- tematyczne dzia- łanie
Umiejętności	Manualne, me- chaniczne, rolni- cze, techniczne	Matematyczne, naukowe	Artystyczne	Wychowawcze, komunikatywne	Kierownicze, komunikatywne, sugestywne	Rachunkowe, kupieckie

Tabela 1. Kategorie cech osobowych (ciąg dalszy)

Braki w umiejętnościach	Spoleczne, wychowawcze	Przekonywania	Kupieckie, zarządcze, gospodarskie	Techniczne, narzędziowe	Naukowe	Artystyczne
Charakter decyzyjny	Rozwiązania realistyczne	Ścisłe badania, zgłębianie problemów	Twórcze, oryginalne	Spoleczne	Jakość gospodarza rozwiązywania	Chronione wypróbowane rozwiązanie
Samoocena, charakter umiejętności	Mechaniczne, siłowe umiejętności, brak umiejętności społecznych	Uczone, pewne, matematyczne, naukowe, brak umiejętności przekonywania	Ekspresyjne, oryginalne, żeńskie, niedostosowane, nieuporządkowane, niezależne, muzyczne	Pomocne, rozumienie innych, umiejętności dydaktyczne, brak umiejętności naukowych	Agresywne, zadufane w sobie, umiejętności kierownicze, pewność siebie, brak umiejętności naukowych	Dostosowanie, porządek, racjonalność
Co posiada wartość	Pieniądże, sława, siła itp.	Nauka	Jakości estetyczne	Wyniki aktywności społecznej	Polityczne, gospodarcze, sukcesy, pieniądze, sława, siła	Osiągnięcia gospodarcze

Tabela 1. Kategorie cech osobowych (ciąg dalszy)

<p>Obraz własny</p>	<p>Dopasowany, otwarty, godny, męski, materialistyczny, naturalny, praktyczny, opanowany, oszczędny, prosty, aktywny</p>	<p>Analizujący, logiczny, krytyczny, ciekawy, introwertywny, niezależny, pasywny, pesymistyczny, ścisły, wstrzeżliwy nielubiany</p>	<p>Skomplikowany, nieuporządkowany, uczuciowy, żeński, idealistyczny, pomysłowy, niepraktyczny, impulsywny, niezależny, niedostosowany, oryginalny</p>	<p>Współdziałający, żeński, przyjaźnielski, wielkoduszny, pomocny, idealistyczny, pomysłowy, czysty, taktowny, przekonany, odpowiedzialny, pełen zrozumienia</p>	<p>Żądny zysku, awanturniczy, ambitny, przekonany, zależny, energiczny, impulsywny, żądny uciech, słabo uspołeczniony</p>	<p>Dopasowanie, pewność</p>
---------------------	--	---	--	--	---	-----------------------------

Źródło: T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo...*, dz. cyt., s. 259-260.

Teoria motywacji i satysfakcji z pracy

Termin „satysfakcja z pracy”, czy inaczej „zadowolenie z pracy” odnosi się do stosunku i odczuć ludzi wobec pracy, którą wykonują. Oznacza to, że w wyniku kontaktów, którym podlega jednostka w różnego rodzaju sytuacjach zawodowych, kształtuje się jej określony stan emocjonalny. Może on mieć charakter pozytywny (zgodny z oczekiwaniami) – i wówczas mówimy o satysfakcji czy zadowoleniu lub charakter negatywny (niechciany) – wówczas mówimy o braku satysfakcji bądź niezadowoleniu. Każdy z tych stanów może mieć charakter chwilowy bądź względnie trwały. Jeden i drugi odgrywa istotną rolę w zawodowym rozwoju jednostki.

Pojęcie satysfakcji (zadowolenia) z pracy różnie jest interpretowane w literaturze. Najczęściej podkreśla się, że jest to rodzaj uczucia, stan psychiczny człowieka (o raczej nietrwałym charakterze), wyrażający stan równowagi między potrzebami i oczekiwaniami człowieka a ich zaspokojeniem¹¹⁸. A. Bańka zadowolenie z pracy ujmuje jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji i ról¹¹⁹.

Podobnie twierdzi W. Szewczuk, który określa, że „zadowolenie z pracy jest stanem zaspakajania potrzeb lub pewności zaspokojenia, odczuwanym przez pracownika wykonującego działalność zawodową w określonym zakładzie pracy”¹²⁰.

Zdecydowana większość autorów interesujących się problematyką relacji w układzie człowiek–praca, uważa, że zadowolenie z pracy jest istotnym komponentem postaw, jakie zajmuje jednostka wobec pracy zawodowej. Ma związek z ogólną akceptacją różnego rodzaju sytuacji zawodowych oraz jest wypadkową spełnionych oczekiwań i przyszłych aspiracji związanych z nią w wykonywanej profesji. Zapewne te i wiele innych czynników sprawiło, że powstało wiele teorii pracy zawodowej. Przyjęto tu, że najbardziej interesujące są: teoria wartości oczekiwanej, opracowana przez V. H. Vrooma¹²¹ a następnie zmodyfikowana przez E. E. Lawlera i L. W. Portera¹²²; teoria dwuczynnikowa F. Herzberga¹²³, a także teoria wartości E. A. Locke’a¹²⁴.

¹¹⁸ J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 1963, s. 306.

¹¹⁹ A. Bańka, *Psychologia pracy* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, Gdańsk 2000, s. 329.

¹²⁰ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 345.

¹²¹ V. H. Vroom, *Work and motivation*, New York 1969.

¹²² E. E. Lawler, I. W. Porter, *The effect of performance on job satisfaction*, „Industrial Relations” 1967, nr 12, s. 20-28.

¹²³ F. W. Herzberg, B. Mausner, B. Snyderman, *The motivation to work*, New York 1957.

Każda z wyliczonych teorii satysfakcji z pracy w większym bądź mniejszym stopniu) zakłada, że:

- zawodowa praca przynosi człowiekowi określoną satysfakcję;
- praca zawodowa jest tą formą działalności ludzkiej, która umożliwi osiągnięcie dwóch rodzajów nagród: nagrody wewnętrznej oraz zewnętrznej. Nagrodę wewnętrzną stanowi satysfakcja z pracy oraz emocjonalne pozytywne zabarwienie własnego samopoczucia;
- nagrodę zewnętrzną stanowi społeczne uznanie;
- niezadowolenie z pracy sprawia, że jednostka szuka różnych sposobów redukcji tego stanu;
- poziom zadowolenia z pracy można skutecznie zwiększać poprzez umiejętne stosowanie czynników warunkujących więź pracownika z zawodem, pracą oraz zakładem pracy.

Teoria harmonii z otoczeniem społecznym

Teoria harmonii z otoczeniem społecznym, czy inaczej teoria dostosowania się do pracy R. V. Davisa, L. H. Lofquista i D. J. Weissa¹²⁵, nawiązująca poniekąd do teorii cech-czynników (choć o większym zakresie), opiera się na ogólnym założeniu, że istotą przystosowania zawodowego jest istnienie pewnego rodzaju relacji pomiędzy cechami jednostki a cechami jej środowiska zawodowego postrzeganego jako otoczenie społeczne. Teoria ta zakłada, że każda jednostka dąży do zachowania harmonii ze swoim otoczeniem. Harmonia ta zależy od stosunków zachodzących między osobowością jednostki a środowiskiem pracy zawodowej.

Główne twierdzenia tej teorii to:

- istotą harmonii jest przystosowanie się człowieka do pracy zawodowej;
- harmonia z otoczeniem społecznym oznacza zgodność potrzeb jednostki i wymagań, jakie stawia jednostce środowisko pracy;
- harmonia z otoczeniem jednostki oznacza również osiąganie określonych i oczekiwanych gratyfikacji oraz określonego poziomu odpowiedzialności i satysfakcji;
- odpowiedzialność jest funkcją zgodności między kompetencjami jednostki z oczekiwaniami środowiska pracy;

¹²⁴ E. A. Locke, *Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance*, "Journal of Applied Psychology" 1984 nr 69, s. 241-251.

¹²⁵ R. V. Davis, L. H. Lofquist, D. J. Weiss, *A theory of work adjustment*, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation University of Minnesota 1968.

- satysfakcja jest funkcją zgodności zachodzącej pomiędzy wzmacniającym systemem środowiska pracy a potrzebami jednostki. Oznacza to, że kompetencje jednostki korespondują z wymaganiami, jakie w tym zakresie stawia środowisko pracy;
- każdy człowiek szuka zgodności ze swoim otoczeniem zawodowym, ale również otoczenie preferuje jednostki o określonych walorach;
- dostosowywanie się do pracy jest procesem ciągłym i dynamicznym, a powodzenie jego przebiegu umożliwia jednostce „utrzymanie się” w danym środowisku pracy i jest bodźcem do podejmowania dalszych wysiłków w celu osiągnięcia optymalnego poziomu zgodności¹²⁶.

Na zakończenie rozważań dotyczących teorii rozwoju zawodowego proponuję – za A. Paszkowską-Rogacz – jeszcze spojrzeć na nieco inne ich ujęcie postrzegane nie z perspektywy podstawowych założeń teoretycznych, które przyjęto do ich wyodrębnienia oraz charakteryzujących je czynniki rozwojowych (tab. 2). Należy oczekiwać, że perspektywa ta pozwoli lepiej zrozumieć ich istotę i wynikające z nich wnioski.

¹²⁶ Podstawowe twierdzenia tej teorii zostały sformułowane na podstawie prac: J. Kurianiuk, *Problemy kształcenia...*, dz. cyt., s. 119-120; K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 36 oraz A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Metody pracy...*, dz. cyt., s. 30-32.

Tabela 2. Przegląd teorii rozwoju zawodowego i ich podstaw teoretycznych

Grupy teorii	Główni przedstawiciele	Podstawy teoretyczne	Czynniki rozwoju zawodowego i wyboru zawodu
Teorie cech i czynników	Frank Parsons	Czynniki warunkujące wybór zawodu: 1. poznanie własnych zdolności, zainteresowań, mocnych stron oraz ograniczeń; 2. wiedza na temat rynku pracy oraz 3. umiejętność efektywnego wykorzystania tych dwóch zasobów informacji.	<p>Można przewidzieć zestaw zmiennych – niepowtarzalnych, stałych cech: własności intelektu, osobowości i oddziaływających na nie warunków zewnętrznych, decydujących o sukcesie zawodowym, jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Potrzeby i zainteresowania. • Uzdolnienia. • Wartości. • Stereotypy i oczekiwania. • Przystosowanie społeczne/konformizm. • Aspiracje. • Poziom samooceny. • Status socjoekonomiczny rodziny.
Wniosek	John L. Holland	Wybór kariery zawodowej jest rzutowaniem osobowości człowieka na obszar pracy zawodowej.	Ten model sprawdza się jednak tylko w sytuacji optymalnej, kiedy jednostka ma dostatecznie dużo rzetelnej informacji o pracy i o własnych cechach, kiedy nie ma problemów decyzyjnych na podłożu emocjonalnym i kiedy wymagania środowiska pracy są w miarę stabilne (A. Paszkowska-Rogacz 2003, s. 31) – ten ostatni warunek jest niemożliwy do spełnienia w dzisiejszych czasach, rynek pracy i środowisko pracy nie są tworami stałymi. Niestabilność rynku pracy XXI wieku jest niejako wpisana w jego krajobraz.

Tabela 2. Przegląd teorii rozwoju zawodowego (ciąg dalszy)

	<p>Edward S. Bordin Alfred Adler Carl G. Jung Katharine Briggs Isabel Briggs-Myers</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jednostka dokonuje wyboru zawodu głównie pod wpływem wewnętrznego imperatywu: potrzeb i indywidualnych potrzeb w celu ich zaspokojenia. • Wielość uwarunkowań wyborów zawodowych (czynniki ekonomiczne, kulturalne, etniczne, geograficzne, biologiczne, przypadek). • Silne związki pracy z zabawą. 	<ul style="list-style-type: none"> • W psychodynamicznej teorii Bordina praca ma służyć jednostce do zaspokojenia jej wewnętrznych impulsów, wykształcających się już we wczesnym dzieciństwie, podczas zabawy. Jednostka szuka takiego rodzaju aktywności zawodowej, który dostarczałby jej, podobnie jak zabawa, dużej przyjemności. • W teorii Adлера jednostka poszukuje takiego środowiska pracy, w którym może rozwijać swoje predyspozycje, po to, aby skompensować towarzyszącą jej od urodzenia kompleks niższości. • Koncepcja Jungowska, a w ślad za nią teoria Briggs-Myers akcentuje rolę indywidualizmu w wyborze zawodu. Każdy człowiek posiada określone preferencje, innymi słowy skłonności, których kombinacja definiuje cele życiowe i zawodowe jednostki, style uczenia się, ścieżkę kształcenia i wybór zawodu.
Wniosek	<p>Ta grupa koncepcji jest zorientowana głównie na uwarunkowania wewnętrzne jako motywujące i decydujące w procesie rozwoju zawodowego, nie doceniając znaczenia czynników zewnętrznych oddziałujących na jednostkę w trakcie dokonywania przez nią wyborów edukacyjno-zawodowych.</p>		

Tabela 2. Przegląd teorii rozwoju zawodowego (ciąg dalszy)

Teorie socjologiczno-sytuacyjne	Albert Bandura	Ciężar odpowiedzialności za decyzje i wybory zawodowe przeniesiony z jednostki na jej otoczenie.	Czynniki decydujące o wyborze zawodu związane są z czasem i miejscem, kulturą, akceptowanymi rolami społecznymi, klasą społeczną, zasadami popytu i podaży, rodziną, tendencjami społecznymi.
Wniosek	Ten punkt widzenia rozwoju osobowości koncentruje się na interakcji jednostki i jej środowiska i podkreśla potencjalnie aktywną rolę jednostki w interpretacji i aranżacji wpływów środowiskowych (...) koncentruje się na zachowaniach wuczonych (...) wskazując na możliwość dostarczania jednostce w procesie podejmowania decyzji zawodowych takich doświadczeń uczenia się, które czynią ten proces trafniejszym (A. Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 102).	Istnieją 4 grupy uwarunkowań, które przez wzajemne interakcje powodują zmiany na drodze rozwoju kariery zawodowej. W każdym z momentów podejmowania decyzji liczba i rodzaj dostępnych opcji są zależne od wchodzących w ich skład szczegółowych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych (Paszkowska-Rogacz 2003, s. 103).	Zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania rozwoju zawodowego stanowią: 1. czynniki genetyczne i zdolności spójne, 2. warunki środowiskowe i przypadkowe zdarzenia, 3. doświadczenia związane z uczeniem się, 4. umiejętności realizacji zadań.
Teorie społecznego uczenia się	Anita Mitchell G. Brian Jones John D. Krumboltz	Istnieją 4 grupy uwarunkowań, które przez wzajemne interakcje powodują zmiany na drodze rozwoju kariery zawodowej. W każdym z momentów podejmowania decyzji liczba i rodzaj dostępnych opcji są zależne od wchodzących w ich skład szczegółowych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych (Paszkowska-Rogacz 2003, s. 103).	Zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania rozwoju zawodowego stanowią: 1. czynniki genetyczne i zdolności spójne, 2. warunki środowiskowe i przypadkowe zdarzenia, 3. doświadczenia związane z uczeniem się, 4. umiejętności realizacji zadań.
Wniosek	Podobnie jak w przypadku teorii socjologiczno-sytuacyjnych rozwój zawodowy jednostki postrzegany jest przez pryzmat różnego rodzaju szczegółowych uwarunkowań wewnętrznych i zewnętrznych, które będą mieć wpływ na podjęte decyzje (A. Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 103).		

Tabela 2. Przegląd teorii rozwoju zawodowego (ciąg dalszy)

Teorie rozwojowe	Donald E. Super	<ul style="list-style-type: none"> ● Obraz siebie (<i>self-concept</i>) rozumiany jako „subiektywne wyobrażenia własnej osoby w określonej roli, sytuacji czy pozycji społecznej, stanowiące źródło oceny własnych możliwości realizacji podejmowanych ról” stanowi podstawę samoakceptacji i źródło motywacji do rozwoju. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Rozwój zawodowy (postaw, wartości, umiejętności, zdolności, zainteresowań, cech osobowości, wiedzy, odnoszących się do pracy) jest procesem trwającym przez całe życie jednostki. Jest również efektem „dialogu”, wg Ginzberga „kompromisu”, który jednostka podejmuje konfrontując indywidualne pragnienia z własnymi możliwościami. ● Realizowany przez jednostkę wzorzec kariery zawodowej jest uzewnętrznionym obrazem siebie. ● Obraz siebie, preferencje zawodowe i kompetencje zmieniają się w czasie pod wpływem doświadczeń zawodowych.
	Eli Ginzberg i in Sol Ginzburg Sidney Axelrad John Hermy	<ul style="list-style-type: none"> ● Dojrzewanie zawodowe przebiega od fantazji do coraz większego realizmu. 	
Wniosek	Teorie rozwojowe akcentują znaczenie stwarzania młodym ludziom warunków do zdobywania doświadczeń, które cechuje adekwatność do okresu rozwoju jednostki, tym samym jej gotowości na taki, a nie inny rodzaj doświadczeń. Nadają one również znaczenie aktywnej postawie i informacji zwrotnej udzielanej przez „znaczących innych”, w tym specjalistów z zakresu poradnictwa w kształtowaniu decyzji zawodowych wśród młodych ludzi. Nowatorskim elementem teorii jest zwrócenie uwagi na wielokrotność wyborów zawodowych, tym samym zmian aktywności zawodowej w ciągu życia jednostki.		

Tabela 2. Przegląd teorii rozwoju zawodowego (ciąg dalszy)

<p>Teorie poznawczo-społeczne</p>	<p>D. V. Tiederman R. O'Hara A. Miller-Tiedeman</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rozwój zawodowy rozumiany jest jako funkcja rozwoju własnej osoby. • Podstawowymi elementami tego rozwoju są czynniki o charakterze społeczno-sytuacyjnym oraz biologicznym. 	<p>Na tak pojmowany rozwój składają się dwa okresy i siedem etapów.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Okres oczekiwania: <ol style="list-style-type: none"> 1. poszukiwanie - aktywność przypadkowa i nieukierunkowana na konkretny cel zawodowy (14-18 lat); 2. kapitalizacja (tworzenie alternatywy oraz rozumienie konsekwencji ich wyboru, 18-25 lat); 3. wybór (wdrożenie opcji, 18-25 lat) 4. wyjaśnianie (ostateczny wybór, 18-25 lat). • Okres zastosowań i adaptacji: <ol style="list-style-type: none"> 5. indukcja (zwiększona odpowiedzialność jednostki za własne decyzje, 21-30 lat); 6. zmiana (osoba jest coraz bardziej stanowcza w podejmowaniu decyzji, 21-30 lat); 7. integracja (zadowolenie z dokonywanych wyborów, 30-40 lat).
<p>Wniosek</p>	<p>Autorzy ci rozwój zawodowy pojmują jako proces podejmowania decyzji zawodowych, w którym niektóre etapy zachodzą na siebie. Na każdym z tych etapów jednostka powinna podejmować decyzje. Decyzje związane z edukacją i pracą zawodową w większym stopniu zależą zdaniem autorów od osobowości jednostki niż zdolności i umiejętności (A. Paszkowska-Rogacz, 2003, s. 111).</p>		

Źródło: A. Paszkowska-Rogacz, Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych, Warszawa 2003

Na zakończenie tej części rozważań, niejako w charakterze syntezy, warto zwrócić uwagę, że aczkolwiek zaprezentowane teorie, traktując w pewnym sensie zagadnienie rozwoju zawodowego nieco inaczej, to każda w specyficzny dla siebie sposób próbuje wyjaśnić istotę i sens rozwoju zawodowego człowieka mający miejsce w różnych okresach i warunkach jego życia. Każda z nich akcentuje znaczenie określonych czynników wewnętrznych i zewnętrznych i ich wpływ na różne efekty procesu rozwoju zawodowego mające miejsce w dłuższym przedziale czasu. Można zatem na ich podstawie stwierdzić, że:

- wszystkie teorie rozwoju zawodowego człowieka określają warunki wyjaśniające, zachowania zawodowe człowieka, a także jego rozwój ogólny i zawodowy;
- wszystkie teorie rozwoju akceptują znaczenie istotnych cech osobowości człowieka (aczkolwiek w różny sposób i z różnego punktu widzenia), stanowiących psychologiczne kategorie rozwojowe oraz uwarunkowań społecznych, charakteryzujących zróżnicowany układ środowiska, w którym człowiek się wychowuje, uczy, podejmuje pracę zawodową i nabywa doświadczenia;
- każda z teorii zawodowych rozwoju człowieka ujmuje ten rozwój jako proces przebiegający (w różny sposób i w różnym tempie) w dłuższym przedziale czasu, uwzględniając ilościowe i jakościowe zmiany zachodzące w obrębie istotnych właściwości osobowości jednostki i oddziaływania jego środowiska społecznego, zawodowego czy kulturowego;
- poszczególne teorie rozwoju zawodowego wykorzystują swój własny rodzaj zmiennych psychologicznych i zmiennych środowiska jednostki, leżących u podstaw teoretycznych założeń swojej teorii;
- wątkiem różnicującym poszczególne teorie jest odmienne podejście do procesu stabilizacji w procesie rozwoju zawodowego człowieka (jedne uwzględniające, a inne nie uwzględniające w swoich założeniach teoretycznych problematyki dotyczącej stabilizacji tego rozwoju).

Trzeba zatem uznać, że aczkolwiek nastąpił znaczący postęp w wyjaśnianiu istoty i sensu rozwoju zawodowego człowieka, to nadal przedstawiony tu zarys teorii zawodowego rozwoju wymaga wielu uszczegółowień.

3. Propedeutyka dotycząca problematyki rozwoju zawodowego

Dla właściwego rozumienia istoty i sensu rozwoju zawodowego człowieka niezbędną koniecznością staje się zdefiniowanie i omówienie na początku tego podrozdziału **trzech podstawowych kategorii opisu tego rozwoju (czynnik rozwoju, mechanizm rozwoju, efekt rozwoju)**. Można domniemywać, że poznanie i zrozumienie owych kategorii charakteryzujących istotę i sens rozwoju zawodowego przyczyni się do lepszej orientacji w zakresie sił inicjujących i warunkujących rozwój, a także charakteru zmian rozwojowych jawiących się w wyniku tego procesu i celu, jakiemu ten rozwój może służyć.

W badaniach dotyczących rozwoju zawodowego w ogóle, a rozwoju zawodowego w szczególności obok pytania o to, czym jest rozwój zawodowy i co jest jego istotą, drugim pytaniem o fundamentalnym znaczeniu dla teorii i praktyki jest pytanie o to, od czego zależy zawodowy rozwój człowieka i jakie są jego uwarunkowania, a także co należy czynić, żeby efekty tego rozwoju były na miarę oczekiwań i możliwości jednostki oraz potrzeb wynikających z usytuowania jednostki w środowisku zawodowym i społecznym. Nie jest przecież zaskoczeniem, że pojawiające się stwierdzenia mające miejsce zarówno w dotychczasowym rozważaniach, jak i wielu dyskursach naukowych, prowadzą do przekonania, iż sam proces może mieć zróżnicowany charakter, co oznacza, że opisywany jest przy pomocy różnych kategorii stanowiących jego wymiary. Najczęściej – jak trafnie zauważa K. Januszkiewicz – odnoszą się one do trzech charakterystyk¹²⁷ (rys. 5), aczkolwiek to jedynie część tych kategorii, które w swym uniwersalnym wymiarze mogą zostać wykorzystane do opisu istoty i sensu rozwoju w poszczególnych dziedzinach nauki. Z racji tego, że te trzy charakterystyki w sposób istotny wpisują się w nurt prowadzonych rozważań, to wydaje się zasadnym poddanie ich bliższej analizie.

¹²⁷ K. Januszkiewicz, *Rozwój zawodowy pracownika. Szanse i zagrożenia*, Łódź 2009, s. 23.

<p>CZYNNIKI ROZWOJU Siły inicjujące i warunkujące rozwój</p>	<p>MECHANIZM ROZWOJU Zmiana rozwojowa</p>	<p>EFEKT ROZWOJU Jaki jest efekt rozwoju?</p>
<p>CZYNNIKI WEWNĘTRZNE</p>	<p>CHARAKTER ZMIAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Płynność - skokowość • Ciągłość - stadialność • Lokalność - globalność 	<p>KIERUNEK ZMIAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Różnicowanie / porządkowanie • Integracja / dezintegracja • Strukturacja / restrukturacja • Konstrukcja / dekonstrukcja
<p>CZYNNIKI ZEWNĘTRZNE</p>	<p>DYNAMIKA ZMIAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Czas trwania faz • Specyficzny rytm 	
<p>INTERAKCJA CZYNNIKÓW WEWNĘTRZNYCH I ZEWNĘTRZNYCH</p>	<p>TEMPO ZMIAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Szybkie / wolne • Przyspieszone / opóźnione 	<p>CEL ZMIAN</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hierarchizacja / dehierarchizacja

Rys. 5. Kategorie opisu rozwoju

Źródło: K. Januszkiewicz, *Rozwój zawodowy...*, dz. cyt, s. 24, na podst.: A. Brzezińska, J. Trempała, *Wprowadzenie do psychologii rozwoju* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, s. 236.

Czynniki rozwoju zawodowego

Na wstępie raz jeszcze warto odnotować, że dotychczasowe badania naukowe poświęcone problematyce rozwoju zawodowego człowieka dowodzą, że rozwój ten jest warunkowany różnymi czynnikami, a autorzy tych badań wpisując czynniki te w różne koncepcje tego rozwoju tworzą własne struktury klasyfika-

cji owych czynników, nazywając je „wyznacznikami”, „uwarunkowaniami”, a niekiedy po prostu „czynnikami”. Dlatego dla poprawy jasności prezentowanej problematyki rozważania te rozpoczęto od przybliżenia definicji owych terminów.

Współczesny słownik języka polskiego zawiera zbliżone do pojęcia „uwarunkowania” słowo „uwarunkować”, które oznacza „czynić zależnym od pewnych okoliczności, warunków, czynników, uzależnić od czegoś”¹²⁸. W opisie tym można zauważyć, że termin „czynnik” może być zastępowany innymi terminami. Można jednak mieć wątpliwość, czy takie utożsamianie tego terminu z innymi blisko brzmiącymi terminami jest uprawnione. Dlatego wydaje się zasadnym podjęcie próby uszczegółowienia tego terminu przez K. M. Czarneckiego, który uważa, że jedynie łączne pojmowanie istoty dwóch terminów „czynnik” oraz „wyznacznik” upoważnia do sformułowania definicji terminu „uwarunkowania”. Swoje stanowisko autor ten uzasadnia tym, że w rozumieniu słownikowym „czynnik” to jedna z przyczyn wywołujących określony skutek, który zaledwie jest jednym ze składników warunkujących coś, rozstrzygających o czymś. Natomiast „wyznacznik” to coś, co wyznacza, określa coś, wskazuje na coś¹²⁹. Dalej autor ten stwierdza, że termin „czynnik” jest zakresowo pojęciem szerszym i nadrzędnym względem terminu „wyznacznik”, bowiem czynnik – zdaniem autora – oddziałuje ogólnie ramowo, a wyznacznik konkretnie i sprawczo, bezpośrednio i wyraźnie. Na podstawie tych założeń K. M. Czarnecki postanawia terminem „czynnik” **określać rodzaj warunków, które wyznaczają kierunek i pułap rozwoju człowieka (w tym również rozwoju zawodowego, a terminem „wyznacznik” określać ten rodzaj warunków, które determinują i ukierunkowują rozwój zawodowy człowieka.**

Zagadnienie czynników wpływających na rozwój zawodowy człowieka podnosił wcześniej w swoich badaniach D. E. Super twierdząc, że w sposób zasadniczy na rozwój zawodowy człowieka wpływają trzy czynniki¹³⁰: czynnik roli, czynniki osobiste i czynniki sytuacyjne (rys. 6).

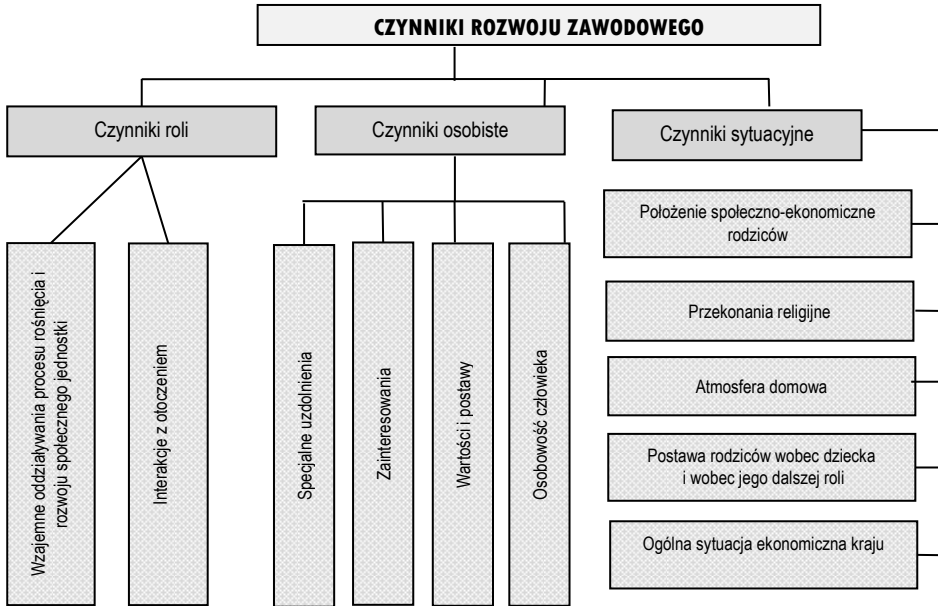
Są to czynniki, do których krytycznie odnoszą się niektórzy współcześni badacze (m.in. K. M. Czarnecki) twierdząc, że wyróżnione przez D. E. Supera czynniki są wymieszane, a przez to mało komunikatywne. Ponadto mało jest takich przypadków (jeśli w ogóle istnieją), żeby któryś z czynników wyłącznie (bez interakcji z innymi) decydował o tym, jak w określonych warunkach przebiega proces rozwoju zawodowego danej jednostki. Dlatego zaproponowaną przez D. E. Supera klasyfikację czynników zdaniem wielu autorów należy trak-

¹²⁸ *Współczesny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 1939.

¹²⁹ Zob. K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy...*, dz. cyt., s. 72.

¹³⁰ D. E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972, s. 24.

tować raczej jako model teoretyczny. Pogląd ten implikuje przyjęcie tezy o interakcyjnym wpływie czynników zewnętrznych i wewnętrznych na rozwój określonej jednostki (w tym przypadku rozwój zawodowy tej jednostki). Dlatego wspomniana wcześniej A. Brzezińska, jak i J. Trempała, a także K. M. Czarnecki taki właśnie przyjmują pogląd na udział poszczególnych czynników w rozwoju zawodowym jednostki.



Rys. 6. Czynniki wpływające na rozwój zawodowy wg D. E. Supera

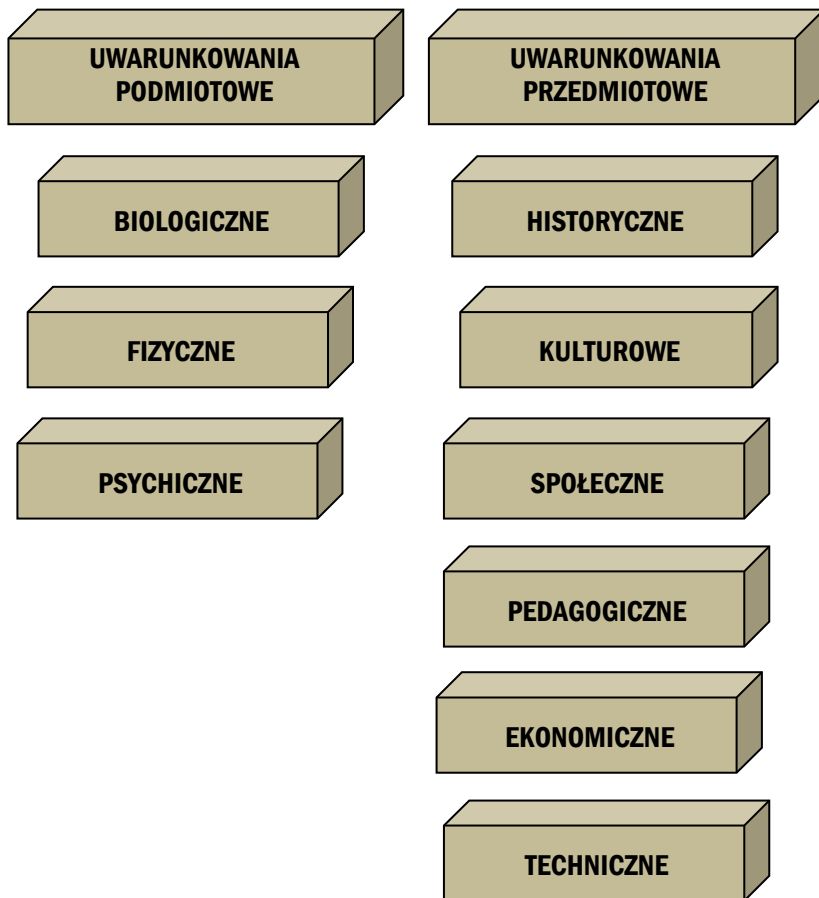
Źródło: Opracowanie własne.

K. M. Czarnecki pojmując „czynniki” łącznie z „wyznacznikami” wyróżnia osiem czynników, a w każdym z nich konkretne wyznaczniki i tworzy własną klasyfikację, nazywając (połączone w ten sposób kategorie opisu rozwoju zawodowego jednostki) je uwarunkowaniami. W klasyfikacji swej wydzielił dwie wzajemnie przenikające się grupy uwarunkowań: 1) **uwarunkowania podmiotowe** obejmujące: biologiczne, fizyczne i psychiczne uwarunkowania rozwoju zawodowego oraz 2) **uwarunkowania przedmiotowe**, do których zaliczył uwarunkowania: historyczne, ekonomiczne, techniczne, kulturowe, społeczne i pedagogiczne¹³¹ (rys. 7).

¹³¹ Zob. K. M. Czarnecki, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 72-97.

- **Uwarunkowania biologiczne** – to genetyczne uwarunkowania cech organizmu określonej jednostki, przemiana materii w jej organizmie, typ systemu nerwowego oraz systemu antropologicznego i konstytucjonalnego, płeć, wiek, zdrowie fizyczne i psychiczne jednostki.

UWARUNKOWANIA ZAWODOWEGO ROZWOJU



Rys. 7. Uwarunkowania zawodowego rozwoju wg K. M. Czarneckiego

Źródło: Opracowanie własne.

- **Uwarunkowania fizyczne** – to przede wszystkim kondycja fizyczna jednostki, jej sprawność fizyczna, odporność i wytrzymałość organizmu i część wyznaczników uwarunkowań biologicznych.
- **Uwarunkowania psychiczne** – to wszystko, co dzieje się w psychice człowieka. Jest tu wiele szczegółowych, wzajemnie ze sobą powiązanych wyznaczników, takich jak: zainteresowania i zamiłowania, zdolności i uzdolnienia kierunkowe, plany i aspiracje życiowe i zawodowe jednostki, jej wiedza i doświadczenie, a także motywy działania, postawy i nastawienia do otaczającej ją rzeczywistości, cechy temperamentu, poziom świadomości społecznej itd.
- **Uwarunkowania historyczne** – to te, które wynikają z biegu wydarzeń historycznych państwa odbijające się wyraźnie w świadomości jednostki.
- **Uwarunkowania kulturowe** – wynikające z gromadzonego i utrwalonego w ciągu dziejów dorobku ludzkości, stale wzbogaconego nowymi wartościami oraz poziomu rozwoju kulturowego społeczeństwa, grup i jednostek.
- **Uwarunkowania społeczne** – to głównie stosunki społeczne, środowisko społeczno-kulturowe, środowisko rodzinne, rówieśnicze, szkolne, zakładowe, zawodowe tradycje rodzinne, a także w pewnym stopniu aspiracje życiowe i zawodowe rodziców w stosunku do swoich dzieci itp.
- **Uwarunkowania pedagogiczne** – to zarówno te, które wynikają bezpośrednio z toku uczenia się zawodu, jak również możliwość dostępu do form doskonalenia zawodowego, umiejętność samodoskonalenia się, a także wynikające z bezpośrednich interakcji jednostki ze swoim nauczycielem, doradcą zawodowym czy bezpośrednim przełożonym.
- **Uwarunkowania ekonomiczne** – odnoszące się do takich wyznaczników, jak: poziom i perspektywy rozwoju ekonomicznego państwa, lokalizacja zasobów państwa, a także zasoby finansowe jednostki i zakładu pracy, w którym jednostka pracuje.
- **Uwarunkowania techniczne** – to takie, które mają moc sprawczą w ukieunkowaniu rozwoju zawodowego dzieci, młodzieży i dorosłych pracujących w różnych dziedzinach wiedzy i zawodach.

Problematyka czynników biorących udział w rozwoju człowieka jest również przedmiotem zainteresowań M. Przetacznikowej, która pierwotnie wyróżniła cztery główne czynniki: wrodzone zadatki anatomiczno-fizjologiczne organizmu, aktywność własna, środowisko oraz wychowanie i nauczanie¹³². W późniejszym okresie autorka ta wspomniane cztery czynniki przyporządkowała

¹³² M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1967, s. 39.

dwom następującym grupom: genetyczne i ekologiczne uwarunkowania rozwoju, które nazywa czynnikami, a aktywność własną jednostki i wychowanie nazywa wyznacznikami.

Autorzy wielu współczesnych prac dotyczących rozwoju jednostki bardzo mocno akcentują podmiotową rolę w kształtowaniu czynników rozwojowych, twierdząc, że to właśnie człowiek sam w dużym stopniu decyduje o tym, które z uwarunkowań rozwoju są dla niego najważniejsze. Coraz częściej przyjmuje się, że aktywność własna jednostki jest motorem jej rozwoju, będąc jednocześnie jego bezpośrednią przyczyną. Stanowisko takie zajmuje wspomniana wcześniej M. Przetacznikowa, a także Z. Włodarski i A. Hankała¹³³. Autorzy ci zwracają także uwagę na to, że w rozważaniach dotyczących rozwoju jednostki nie można pominąć znaczącej roli nauczania i wychowania traktowanego jako czynniki zewnętrzne, przy pomocy których można na ten rozwój oddziaływać w sposób zamierzony, usankcjonowany i zorganizowany społecznie¹³⁴.

Wypada w tym miejscu dodać, że poglądy przedstawicieli różnych dziedzin nauki na temat uwarunkowań rozwoju zawodowego zmieniają się wraz z rozwojem tych dyscyplin. Dzisiaj niemal powszechnie przyjmuje się, że w rozwoju człowieka (w tym również rozwoju zawodowego określonej jednostki) współuczestniczą zarówno proces dojrzewania, jak i uczenia się, a następnie pozyskiwania coraz to nowego doświadczenia, że rozwój przebiega zarówno pod wpływem czynników środowiskowych, jak i genetycznych. Nie ma jednak jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy i jak zmienia się względny udział czynników tych w toku rozwoju zawodowego¹³⁵. Żeby podjąć próbę chociażby przybliżenia odpowiedzi na tak postawione pytanie, trzeba wiedzieć, jaki jest mechanizm zmian wywoływanych tymi czynnikami.

Mechanizm rozwoju zawodowego

Termin „mechanizm” w rozumieniu słownikowym oznacza „ciąg następujących po sobie procesów, zjawisk, stanów lub czynności, które się wzajemnie warunkują”¹³⁶.

A. Brzezińska proponując kategorie opisu rozwoju (rys. 5) pod pojęciem „mechanizm rozwoju” rozumie zmiany, jakie mają miejsce w rozwoju człowieka, a dokładniej: charakter zmian i tempo zmian. Natomiast I. Trempała twier-

¹³³ Zob. Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Warszawa-Kraków 2004, s. 19.

¹³⁴ Tamże, s. 21.

¹³⁵ Ciekawy wykład na ten temat prezentuje A. Matczak w książce *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 29-49.

¹³⁶ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Ząbkowska, Poznań 1999, t. 20, s. 411.

dzi, że w psychologii rozwojowej najczęściej stawia się dwa pytania: pytanie o naturę rozwoju, które zwykle sprowadzane jest do kwestii charakteru zmian (jakie?) oraz jej przebiegu (jak?) oraz pytanie o mechanizm zmiany rozwojowej (a więc dlaczego?)¹³⁷. Takiego pojmowania sposobu wyjaśniania podłoża zmian zachodzących w ciągu życia człowieka i ustalania prawidłowości, jakie rządzą przebiegiem zjawisk rozwojowych nie podziela M. Przetacznik-Gierowska, która uważa, że stosowanie terminu „mechanizm” może sugerować przeświadczenie, iż „człowiek nie jest niczym więcej, jak tylko mniej lub bardziej skomplikowaną »maszyną«, którą jakaś »siła« wprowadza w ruch”¹³⁸. Stąd zdaniem autorki terminu „mechanizm” można jedynie używać w sensie metaforycznym.

Osobiście podzielam pogląd M. Przetacznik-Gierowskiej i uważam, że lepszym terminem opisującym przebieg powiązanych przyczyną, następujących po sobie zmian rozwojowych zachodzących w jakimś zakresie jest „proces”, który wprawdzie w psychologii definiowany jest w różnoraki sposób, to najczęściej oznacza on sekwencje zmian zachodzących w danym układzie¹³⁹.

Proces rozwoju zawodowego jest sekwencją zmian rozwojowych, które zachodzą w każdym okresie życia jednostki. Najczęściej wiąże się go z tymi wszystkimi okresami życia jednostki, które mają związek z zawodową pracą jednostki, bez względu na to, czy dotyczą one okresu poprzedzającego rozpoczęcie pracy zawodowej, czy najdłuższego zwykle okresu pracy zawodowej, czy wreszcie okresu pozawodowego. Dlatego K. M. Czarnecki terminem tym określa „te wszystkie prozawodowe, zawodowe i pozazawodowe zmiany zaistniałe w świadomości i zachowaniu się jednostki, które warunkowały wykonywanie przez nią kwalifikowanej i odpowiedzialnej pracy”¹⁴⁰.

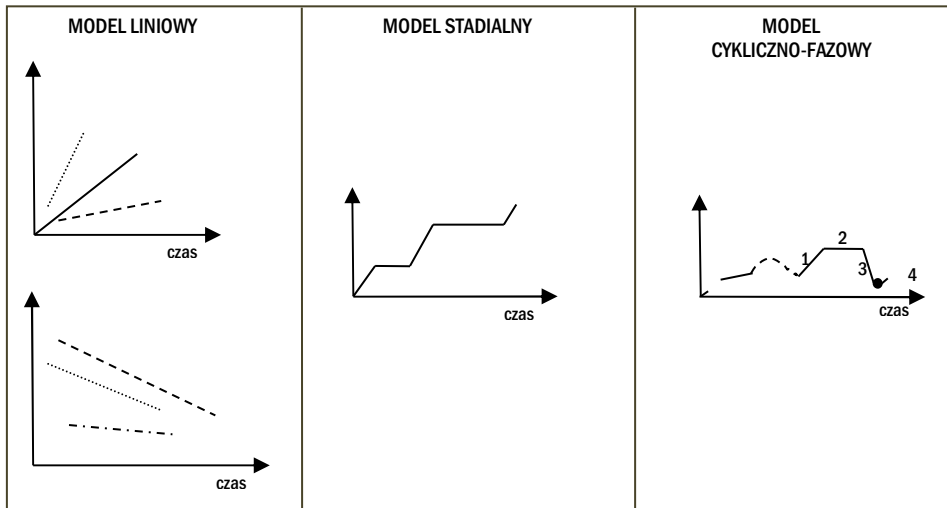
Ponieważ rozwój zawodowy można ujmować jako proces płynny, ciągły, biegnący – w odniesieniu do konkretnej osoby – raz wolniej, a innym razem szybciej, w tempie zależnym od czynników przynależnych owej osobie i wielkości stymulacji zewnętrznej, jakiej podlega jednostka, można go ująć w postaci trzech modeli (rys. 8) i dzielić (rozpatrywać) na odmienne jakościowo etapy (fazy, stadia, kroki).

¹³⁷ I. Trempała, *Mechanizm zmiany rozwojowej* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Podręcznik akademicki*, red. I. Trempała, Warszawa 2015, s. 50.

¹³⁸ M. Przetacznik-Gierowska, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2006, t. 1, s. 63.

¹³⁹ Zob. W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 210.

¹⁴⁰ K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy...*, dz. cyt., s. 179.



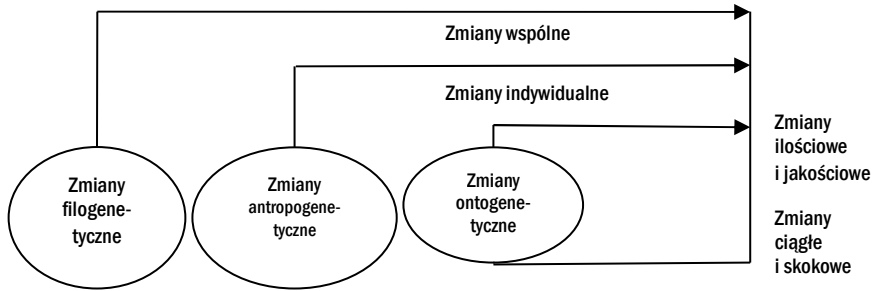
Rys. 8. Modele ujmowania zmiany rozwojowej

Źródło: A. Brzezińska, J. Trempała, *Wprowadzenie do psychologii rozwoju* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, s. 236-237.

Zmiana w ujęciu ogólnym to różnica w stanie danego procesu (zjawiska) dająca się zaobserwować (lub zmierzyć) w dwóch różnych punktach czasu. Natomiast zmiana rozwojowa w psychologii rozwojowej jest różnie definiowana i w zależności od cech, które przyjmuje się do jej zdefiniowania, wymienia się różnego rodzaju zmiany rozwojowe (zmiany ontogenetyczne, filogenetyczne, antropogenetyczne, zmiany wspólne, indywidualne, zmiany ciągłe i skokowe, zmiany ilościowe i jakościowe)¹⁴¹. Tak duża liczba wymienionych zmian rozwojowych – zdaniem J. Trempały – wymaga ich ujęcia w całość, która będzie systematyzować myślenie o przedmiocie badań, bowiem skoncentrowanie uwagi na zmianach jednego rodzaju – zdaniem autora – i pominięcie innych ogranicza możliwość generalizowania wniosków dotyczących rozwoju. Z tego też względu autor ten proponuje w miarę spójną klasyfikację zmian rozwojowych postrzeganych z punktu widzenia trzech podstawowych kryteriów, jakie można przyjąć, tj. **czasu występowania**, **zakresu występowania**, a także **natury zmiany rozwojowej**¹⁴² (rys. 9).

¹⁴¹ Zob. J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka...*, dz. cyt., s. 36-38.

¹⁴² Tamże.



Rys. 9. Rodzaje zmian rozwojowych

Źródło: J. Trempała, *Modele rozwoju psychologicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, s. 30.

Przyjmując za M. Tyszkową, że **zmiana rozwojowa jest różnicą w stanie danego obiektu lub organizacji struktury, obserwowaną wraz z upływem czasu**¹⁴³ uważa się, że opisując proces rozwoju zawodowego jednostki postrzegać go należy głównie w kategorii zmian jakościowych i zmian ilościowych.

Zmiany ilościowe to zmiany w poszczególnych rodzajach procesów, zjawisk, zachowania się jednostki. Zmiany takie wykrywa się na ogół w badaniu pojedynczych czynności lub funkcji. Zmiany, jakie się w tych czynnościach lub funkcjach obserwuje podczas badań prowadzonych w różnych momentach czasu, mogą być – zdaniem M. Tyszkowej – „ujmowane kwantytatywnie i służą za podstawę orzekania o kierunku procesu rozwoju”¹⁴⁴. Można je zatem wyrazić za pomocą krzywych o określonym kształcie (patrz rys. 8).

Zmiany jakościowe „oznaczają przekształcenia wewnętrznej organizacji struktur czynności psychicznych i zachowań, a więc powstanie ich nowych jakościowo postaci”¹⁴⁵. Są to zmiany o charakterze przekształceń strukturalnych, które stanowią podstawę do wyodrębniania okresów i stadiów rozwojowych występujących w cyklu życia jednostki. O występowaniu tego rodzaju zmian można orzekać na podstawie analizy wewnętrznej organizacji struktur lub ich funkcji, co oznacza, że do takiego orzekania potrzebujemy określonych wskaźników.

¹⁴³ M. Tyszkowa, *Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka...*, dz. cyt., t. 1, s. 55.

¹⁴⁴ Tamże.

¹⁴⁵ Tamże.

Powracając do mechanizmów powstawania zmian rozwojowych, wymienione wcześniej A. Brzezińska i J. Trempała (rys. 5) mówią o charakterze tych zmian (płynność – skokowość, ciągłość – stabilność, lokalność – globalność), ich dynamice (czas trwania faz, specyficzny rytm), a także o tempie tych zmian (szybkie/wolne, przyspieszone/opóźnione). Wszystkie one są wykorzystywane do orzekania o rozwoju zawodowym określonej jednostki, aczkolwiek w sposób zróżnicowany w poszczególnych teoriach rozwoju zawodowego, na różnych etapach tego rozwoju bądź w różnych jego okresach.

Pojęcie **etap zawodowego rozwoju** dotyczy takiej części przebiegu rozwoju zawodowego jednostki, w której w wyniku realizacji zadań rozwojowych (działań, które podejmuje jednostka, które w konsekwencji wywołują określone zmiany rozwojowe) bądź rozwiązywania problemów charakterystycznych dla tej części rozwoju zawodowego zaistnieją pożądane zmiany w świadomości i działaniu jednostki¹⁴⁶.

Termin okres odnosi się najczęściej do pewnego przedziału czasu rozumianego jako ciąg następujących po sobie chwil. Oznacza to taki podział czasu, w którym można wyróżnić początek i koniec czegoś, co zachodzi, powstaje, zmienia się itp. Zatem **okres rozwoju zawodowego** to czas, który upływa od rozpoczęcia procesu pewnych zmian w otoczeniu wywołującym w jej rozwoju określone zmiany rozwojowe, aż do zakończenia tego procesu, np. (okres prenatalny, wczesnego dzieciństwa, przedszkolny, młodoszkolny, dojrzewania i dorastania młodzieży, stabilizacji życiowej i zawodowej, progresywnej ekspansji, regresywnej ekspansji, starzenia się) w ogólnym rozwoju człowieka, czy (okres preorientacji zawodowej dzieci, orientacji zawodowej młodzieży, uczenia się zawodu przez młodzież, kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych czy reminiscencji zawodowej emerytów i rencistów) w teoriach rozwoju zawodowego.

Warto wspomnieć jeszcze o jednym terminie, który pojawia się w niektórych propozycjach podziałów życia ludzkiego (w tym również w opisach jego rozwoju zawodowego), tak jak to ma miejsce w koncepcjach stadialności rozwoju zawodowego A. Bańki¹⁴⁷, czy koncepcji okresów rozwojowych E. H. Scheina¹⁴⁸. Jest to **faza rozwojowa** w koncepcji A. Bańki (faza dojrzewania i przejmowania roli zawodowej, faza rozwoju związana z przygotowaniem do pracy zawodowej i faza rozwoju związana z funkcjonowaniem zawodowym)

¹⁴⁶ Więcej na temat – patrz: C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym*, dz. cyt., s. 154-167.

¹⁴⁷ A. Bańka, *Psychologia pracy*, Poznań 1996, s. 125.

¹⁴⁸ E. H. Schein, *Career dynamics, matching individuals and organizational needs*, Addison Wesley 1978.

czy fazy rozwojowe w koncepcjach E. H. Scheina, gdzie autor uważa, że należy je rozważać w trzech różnych płaszczyznach: biospołecznej, rodzinnej oraz zawodowej.

Uwzględniając przytoczone tu definicje poszczególnych propozycji podziału życia ludzkiego (a w nim tej części życia, która w mniejszym bądź większym stopniu dotyczy rozwoju zawodowego człowieka) na mniejsze części (etapy, okresy czy fazy) i odpowiednio sytuowanie ich w różnych koncepcjach rozwoju zawodowego człowieka, trzeba raz jeszcze podkreślić, że dotyczą one całego procesu rozwoju zawodowego, którego strukturę ukazano na rysunku 10. Warto również pamiętać, że proces ten niezależnie od tego, jak zostanie podzielony czy jaki ma przebieg w sensie tempa i sekwencji zachodzących zmian rozwojowych, zawsze jest ciągiem powiązanych przyczynowo, następujących po sobie zmian wywołanych czynnikami oddziaływania (podmiotowego) i zewnętrznego (przedmiotowego). Analizując to, co ma miejsce w poszczególnych okresach i fazach życia jednostki, trzeba dostrzec zarówno czynniki oddziaływania zewnętrznego (czy tak, jak to określa A. J. Brzezińska, działania rozmaitych sił ulokowanych na zewnątrz jednostki, czyli w środowisku fizycznym i społecznym¹⁴⁹), jak również czynniki oddziaływania wewnętrznego, związane przede wszystkim z czynnikami biologicznymi. Oddziaływania te zawsze pozostają we wzajemnej interakcji, dlatego też powinny stanowić przedmiot wspólnego oglądu.

Efekty rozwoju zawodowego

W procesie rozwoju zawodowego jednostki ma miejsce ciągła zmiana właściwych dla całego procesu – ale również dla każdej części etapu (okresu, fazy) tego procesu – relacji jednostki z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym oddziaływań, powstawanie jakościowo nowych zmian rozwojowych, które w procesie dalszego rozwoju jednostki zaczynają pełnić nowe funkcje. W wyniku własnego doskonalenia się jednostki, ciągłego nabywania nowych doświadczeń wzbogacają się formy i sposoby wzajemnych relacji w stosunkach jednostki i jej otoczenia. Oznacza to, że jednostka pobudzona wewnętrznymi uwarunkowaniami oraz oddziaływaniami zewnętrznymi nieustannie się rozwija. Przy czym dynamika tego rozwoju w odniesieniu do poszczególnych jednostek, które funkcjonują w danym okresie (na danym etapie) w takich samych bądź zbliżonych warunkach zewnętrznych może być zupełnie inna, gdyż uwarunkowana jest wieloma czynnikami podmiotowymi charakterystycznymi dla danej jednostki (różnice te stanowią przedmiot rozważań następnego rozdziału).

¹⁴⁹ A. J. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 22-25.

Bliższa analiza wcześniej wyróżnionych etapów, okresów i faz aktywności zawodowej rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych¹⁵⁰ wskazuje na to, że w każdym z tych okresów (etapów, faz) zachodzą charakterystyczne i typowe dla tych okresów (etapów, faz) zmiany w świadomości i zachowaniu się prozawodowym, zawodowym i pozawodowym człowieka, które K. M. Czarnecki nazywa wynikami rozwoju zawodowego człowieka lub przejawem tego rozwoju¹⁵¹.

Nie wdając się w pogłębione dywagacje dotyczące szczegółowych wyników rozwoju zawodowego mających miejsce w poszczególnych okresach życia człowieka, warto w tym miejscu podkreślić, że typowym wynikiem – czy, jak to określają wcześniej tu przywołani A. Brzezińska i J. Trempała, efektem - rozwoju zawodowego mającym miejsce w trakcie kolejnych form aktywności jednostki są:

- „wynikiem prozawodowego rozwoju dzieci i młodzieży w okresach preorientacji i orientacji zawodowej jest dojrzałość psychiczna oraz dorosłość społeczna absolwentów gimnazjów, umożliwiająca trafny, uzasadniony oraz odpowiedzialny wybór zawodu i szkoły średniej;
- wynikiem uczenia się przez młodzież wybranego zawodu są jej sukcesy szkolno-zawodowe, które nazywane są sukcesami szkolno-zawodowymi uczniów (studentów);
- wynikiem pomyślnego zakończenia nauki zawodu jest uzyskanie świadectwa i dyplomu uprawniającego do wykonywania wyuczonego zawodu, określonych mianem kwalifikacji zawodowych absolwentów szkół zawodowych;
- wynikiem pomyślnie przebiegającej adaptacji, identyfikacji i stabilizacji zawodowej młodych pracowników w okresie ich pracy zawodowej jest ich społeczno-zawodowa przydatność do pracy, która nazywana jest przydatnością do pracy absolwentów szkół zawodowych;
- wynikiem pomyślnego funkcjonowania pracowników zakładu pracy są ich osiągnięcia (sukcesy) społeczno-zawodowe, związane ściśle z doskonalaniem się, doskonaleniem i samodoskonaleniem społeczno-zawodowym, noszących miano sukcesów społeczno-zawodowych pracowników;
- wynikiem pełnego rozwoju zawodowego pracowników są ukształtowane ich cechy osobowości zawodowej jako obywateli i pracowników, który nazywany jest osobowością zawodową pracownika¹⁵².

¹⁵⁰ Zob. C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 180-239.

¹⁵¹ K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego...*, dz. cyt., s. 41.

¹⁵² Tamże, s. 41-42.

W kategoryzacji opisu rozwoju autorstwa A. Brzezińskiej i J. Trempały (rys. 5) wyniki te noszą miano efektów rozwoju i odpowiadają na pytanie: jaki jest cel rozwoju?, czy inaczej – jaki jest kierunek i cel zmian dokonujących się w trakcie tego rozwoju? Autorzy ci bardzo wyraźnie podkreślają dwie cechy tych efektów, uznając że:

- żadna faza procesu rozwoju nie jest identyczna z jakąkolwiek inną (zatem proces ten jest nieodwracalny);
- każda faza późniejsza w czasie przybliża (upodabnia) stan procesu do pewnego stanu wyróżnionego: preferowanego, upragnionego lub przeciwnie – postrzeganego negatywnie (a więc jakiegoś celu, standardu kierunkowego: pożądanego ideału lub przeciwnie – nieuchronnego, fatalnego końca)¹⁵³.

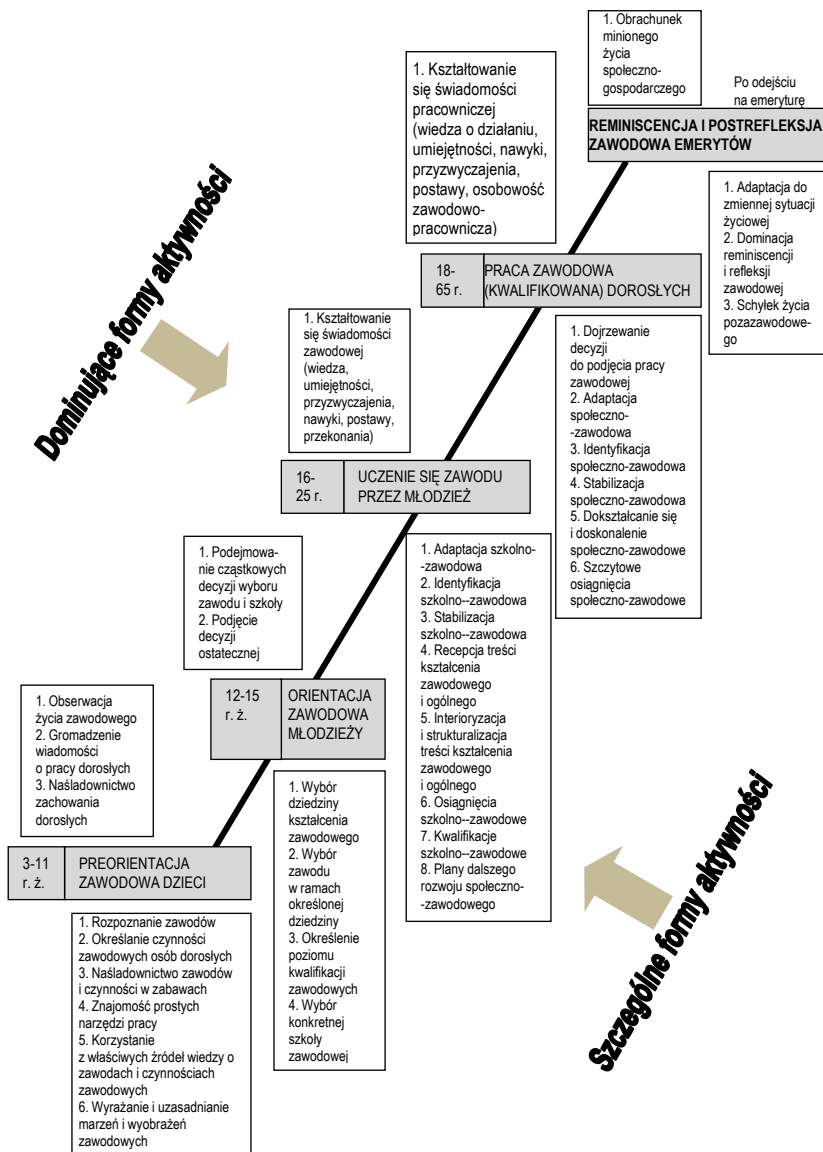
Przytoczone tu dwa, nieco odmienne, spojrzenia na tą charakterystykę rozwoju zawodowego dotyczącą celu tego rozwoju zaświadcza, że można tu używać zarówno jednego, jak i drugiego terminu, bowiem „efekt – to skutek, rezultat, wrażenie wywarłe przez coś lub przez kogoś, sposób, środek wywoływania wrażenia”¹⁵⁴, natomiast „wynik – to to, co zostało osiągnięte na skutek jakiegoś działania, ostateczna liczba lub ostateczne wrażenie otrzymane po wykonaniu działania”¹⁵⁵.

Osobiście uważam, że lepszym terminem charakteryzowania osiągnięć mających miejsce w kolejnych formach aktywności jednostki (preorientacji zawodowej dzieci, orientacji zawodowej młodzieży, uczenia się zawodu przez młodzież, pracy zawodowej dorosłych i reminiscencji i postrefleksji zawodowej emerytów – rys. 10) jest „wynik rozwoju zawodowego”, bowiem wynik to osiągnięty rezultat (a więc efekt) na skutek podjęcia określonych (najczęściej zamierzonych) działań.

¹⁵³ Zob. K. Januszkiewicz, *Rozwój zawodowy...*, dz. cyt., s. 29-30, za: A. Brzezińska, J. Trempała, dz. cyt.

¹⁵⁴ *Słownik 100 tysięcy...*, dz. cyt., s. 155.

¹⁵⁵ Tamże, s. 947.



Rys. 10. Proces zawodowego rozwoju człowieka

Źródło: Opracowanie własne na podst. propozycji K. M. Czarneckiego, *Podstawy psychologii pracy dla studentów wyższych szkół zawodowych*, Kraków 2001, s. 50-51; Z. Wiatrowski, *Rozwój zawodowy człowieka-hasło* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004, s. 509-515; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 393.

Rozdział II

ROZWÓJ ZAWODOWY JEDNOSTKI POSTRZEGANY Z PERSPEKTYWY RÓŻNIC INDYWIDUALNYCH CZŁOWIEKA

W poprzednim rozdziale rozwój zawodowy był ukazywany jako proces, któremu podlega każdy człowiek. Wówczas nie zastanawiano się nad tym, w jakim stopniu rozwój ten (jego przebieg, struktura i tempo) zależy od tego, jak różnią się między sobą poszczególne osoby. Tymczasem zarówno badania naukowe, jak również spostrzeżenia czynione w codziennych kontaktach międzyludzkich wskazują na to, że praktycznie każda jednostka w jakimś sensie i zakresie różni się od drugiej. Wszystko, co odróżnia te jednostki zaliczane jest do różnic indywidualnych tkwiących w każdej z tych jednostek. Dlatego w niniejszym rozdziale podjęto próbę zgłębienia wiedzy dotyczącej istoty tych różnic i ukazania, w jakim stopniu różnice te powodują, że jedna jednostka rozwija się szybciej (chodzi głównie o jej rozwój zawodowy), a inna wolniej.

1. Różnice indywidualne – ich istota, główne źródła i kategorie

Każdy człowiek jest pod pewnym względem podobny do wszystkich ludzi, podobny do niektórych osób i wreszcie niepodobny do kogokolwiek.

–Murray, Kluckhohn i Schneider*

Od dawien dawna zastanawiano się nad tym, co tak naprawdę sprawia, że różne osoby należące przecież do tego samego gatunku tak bardzo się od siebie różnią. Poszukując źródeł owych różnic zastanawiano się na tym, jakie one rodzą konsekwencje dla rozwoju i funkcjonowania człowieka oraz czy można przewidywać zachowania różniących się jednostek i czy można na nie w jakimś stopniu wpływać – a jeśli tak, to w jaki sposób najefektywniej wykorzystać owe indywidualne różnice tkwiące w każdym człowieku do stymulowania jego rozwoju bądź postępowania?

* H. A. Murray, C. Kluckhohn, D. M. Schneider (red.), *Personality in nature, society and culture*, New York 1953, wyd. 2.

Początki takich rozważań sięgają XII w. p.n.e., kiedy to filozofowie zaczęli zastanawiać się nad istotą natury ludzkiej oraz nad czynnikami wywierającymi wpływ na powstawanie indywidualnych różnic w naturze poszczególnych jednostek. Ujawniły się one w dziełach starożytnych filozofów. W społeczeństwach greckich i rzymskich zwracano już uwagę na różnice indywidualne ujawniające się w zdolnościach, umiejętnościach oraz osobowości niektórych grup społecznych. Pojawiły się różne koncepcje wyjaśnienia zarówno podłoża, jak i istoty dostrzeganych różnic indywidualnych, które z biegiem czasu były modyfikowane bądź uszczegóławiane.

Pierwsze badania z zakresu różnic indywidualnych podjęto na przełomie XVIII i XIX wieku na gruncie astronomii, które następnie wykorzystano na gruncie genetyki, a w dalszej kolejności psychologii (głównie psychologii różnic indywidualnych).

Za pierwszego wiarygodnego badacza różnic indywidualnych uchodzi angielski biolog Frances Galton (1822-1911) – jeden z wybitnych następców Darwina – który jako pierwszy uwzględnił prawa ewolucji dotyczące zmienności w przystosowaniu i selekcji w badaniach nad różnicami indywidualnymi. Skoncentrował się on głównie na badaniach dotyczących dziedziczności. Godzi się dodać, że wcześniej Darwin (1859-1955) w swoim dziele *O powstawaniu gatunków*¹⁵⁶ wykazał, że różnice indywidualne w obrębie gatunku stanowią jedno z głównych źródeł selekcji naturalnej i adaptacji do środowiska, a także podkreślił bardzo wyraźnie rolę dziedziczności w powstawaniu tych różnic. Jednak prawdziwy rozwój badań nad różnicami indywidualnymi nastąpił dopiero w drugiej połowie XIX wieku, kiedy zaczęto traktować człowieka jako jednostkę konkretną i niepowtarzalną. Stąd też badacze psychologii, począwszy od czasów Wilhelma Wundta (1887), twórcy psychologii eksperymentalnej, zaczęli koncentrować się na poznawaniu zjawisk psychicznych i mechanizmów leżących u podstaw rozwoju człowieka¹⁵⁷. Psychologowie coraz częściej w swoich badaniach zaczęli koncentrować się na takich charakterystykach psychologicznych, które z jednej strony są wspólne dla gatunku ludzkiego i odgrywają ważną rolę adaptacyjną, a z drugiej zaś wykazują dużą zmienność¹⁵⁸.

W Polsce badania dotyczące różnic indywidualnych zaczęto prowadzić w drugiej połowie XX wieku. Były to badania z zakresu psychologii różnic

¹⁵⁶ K. Darwin, *O powstawaniu gatunku drogą doboru naturalnego, czyli o utrzymywaniu się doskonalszych ras w walce o byt*, przeł. S. Dickstein i J. Husbaum, Warszawa 1985.

¹⁵⁷ Zob. B. Hornowski, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985, s. 16-17.

¹⁵⁸ Zob. J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2002.

indywidualnych, prowadzone głównie nad temperamentem i zdolnościami¹⁵⁹. Obecnie w ramach psychologii różnic indywidualnych prowadzone badania dotyczą różnic i przyczyn ich występowania, jakie zachodzą pomiędzy poszczególnymi jednostkami (badania międzyosobnicze), jak również w zakresie określonej cechy u tej samej jednostki (badania wewnątrzosobnicze) dotyczące procesów poznawczych, motywów działania, potrzeb, funkcji osobowości i zachowania się człowieka rozumianego w takim znaczeniu, jaki temu określeniu nadaje współczesna psychologia. Warto zauważyć, że o ile w wyniku prowadzonych badań naukowych istnieje względna zgodność w definiowaniu istoty różnic indywidualnych, o tyle nadal nie ma pełnej zgody co do tego, które ze znanych źródeł tych różnic mają dominujący wpływ na życie i funkcjonowanie jednostki, tak jak nie ma zgody co do możliwości wykorzystania istniejących różnic tkwiących w człowieku do programowania jego zachowania się w różnych sytuacjach życiowych i skutecznego kierowania jego rozwojem zawodowym¹⁶⁰.

Różnice indywidualne (*individual differences*) według E. R. Hilgarda to: „względnie trwałe różnice pod względem budowy lub zachowania pomiędzy ludźmi, lub osobnikami należącymi do tego samego gatunku”¹⁶¹.

W rozumieniu słownikowym mówiąc o różnicach indywidualnych w liczbie pojedynczej mówimy, że różnica to jest „to co wpływa na to, że ktoś lub coś jest inne, odmienne od kogoś lub czegoś”¹⁶².

¹⁵⁹ W Instytucie Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem J. Strelaua oraz Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem W. Szewczuka i Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu pod kierunkiem B. Hornowskiego.

¹⁶⁰ Nieco więcej na temat owych różnic można dowiedzieć się z dalszej części tego opracowania oraz prac: K. M. Czarnecki, *Psychologia zawodowego rozwoju osobowości*, Kraków 1998; tegoż, *Psychologia zawodowej pracy człowieka*, Sosnowiec 2006; tegoż, *Różnice indywidualne człowieka*, Sosnowiec 2013; B. Hornowski, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985; J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996; A. Matczak, *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Warszawa 1982; E. Nęcka, *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994; *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, red. J. Strelau, W. Ciechowska, E. Nęcka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992; J. Strelau, *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*, Wrocław 1992; tegoż, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006; tegoż, *Różnice indywidualne. Historia determinanty*, Warszawa 2014; J. M. Oldham, L. B. Morris, *Twój psychologiczny autoportret*, przeł. A. Bielik, Warszawa 2015 i inne.

¹⁶¹ E. R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1967, s. 992.

¹⁶² B. Dunaj, *Współczesny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, t. 2, s. 1594.

K. M. Czarnecki uważa, że „wszystko to, co odróżnia jednego człowieka od drugiego, zalicza się do różnic indywidualnych »tkwiących« w jednostce, będących wynikiem jej rozwoju, uczenia się i wychowania oraz stanowiących jej właściwość osobniczą i tożsamość osobową”¹⁶³.

W psychologii różnic indywidualnych termin ten odnoszony jest najczęściej do pomiaru i oceny różnych procesów psychicznych, które w większym lub mniejszym stopniu warunkują rozwój i zachowanie się jednostki w określonym środowisku, sytuacji życiowej lub zawodowej.

Rozwój psychologii różnic indywidualnych sprawił, że w wyniku rozlicznych badań naukowych uzyskano bogaty materiał empiryczny, który wykazuje, że ludzie różnią się między sobą w obrębie przynależności do określonych grup społecznych. Są to różnice o charakterze interindywidualnym, które J. Strelau nazywa międzypersonalnymi (co oznacza, że są różnicami między jednostkami). Drugim rodzajem różnic według tego autora są różnice intraindywidualne (wewnątrzosobnicze), które mają miejsce w zakresie określonej cechy (czynnika) u tej samej jednostki¹⁶⁴.

Różnice o charakterze interindywidualnym ujawniają się w zakresie określonej cechy pomiędzy jednostkami należącymi do różnych makro- lub mikrogrup¹⁶⁵.

Różnice indywidualne to, najogólniej rzecz ujmując, różnice przejawiające się w zmienności cech jednostki. Można tutaj mieć na myśli – jak twierdzi A. Matczak – „po pierwsze, zmienność właściwości zachowania jednostki wynikający z wpływu czynników sytuacyjnych lub, po drugie, wewnątrzosobnicze zróżnicowanie stopnia nasilenia pewnych cech szczegółowych, wyróżnionych w ramach jakiejś właściwości ogólnej, np. zróżnicowanie efektywności pamięci wzrokowej w porównaniu ze słuchową czy zróżnicowanie poziomu reaktywności stwierdzane w zależności od rodzaju efektora zaangażowanego w reagowanie”¹⁶⁶.

Podział różnic indywidualnych na interindywidualne i intraindywidualne stanowi najczęstsze, ale nie jedyne odniesienie się do tego wszystkiego, co różni jedną jednostkę od drugiej. W. Witwicki uważa, że psychologia różnic indywidualnych może różnice te analizować pod względem:

- porównywania różnych jednostek ze względu na jedną cechę psychiczną;

¹⁶³ K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne człowieka*, Sosnowiec 2013, s. 19-20.

¹⁶⁴ J. Strelau, *Rola temperamentu w życiu psychicznym*, Warszawa 1978, s. 682.

¹⁶⁵ B. Hornowski, *Psychologia różnic...*, dz. cyt., s. 6.

¹⁶⁶ A. Matczak, *Z badań nad różnicami interindywidualnymi w zakresie zdolności* [w:] *Różnice indywidualne: możliwości...*, dz. cyt., s. 83.

- ustalenia stosunków dwóch cech u wielu różnych indywidualów, np. stosunku temperamentu do woli u różnych typów;
- porównywania indywidualności ze względu na wszystkie cechy psychiczne;
- porównywanie dwóch jednostek ze względu na wiele cech psychicznych¹⁶⁷.

Wspomniany wcześniej K. M. Czarnecki uważa, że uwzględniając zarówno genetykę, jak i uwarunkowania rozwoju człowieka, można wszystkie różnice indywidualne podzielić na dwie duże grupy:

- anatomiczno-fizjologiczne, które występują nie tylko w gatunku ludzkim, ale również zwierzęcym;
- kulturowe, jako te, które występują wyłącznie u ludzi i są charakterystyczne tylko dla człowieka¹⁶⁸.

Ten sam autor proponuje również dwie inne klasyfikacje różnic indywidualnych. Pierwsza to ta, która jest podporządkowana różnym formom działalności ludzkiej i obejmuje trzy duże grupy różnic związanych z:

- zabawą – dotycząca dzieci wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego;
- uczeniem się – dotycząca młodzieży szkolnej (starszych klas szkoły podstawowej, gimnazjum i uczniów szkół ponadgimnazjalnych), a także studentów szkół wyższych oraz słuchaczy różnego rodzaju szkół dokształcających i form edukacji pozaszkolnej (kursy, seminaria, warsztaty itp.);
- kwalifikowaną pracą zawodową (dotyczącą głównie osób dorosłych posiadających określone kwalifikacje zawodowe i pracujących w wyznaczonym bądź innymi zawodzie). Przejawem tych różnic są głównie sukcesy, jakie poszczególne jednostki osiągają w pracy zawodowej, a także trudności związanych z wykonywaniem określonych zadań zawodowych bądź czynności.

Drugą klasyfikacją może być ta, dla której kryterium podziału uczynimy główne formy życia psychicznego. Wówczas możemy mówić o różnicach związanych z:

- poznawaniem rzeczywistości i samego siebie (głównie w zakresie różnic intelektualnych);
- przeżywaniem, wartościowaniem, ocenianiem poznawanej rzeczywistości i samego siebie (głównie w zakresie różnic uczuciowych i emocjonalnych);

¹⁶⁷ W. Witwicki, *Psychologia*, Warszawa 1962, s. 44.

¹⁶⁸ K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 20.

- działaniem, zmienianiem rzeczywistości i samego siebie (głównie w zakresie różnic wolicjonalnych i motywacyjnych)¹⁶⁹.

Występujące różnice indywidualne, niezależnie od ich genezy i charakteru oraz przejawów zewnętrznych – zdaniem większości współczesnych badaczy – zależą od czterech czynników:

- wpływów dziedziczności (dziedziczenie cech po swoich przodkach – rodzicach – w postaci przekazu genetycznego);
- wpływów środowiska, w którym jednostka funkcjonuje w poszczególnych etapach swojego życia (głównie nieuświadomionego oddziaływania środowiska na określoną jednostkę);
- wpływów społeczno-kulturowych (w tym głównie procesu wychowania i nauczania-uczenia się);
- własnej aktywności jednostki – polegającej na tym, że jednostka sama kształtuje swoje określone cechy, które różnią ją od innych, np. konsekwencja w działaniu, punktualność, obowiązkowość, kultura bycia i wiele innych.

Zawsze jednak – niezależnie od tego, czy wpływ ten jest zdominowany przez któryś z tych czterech czynników, czy też nie – powstałe różnice indywidualne warunkują (w większym bądź mniejszym stopniu) rozwój i zachowanie się jednostki, która rozwija się i działa jako jedność, w której każda jej cecha spełnia określoną rolę i nadaje ton indywidualności. Oznacza to, że wszelka próba rozrywania tej jedności i akcentowania czy uprzywilejowania jakiegoś jednego aspektu dotyczącego owych wpływów prowadzi nieuchronnie – jak wielokrotnie podkreśla to W. Szewczuk – do jednostronności w ujmowaniu człowieka, do wypaczania obrazu jego osobowości¹⁷⁰.

2. Charakterystyka wybranych grup różnic indywidualnych w kontekście rozważań dotyczących rozwoju zawodowego jednostki

Podjmując próbę charakteryzowania wybranych grup różnic indywidualnych dotyczących człowieka postrzeganego zarówno w perspektywie gatunku, jak również konkretnej jednostki należy mieć świadomość, że człowiek jest istotą niezwykle złożoną. W tym względzie w środowisku badaczy, dla których człowiek stanowi podmiot ich naukowych dociekań panuje pełna zgoda. Problem pojawia się wówczas, gdy owe dociekania dotyczą wszelkich charakterystyk

¹⁶⁹ Tamże, s. 20-21.

¹⁷⁰ Zob. W. Szewczuk, *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa 1972; tenże, *Psychologia w służbie życia*, Warszawa 1982.

człowieka – jego ciała, cech psychicznych, zachowania czy stworzonych przez wytworów będących świadectwem jego indywidualności i niepowtarzalności, bowiem jak twierdzi J. Strelau, „różnice indywidualne dotyczą tych właśnie charakterystyk¹⁷¹. Z kolei ludzie w tej samej sytuacji reagują i zachowują się odmiennie i ten fakt akcentuje naszą różnorodność”¹⁷². Te właśnie względy decydują między innymi o tym, że badanie i opisywanie różnych aspektów różnic indywidualnych dotyczących istoty ludzkiej staje się procesem ciągłym i nieskończonym. Ciągłe trwa spór na temat tego, gdzie bądź w czym należy przede wszystkim szukać głównych źródeł owych różnic indywidualnych. Czy tym głównym źródłem decydującym o tym, że ludzie w swych postawach, zachowaniach, wyznawanych wartościach itp. tak bardzo różnią się od siebie, są uwarunkowania genetyczne (dziedziczne) czy oddziaływanie środowiskowe, którym przecież każdy człowiek podlega od narodzenia aż po zejście, czy może trochę jedno i drugie? Które grupy różnic indywidualnych mają większy, a które mniejszy wpływ na to, że się różnimy? Są to ciągle aktualne pytania, bowiem każdy człowiek jest indywidualnością (a więc posiada cechy właściwe tylko jemu), ale przecież nie jest układem całkowicie autonomicznym, niezależnym od wpływu zewnętrznych oraz własnej biografii. Procesy intelektualne, emocjonalne czy ludzkie czyny (aczkolwiek różnie jawiące się w przypadku konkretnej osoby) są regulowane, czyli sterowane przez różnorodne czynniki. Zatem warto jest poszukiwać tych charakterystyk i je opisywać, które w jakimś stopniu są ważne nie tylko w odniesieniu do określonej jednostki (jej rozwoju, a w nim rozwoju zawodowego), ale również w odniesieniu do całego gatunku ludzkiego.

Ze względu na charakter tego opracowania i jego ograniczoną objętość nie sposób zająć się wszystkimi grupami różnic indywidualnych, które jawią się w klasyfikacjach różnych badaczy (częściowo klasyfikacje te zostały przywołane we wcześniejszych rozważaniach tego rozdziału). Dlatego ograniczono się do tych, które w mojej ocenie mają swój znaczący udział w rozwoju zawodowym człowieka w całym cyklu jego życia. Są to następujące grupy (kategorie) różnic indywidualnych:

- biologiczne,
- temperamentalne,
- intelektualne,
- osobowościowe,
- działaniaowe.

¹⁷¹ Zob. J. Strelau, *Różnice indywidualne, historia – determinanty – zastosowania*, Warszawa 2014, s. 14.

¹⁷² Tamże.

Będą to jednak jedynie podstawowe informacje dotyczące wybranych charakterystyk dotyczących różnic indywidualnych. Dokładniejsza znajomość różnic indywidualnych (ich istoty, źródła i ewentualnych skutków, jakie mogą wywołać w procesie rozwoju zawodowego człowieka) wymaga głębszych studiów literatury. Stąd zachęcam wszystkich zainteresowanych przynajmniej do zapoznania się z wybranymi pozycjami z tego zakresu¹⁷³.

2.1. Biologiczne różnice indywidualne

Niemal od samego początku, kiedy tylko zaczęto interesować się różnicami indywidualnymi tkwiącymi w gatunku ludzkim, między badaczami istniał spór o to, czy dominującą rolę dla występowania owych różnic odgrywa dziedziczność czy środowisko. Dopiero Francis Galton¹⁷⁴, prowadząc badania nad determinantami dziedziczności geniuszu ustalił, że dziedziczność jest głównym czynnikiem determinującym występowanie geniuszu. Stanowisko to po dzień dzisiejszy wywiera istotny wpływ na pogląd badaczy dotyczący roli dziedziczności i środowiska w determinowaniu różnic indywidualnych, w tym szczególnie inteligencji.

Po niezliczonych sporach dotyczących odpowiedzi na pytanie o dominujące źródło „dziedziczność czy środowisko?” różnic indywidualnych, psychologie doszli do stosunkowo zgodnego poglądu, według którego każde zachowanie (rozumiane jako ogólna charakterystyka typowa dla danego gatunku – w tym przypadku człowieka) jest wynikiem współdziałania obu tych czynników - dziedziczności i środowiska. Aczkolwiek nadal uważa się, że każda jednostka przychodzi na świat z własną, swoistą konstytucją i wzorcami reakcji, z których przynajmniej część wynika z materiału genetycznego (są zdeterminowane bio-

¹⁷³ Polecam głównie następujące pozycje: J. Strelau, *Różnice indywidualne, historia...*, dz. cyt.; tegoż, *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*, Wrocław 1992; tegoż, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006; *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, red. J. Strelau, W. Cierkowska, E. Nęcka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992; K. M. Czarnecki, *Psychologia zawodowa rozwoju osobowości*, Kraków 1998; tegoż, *Psychologia zawodowej pracy człowieka*, Sosnowiec 2006; tegoż, *Różnice indywidualne człowieka*, Sosnowiec 2013; B. Hornowski, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985; J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996; A. Matczak, *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Warszawa 1996; E. Nęcka, *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994; Cz. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Koszalin 2015; T. Lewowicki, *Psychologiczne różnice indywidualne osiągnięcia uczniów*, Warszawa 1975; T. Lewowicki, *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*, Warszawa 1977 i inne.

¹⁷⁴ Francis Galton (1822-1911) – angielski uczyony zajmujący się m.in. badaniem inteligencji, stworzył podwaliny psychometrii i psychologii różnic indywidualnych

logicznie) i stanowi podstawę dla rozwoju różnic osobowości, to okazuje się, że różnice te w zależności od tego, czego dotyczą, mogą w większym lub mniejszym stopniu zależeć również od czynników środowiskowych, które w pewnym stopniu modyfikują uwarunkowania genetyczne. Tak na przykład jest w rozwoju postaw i wartości, gdzie warunkiem koniecznym dla ich zaistnienia jest wyposażenie genetyczne, ale kształtują się pod wpływem środowiska. Oznacza to, że występujące między ludźmi różnice w poziomie inteligencji lub odmienności postaw dotyczących różnych spraw zależą w większym lub mniejszym stopniu zarówno od czynników genetycznych, jak i środowiskowych i są rezultatem ich współdziałania. Przy czym – jak twierdzi J. Strelau – „tylko typowe dla człowieka wyposażenie genetyczne pozwala na ich ukształtowanie się, to wkład obu tych czynników w występujące różnice indywidualne jest odmienny. Co więcej, bywa tak, że jeden z nich w ogóle nie przyczynia się do powstania różnic indywidualnych. Na przykład to, czy mową ojczystą danej osoby jest język polski czy chiński, zależy wyłącznie od środowiska”¹⁷⁵, w którym osoba ta funkcjonuje. Trzeba jednak mieć na uwadze, że poza przypadkami patologicznymi nie istnieją takie formy zachowania człowieka, których różnice indywidualne byłyby zdeterminowane pojedynczym genem, co oznacza, że jeżeli zmienność zachowania się jednostki zależy od czynnika genetycznego, to u podstawy tej zmienności leży zespół genów.

Warto również dodać, że wśród współczesnych psychologów (głównie zajmujących się rozwojem człowieka i indywidualnymi różnicami jego rozwoju i funkcjonowania) panuje obecnie przekonanie, że interakcje mające miejsce między czynnikami dziedzicznymi i środowiskowymi wyznaczają kierunek rozwoju jednostki, a tym samym decydują o strukturze i funkcji organizmu.

Kończąc tę krótką charakterystykę biologicznych różnic indywidualnych dotyczących człowieka trzeba podkreślić, że prowadzone od wielu lat badania i dociekania dotyczące związku różnic anatomiczno-fizjologicznych z rozwojem i funkcjonowaniem człowieka dowiodły, że mechanika dziedziczenia, podobnie zresztą jak i oddziaływania środowiskowe są na ogół bardzo złożone i trudno jest jednoznacznie orzekać, że coś w rozwoju danej jednostki będzie zawsze warunkowane genetycznie, a coś innego środowiskowo. Nie jest to możliwe, bowiem są geny, które zawierają informacje o wielu cechach, tak jak są cechy, które pojawiają się w wyniku działania różnych genów.

2.2. Temperamentalne różnice indywidualne

Zarówno prowadzone od wielu lat badania naukowe, jak również codzienne obserwacje zachowania się różnych osób w podobnych lub takich samych sytu-

¹⁷⁵ J. Strelau, *Różnice indywidualne, historia...*, dz. cyt., s. 47.

acjach życia osobistego i zawodowego jednoznacznie dowodzą, że osoby te w sytuacjach tych zachowują się bardzo różnie. Zróżnicowanie to widoczne jest w różnych sferach ich zachowania, poczynając od sfery emocjonalno-uczuciowej poprzez psychoruchową, aż po działania. Dlatego między innymi problem ten stał się przedmiotem wielu dociekań naukowych prowadzonych na gruncie różnych nauk. Celem tych badań była (i nadal w pewnym zakresie jest) chęć udzielenia odpowiedzi na pytanie, co sprawia, że różnice te są tak znaczące i czy istnieją jakieś zależności między ich zachowaniem, a uwarunkowaniami genetycznymi, cechami osobowości, temperamentem bądź innymi czynnikami, które wyznaczają te różnice w zachowaniu. Może właśnie dlatego obserwacje i badania nad osobowością i temperamentem należą do najstarszych w psychologii, a obecnie stanowią przedmiot szczególnego oglądu neuropsychologów, neurobiologów, a także w pewnym sensie neuroradiologów.

Temperament w znaczeniu potocznym odnoszono głównie do takich charakterystyk, jak impulsywność i brak zróżnicowania emocjonalnego. Teoretyczne podwaliny pod badania nad temperamentem zaproponował amerykański uczony Gordon Allport¹⁷⁶, twierdząc, że „temperament odnosi się do zjawisk charakteryzujących emocjonalną naturę jednostki, takich jak podatność na wzbudzenie emocjonalne, charakterystyczna dla niej siła i szybkość reakcji, dominujący nastrój łącznie z jego specyficzną zmiennością i intensywnością, które to zjawiska zależne są od wyposażenia konstytucjonalnego, i co za tym idzie, są w przeważającej mierze dziedziczne. (...) Temperament jest jedną z tych dyspozycji, która niemal nie zmienia się w ciągu życia: im bardziej jakaś dyspozycja jest zakorzeniona we wrodzonej, konstytucjonalnej glebie, z tym większym prawdopodobieństwem można ją nazwać temperamentem”¹⁷⁷.

Wielu badaczy temperamentu i związanych z nim różnic indywidualnych po dzień dzisiejszy powołują się na sformułowaną przez G. Allporta definicję. Należy do nich m.in.: H. Eysenck¹⁷⁸, A. Mehrabian¹⁷⁹, D. Watson¹⁸⁰, M. Zenter, R. L. Shiner¹⁸¹, H. H. Goldsmith i J. J. Canoos¹⁸² i wielu innych.

¹⁷⁶ G. Allport (1897-1967) – amerykański psycholog, pionier dociekań na istotą osobowości, które stały się podstawą całego nurtu badań nad osobowością definiowaną w kategoriach cech różniących ludzi między sobą. Podwaliny tej teorii przedstawił w dziele zatytułowanym *Personality: A psychological interpretation*, New York 1937. Traktował on osobowość jednostki jako niepowtarzalną strukturę cech, którym przypisywał właściwości motywacyjne. Będąc jednym z głównych twórców psychologii osobowości, zaproponował definicję temperamentu, na której w obrębie późniejszym wzorowało się wielu innych badaczy.

¹⁷⁷ Zob.: G. Allport, *Personality...*, dz. cyt., za: J. Strelau, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 233.

¹⁷⁸ H. J. Eysenck, *The structure of human personality*, London 1970.

Sprowadzenie temperamentu wyłącznie do sfery emocjonalnej – jak pisze J. Strelau – nie jest ani jedynym, ani też dominującym poglądem na naturę tego zjawiska psychologicznego¹⁸³. Dalej autor ten dodaje, że niektórzy badacze, traktując temperament w kategoriach czysto opisowych, przedstawiają go jako styl zachowania (np.: A. Thomas i S. Chess¹⁸⁴, A. Thomas, S. Chess, H. G. Birch¹⁸⁵), inni (jak: I. P. Pawłow¹⁸⁶, V. M. Mierlin¹⁸⁷, M. Rusławow¹⁸⁸, B. M. Tiepłow¹⁸⁹, A. H. Buss i R. Plomin¹⁹⁰ i wielu innych) koncentrują się na jego podstawach biologicznych, a jeszcze inni odnoszą to zjawisko do formalnych cech zachowania.

Analizując różne ujęcia dotyczące istoty temperamentu można za J. Strelauem przyjąć, że niezależnie od różnic, które nadal w rozumieniu pojęcia temperamentu dzieli badaczy, to większość podziela pogląd, że da się wyodrębnić szereg charakterystyk wspólnych dla tego konstruktury psychologicznego. Co oznacza, że:

- posługując się terminem „temperament” mamy na myśli cechy przejawiające się w zachowaniu jednostki. Stąd też przyjmujemy, że temperament stanowi część składową struktury osobowości, rozumianej jako zespół cech;
- porównując temperament z innymi zjawiskami psychicznymi daje się zaobserwować, że charakteryzuje się on względną stałością w całym cyklu

¹⁷⁹ A. Mehrabian, *Outline of a general emotion – based theory of temperament* [w:] J. Strelau, A. Angleitner (red.), *Explorations in temperament; International perspectives on theory and measurement*, New York 1991, s. 75-86.

¹⁸⁰ D. Watson, *Mood and temperament*, New York 2000.

¹⁸¹ M. Zentner, R. L. Shiner (red.), *Handbook of temperament*, New York 2012.

¹⁸² H. H. Goldsmith, J. J. Compos, *Fundamental issues in the study of early temperament: The Denver Twin Temperamental Study* [w:] M. E. Lamb, A. L. Brown, B. Rogoff (red.), *Advances in developmental psychology*, Hillsdale 1986, t. 4, s. 231-383.

¹⁸³ J. Strelau, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 233.

¹⁸⁴ A. Thomas, S. Chess, *Temperament and development*, New York 1977.

¹⁸⁵ A. Thoms, S. Chess, H. G. Birch, *Temperament and behaviour disorders in children*, New York 1968.

¹⁸⁶ I. P. Pawłow, *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*, przekł. T. Klimowicz, Warszawa 1952.

¹⁸⁷ V. S. Mierlin, *Oczerk teorii temperamenta*, Piern 1973.

¹⁸⁸ V. M. Rusławow, *Biologičeskie osnowy inدیwidualno-psichologičeskich razliczij*, Moskwa 1979.

¹⁸⁹ B. M. Tiepłow, *Izbrannyje trudy*, Moskwa 1985, t. 1 i 2.

¹⁹⁰ A. H. Buss, R. Plomin, *Temperament: Early developing personality traits*, Hillsdale 1984.

życia jednostki. Zachodzące na przestrzeni życia jednostki zmiany w cechach jej temperamentu są powolniejsze niż to ma miejsce w przeobrażeniach innych właściwości jej zachowania;

- przyjmuje się, że temperament ma podłoże biologiczne, aczkolwiek w zależności od przyjętych koncepcji różne mechanizmy neurofizjologiczne i biochemiczne traktowane są jako podstawa;
- różnice indywidualne występujące w cechach temperamentu poszczególnych osób są częściowo zdeterminowane genetycznie, a to jeszcze mocniej podkreśla biologiczną genezę tego aspektu osobowości;
- przyjmuje się, że cechy temperamentu należą do tych charakterystyk psychicznych, które w postaci pierwotnych emocji i aktywności motorycznej występują u danej jednostki już w okresie niemowlęcym;
- takie cechy temperamentu, jak emocjonalność, lęk, żwawość, aktywność, poszukiwanie stymulacji występują nie tylko w przypadku człowieka, ale również w świecie zwierząt¹⁹¹.

Przedstawione charakterystyki posłużyły J. Strelau do sformułowania następującej definicji temperamentu, która moim zdaniem dobrze wpisuje się we współczesne teorie badań nad temperamentem i indywidualnymi różnicami temperamentalnymi. Oto ta definicja:

„Temperament odnosi się do względnie stałych cech osobowości występujących u człowieka od wczesnego dzieciństwa i mających swoje odpowiedniki w świecie zwierząt. Będąc pierwotnie zdeterminowane przez wrodzone mechanizmy neurobiochemiczne, temperament podlega powolnym zmianom spowodowanym procesom dojrzewania oraz indywidualnie specyficznym oddziaływaniem między genotypem a środowiskiem”¹⁹².

Przyjmując ową definicję do dalszych rozważań nad temperamentalnymi różnicami indywidualnymi przyjmuje się, że źródeł różnic temperamentalnych należy poszukiwać w dwóch zasadniczych właściwościach temperamentu:

- energetycznym poziomie zachowania się człowieka, który obejmuje te wszystkie cechy temperamentu, które wyznaczane są różnicami indywidualnymi w mechanizmach energetycznych jednostki (jej impulsywności, ekstrawersji, ruchliwości, sile pobudzania układu nerwowego czy aktywności);
- charakterystyce czasowej reakcji na podniety przejawiające się w czynnościach intelektualnych, emocjonalnych i motorycznych (można tu mówić o sile, wielkości reakcji oraz czasie i przebiegu reakcji). Siłę reakcji oznacza się stosunkiem działającego bodźca do wywołanego efektu i porównuje

¹⁹¹ J. Strelau, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 235.

¹⁹² Tenże, *Psychologia temperamentu*, wyd. 2, Warszawa 2001, s. 2.

się ją do siły innych osób na działanie tego samego bodźca, aby na tej podstawie orzekać o reaktywności jednostki będącej cechą jej temperamentu. W tym względzie mówimy o osobach silnie reaktywnych, u których te same bodźce wywołują silne reakcje i o osobach słabo reaktywnych. Inną cechą różnicującą jednostki wynikające z siły i wielkości reagowania jest aktywność rozumiana jako częste podejmowanie działań w wyniku zaspokojenia zapotrzebowania jednostki na stymulację, której źródła tkwią w homeostazie. Kolejną cechą składową temperamentu jest czas przebiegu reakcji i ruchliwość rozumiana jako zdolność do przestawienia się z jednej reakcji na drugą¹⁹³.

Temperamentalnych źródeł różnic indywidualnych należy doszukiwać się w wielu innych czynnikach dotyczących temperamentu. J. Strelau, dokonując rejestru tych cech, naliczył ponad 80 właściwości, na które wskazywali różni badacze, dotyczących temperamentu¹⁹⁴.

Prowadzone badania dotyczące temperamentalnych różnic indywidualnych w zachowaniu się różnych osób dowodzą, że czynnik genetyczny w kształtowaniu się różnic indywidualnych w temperamencie (w zależności od badanej cechy temperamentu) stanowi około 30-50%, natomiast około 20-40% udziału przypisuje się roli, jaką w kształtowaniu różnic indywidualnych pełni (specyficzne dla poszczególnych jednostek) środowisko. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że poprzez odpowiednie kształtowanie (dokonane w wyniku od-

¹⁹³ Por. J. Strelau, *Temperament i typ układu nerwowego*, Warszawa 1974, s. 47; a także: *Cechy temperamentu* [dostępne w:] <http://www.beyondtheframe.pl/psychikaczlowieka/temperament> [dostęp: 4.03.2015].

¹⁹⁴ Zob. H. J. Eysenck, *The structure...*, dz. cyt.; A. Davis-Blacke, J. Pfeffer, *Just a mirage: The search for dispositional effects in organizational research*, *Academy of Management Review* 1989, nr 14, s. 385-400; B. Gerhard, *How important are dispositional factors as determinants of job satisfaction? Implications for job design and other personnel programs*, *Journal of Applied Psychology* 1987, nr 72, s. 366-373; C. R. Cloninger, D. M. Svrakic, T. R. Przybeck, *The Tridimensional Personality Questionnaire*, *Psychological Reports* 1991, nr 69, s. 1047-1057; E. Hornowska, *Temperamentalne uwarunkowania zachowania. Badania z wykorzystaniem kwestionariusza TCIR C. Cloningera*, Poznań 2003; M. C. Stallings, J. K. Hewitt, C. R. Cloninger, A. C. Heath, L. I. Eaves, *Genetic and environmental structure of the Tridimensional Personality Questionnaire: Three Or four temperament dimensions?*, *Journal of Personality and Social Psychology* 1996, nr 70, s. 127-140; M. Ledzińska, M. Zajenkowski, M. Stotarski, *Temperament i poznanie. Energetyczne i czasowe zaplecze umysłu*, Warszawa 2013; A. Eliaz, *Temperament a system regulacji stymulacji*, Warszawa 1981; I. Kant, *Antropologie in pragmatischer Hinsicht*, Leipzig 1912; N. Cassimjee, *Neuropsychological symptoms and premorbid temperament traits in Alzheimer's dementia*, University of Pretoria 2003.

powiednich działań zewnętrznych, a także w wyniku celowych działań samej jednostki) środowiska, w którym funkcjonuje dana osoba (np. w fazie stabilizacji zawodowej), można w sposób znaczący wywierać wpływ na zachowanie się jednostki.

Trzeba jednak pamiętać, że każda jednostka może reagować w różny sposób w zależności od warunków i sytuacji zewnętrznej. Może zatem być tak, że w określonych warunkach ta jednostka, której zachowanie z natury jest szybkie i gwałtowne, pod wpływem różnych czynników staje się nagle opanowana i powolna w działaniu, a inna osoba, której reakcje z natury są powolne w tych zmienionych warunkach stają się szybkie i gwałtowne. Na takie zmiany w reagowaniu osób o różnych cechach temperamentalnych – jak ukazują wyniki badań – ma wpływ głównie otoczenie, w tym zwłaszcza sposób reagowania na warunki otoczenia. Oznacza to, że cechy temperamentalne (zwłaszcza siła reakcji, intensywność reakcji oraz jej przebieg w czasie) biorą udział w regulacji stosunków jednostki z otoczeniem. Istotą tej regulacji jest nadzorowanie wszystkich zachowań i sytuacji, w których – jak twierdzi J. Strelau – aspekt energetyczny i/lub aspekt czasowy funkcjonowania jednostki odgrywa ważną rolę w przystosowaniu się jednostki do warunków zewnętrznych¹⁹⁵. Ważne jest, żeby jednostka ta była świadoma swoich reakcji, które powinny systematycznie obserwować, analizować i konfrontować z istniejącymi w teorii charakterystykami temperamentu.

2.3. Intelktualne różnice indywidualne

Intelktualne różnice indywidualne są kolejną grupą charakterystyk człowieka, które w różnym stopniu mają wpływ na jego rozwój zawodowy. To zróżnicowanie jest funkcją wielu czynników dotyczących intelektualnej sfery przynależnej określonej jednostce. Oznacza to, że tak jak w przypadku wcześniej scharakteryzowanych dwóch grup różnic indywidualnych (biologicznych i temperamentalnych) mają one niezwykle istotny wpływ na to, jakie będzie tempo, przebieg i struktura rozwoju zawodowego poszczególnych osób. Analizując doniesienia z badań dotyczących tej grupy różnic, nie sposób nie zauważyć, że tak jak w przypadku poprzednich grup, tak i teraz wśród badaczy nie ma zgody co do tego, czy w tej grupie różnic jest jakiś czynnik charakteryzujący te różnice, który ma dominujący wpływ zarówno na zakres (wielkość, poziom) tych różnic, jak również na ich udział w całym konglomeracie cech, które w jakimś stopniu odróżniają jedną osobę od drugiej. Brak takiej zgody może wynikać z faktu, że w grupie stanowiącej intelektualne różnice indywidualne istnieje wiele czynników stanowiących o tej grupie.

¹⁹⁵ Zob. J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2002.

Różnice intelektualne obejmują głównie czynniki umysłowe i ich wyniki, poczynając od zdolności odbioru najprostszych wrażeń zmysłowych, a kończąc na wiedzy, światopoglądzie i mądrości, bowiem intelekt w rozumieniu potocznym utożsamia się często z umysłem, rozumem, całokształtem wiedzy, doświadczenia i zdolności umysłowych człowieka, bądź z inteligencją¹⁹⁶. Można więc uznać, że jest to władza naszego umysłu, zdolność umożliwiająca poznanie istoty rzeczy, tworzenie nowych pojęć, aktywna siła świadomości przeciwstawiana woli i emocjonalnym władzom człowieka, uświadamiającym władzę sądzenia i działania.

Głównym źródłem szeroko pojmowanych różnic intelektualnych są:

- biochemiczna i bioelektryczna struktura i praca mózgu, jako fizjologiczna podstawa czynności psychicznych, które uwidaczniają się w odbiorze wrażeń, spostrzeżeń, a także w: uwadze, pamięci, myśleniu, wyobraźni, zainteresowaniach i zamiłowaniach;
- czynniki środowiskowe (domu, szkoły, rówieśników, zakładu pracy itd.), które działają na jednostkę głównie wtedy, gdy wchodzi ona w bezpośredni kontakt z obiektami tego środowiska. Są to zarówno uwarunkowania materialne charakterystyczne dla tych środowisk, które ułatwiają lub utrudniają nawiązywanie bezpośrednich kontaktów, jak również wszelkie procesy wywołane intelektualnym kontaktem z osobami tego środowiska;
- własna, świadoma aktywność wyrażająca się w kształtowaniu siebie i swojego intelektu.

Oznacza to, że indywidualne różnice intelektualne nie zależą jedynie od uwarunkowań biologicznych czy też wpływu różnych czynników środowiskowych i kulturowych. Zdolności intelektualne i specjalne w pewnym stopniu zależą od wrodzonych zadatków, ale głównie rozwijają się w wyniku prowadzenia wszelkiego rodzaju procesów edukacyjnych i nabywania, innego przez każdą jednostkę doświadczenia. Należą one – jak twierdzi B. Hornowski – do „złożonych struktur poznawczych, które pozwalają człowiekowi poznać, zrozumieć i zmieniać otaczający go świat”¹⁹⁷. Stąd zrozumienie istoty tych złożonych struktur poznawczych i wszelkich interakcji, jakie mają miejsce pomiędzy poszczególnymi procesami umysłowymi a przebiegiem, tempem i strukturą własnego rozwoju zawodowego, w tym zwłaszcza rodzących się indywidualnych różnic intelektualnych wymaga pogłębionych studiów i znajomości zarówno psychologii ogólnej, jak i psychologii rozwojowej. Nie wnikając w głębię istoty tych procesów i rodzących się interakcji w krótkich charakterystykach zwrócono tu jedynie uwagę na najważniejsze aspekty tych różnic postrzeganych

¹⁹⁶ *Wielka encyklopedia PWN*, Warszawa 2002, t. 12, s. 178.

¹⁹⁷ B. Hornowski, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985, s. 63.

w kontekście rozwoju zawodowego jednostki. Uwagę skierowano głównie na te różnice, które wiążą się z odbiorem, przyswajaniem, przetwarzaniem i wykorzystaniem określonych informacji przyjmując, że do różnic intelektualnych, związanych z pracą intelektualną określonej jednostki w głównej mierze należą:

- **wrażenia i wrażliwość** będące procesami poznawczymi odnoszącymi się do zmysłowego odzwierciedlenia bodźców poprzez odbiór pojedynczych cech takich bodźców (np. kolor, smak, dźwięk), stanowią składnik bardziej złożonych procesów, jakimi są spostrzeżenia, wyobrażenia, uwaga, pamięć i myślenie, a także gromadzenie doświadczenia życiowego i zawodowego. Ponieważ zdolność do odbierania bodźców przez zmysły określonej jednostki tak jak zdolność przeżywania emocji i odczuwania wrażeń jest inna w odniesieniu do poszczególnych osób (wynika to z prowadzonych badań), to jest czymś naturalnym, że jednostki te będą wykazywać różnice w odczuwaniu tego, co stanowi przedmiot ich poznania;
- **spozstrzeżenie i spostrzegawczość** są następnymi procesami, które generują indywidualne różnice w odbiorze przez poszczególne osoby otaczającej je rzeczywistości. Przy czym, jak twierdzi J. Trempała, nie ma pełnej zgody wśród badaczy tych procesów co do tego, czy spostrzeżenia odzwierciedlają rzeczywistość taką, jaką ona jest obiektywnie, czy też taką, jaką tworzy się ona w ludzkich umysłach. Dlatego część z nich – jak np. przywołany tu J. Trempała – uważa, że „spozstrzeżenie nie jest bezpośrednim i dokładnym odtworzeniem cech, które występują w środowisku, lecz raczej funkcją naszej interpretacji tego, co spostrzegamy, a tym samym, że proces spostrzegania polega nie tylko na prostym odwzorowaniu bodźców”¹⁹⁸. Przyjmując stanowisko J. Trempały możemy uznać, że czym innym są wrażenia docierające do zmysłów określonej jednostki, a czym innym powstające w jej mózgu konkretne obrazy. Zatem to, jak jednostka będzie spostrzegać otaczający ją świat zależeć będzie nie tylko od cech fizycznych charakteryzujących ten świat, ale także w dużym stopniu od zdolności zmysłowych samej jednostki (od tego, w jakim stopniu jednostka ta jest zdolna – w różnych sytuacjach i pod wpływem swoich doświadczeń nabywanych głównie pod wpływem uczenia się – modyfikować odziedziczone mechanizmy spostrzegania¹⁹⁹. Jest to znaczący przejaw intelektualnych różnic indywidualnych, bowiem proces modyfikowania odziedziczonych mechanizmów spostrzegania może trwać przez różny okres czasu całego cyklu życia określonej jednostki, a tym samym różne jednostki

¹⁹⁸ J. Trempała, *Rozwój poznawczy* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1966, t. 3, s. 31.

¹⁹⁹ Zob. J. R. Sternberg, *Cognitive psychology*, For Worth 1996.

w danym czasie będą posiadać różną zdolność modyfikowania tych mechanizmów;

- **wyobrażenia i wyobrażenia** to kolejny obszar intelektualnych różnic indywidualnych, bowiem wyobrażenia to zdolność umysłu ludzkiego i zarazem proces tworzenia obrazów przedmiotów i zjawisk, które widzieliśmy w przeszłości lub tworzenia obrazów całkiem nowych, na podstawie pewnych składników doświadczenia. Ponieważ niemal każda jednostka posiada nieco lub całkowicie inną zdolność postrzegania otaczającego ją świata, kodowania informacji o tym świecie, a także posiada różne doświadczenia życiowe i zawodowe, stąd są przyczyną występujących różnic. Wyobrażenia to produkty wyobraźni będącej szczególną cechą życia człowieka i pracy jego umysłu. Skoro występują różnice w zakresie funkcjonowania wyobraźni, to trudno byłoby oczekiwać, żeby produkt tej wyobraźni w postaci wyobrażeń w przypadku każdej osoby był taki sam. Dlatego różnice indywidualne w zakresie wyobraźni i wyobrażeń dotyczą głównie rodzajów wyobrażeń, wśród których możemy mówić o wyobrażeniach: odtwórczych, twórczych, prospektywnych, retrospektywnych, spontanicznych, kierowanych, kinetycznych, konstrukcyjnych, logicznych czy operacyjnych²⁰⁰. Znaczne różnice indywidualne dotyczą danej jednostki, bowiem dla jednej osoby bardziej wyraziste będą wyobrażenia wzrokowe, podczas gdy dla innej słuchowe lub ruchowe. Ludzie różnią się od siebie nie tylko sposobem spostrzegania otaczającego ich świata czy też wytworzonymi przez wyobrażenia obrazami tego świata, ale również sposobem selekcjonowania i ukierunkowania swojej aktywności poznawczej, bowiem te ostatnie warunkowane są dyspozycją psychiczną poszczególnych osób do spostrzeżeń, pamięci, myślenia, którą jest „uwaga”;
- **uwaga** – najczęściej definiowana jest jako dyspozycja psychiczna człowieka do spostrzeżeń, pamięci, myślenia i wyobraźni. Jest to jednocześnie zdolność człowieka do koncentrowania całej swej świadomości na określonym przedmiocie, zjawisku, zadaniu, działaniu czy czynności, a także na procesie przetwarzania informacji o tym przedmiocie, zjawisku czy czynności. Oznacza to, że dzięki tej zdolności określona jednostka ma możliwość wyboru tego, co chce aktualnie robić (np. słuchać, oglądać, czytać, rozwiązywać zadania itp.). Takie skupienie uwagi na tym, co daną osobę w danej chwili interesuje lub jest jej z jakichś względów potrzebne powoduje, że w swojej świadomości koduje ona jedynie w jej ocenie informacje istotne, a odrzuca te, które są dla niej nieistotne. To pierwszy powód występowania owych różnic indywidualnych. Różnice mogą dotyczyć

²⁰⁰ Zob. *Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979, s. 328.

również podzielności uwagi, którą określamy jako zdolność danej jednostki do jednoczesnego odbierania informacji z kilku różnych źródeł. To jest drugi powód do tego, że występują różnice indywidualne rzutujące na sprawność intelektualną jednostki. Różnice te mogą dotyczyć również innych cech uwagi, chociażby takich jak: pojemność, trwałość, przerzutność, czy chwiejność uwagi, które bez wątpienia w różnym zakresie charakteryzują poszczególne osoby;

- **pamięć i zapamiętywanie** – to kolejne procesy, które w tej grupie generują różnice indywidualne. Pamięć jest zdolnością umysłową jednostki do zapamiętywania, przechowywania i przypominania (odtworzenia, rozpoznawania) przedmiotów, zdarzeń, zjawisk, przeżyć, działań, zadań i czynności. Jest zatem tą właściwością psychiczną, która w wyniku doznanych uprzednio emocji, myśli, spostrzeżeń oraz dokonanych czynności współuczestniczy w procesie kształtowania się doświadczeń jednostki i późniejszym ich wykorzystaniu. Rozpatrywana jest w ścisłym powiązaniu z procesami spostrzegania, uwagi oraz myślenia. Zapamiętywanie ma miejsce wówczas, gdy przeżywamy określone działania. W procesie pamięci wyróżnia się trzy fazy, które polegają na: zapamiętywaniu (wprowadzaniu do naszego mózgu informacji o przedmiotach, zjawiskach, zdarzeniach itp.), przechowywaniu (magazynowanie informacji) w pamięci wcześniej odebranych, czy inaczej kodowanie, informacji oraz przypominania (przywracania, odtwarzania lub odzyskiwania) z pamięci informacji, które wcześniej zostały zakodowane. Na skutek tak złożonego procesu, a tym samym zróżnicowanych zdolności danej jednostki do zapamiętywania, przechowywania i odtwarzania tworzą się różnice indywidualne dotyczące zarówno poszczególnych faz, jak również całego procesu. Różnice te spowodowane są różną dla poszczególnych jednostek szybkością zapamiętywania, różnym zakresem, trwałością czy wiernością pamięci, a także jej gotowością. Zróżnicowania te bez wątpienia dotyczą efektywności procesów pamięciowych, która ma znaczący wpływ na rozwój zawodowy jednostki;
- **myślenie i twórczość** są postrzegane jako kolejne przyczyny różniące poszczególne osoby. Myślenie w ocenie L. Bakiera i Ż. Steltera jest „wyższą frakcją ośrodkowego układu nerwowego, która umożliwia świadomy sposób zachowania się, gromadzenie wiedzy, ocenę sytuacji oraz uczenie się”²⁰¹. Przejawia się w operacjach poznawczych dokonywanych na przedmiotach, zdarzeniach, procesach bezpośrednio spostrzeganych lub na ich reprezentacjach wyobrażeniowo-pojęciowych. Ponieważ możemy mó-

²⁰¹ L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 178.

wić o różnych rodzajach myślenia charakteryzującego poszczególne osoby (myślenie autentyczne, intuicyjne, logiczne, refleksyjne, reproduktywne, sensoryczno-motoryczne, wyobrażeniowo-pojęciowe itp.), to trzeba wiedzieć, że różnice indywidualne w myśleniu będą w większym lub mniejszym stopniu – w każdym z tych rodzajów – dotyczyć podstawowych operacji myślowych, takich jak: analizowanie, syntetyzowanie, wnioskowanie, uogólnianie czy abstrahowanie. W każdej z tych operacji możemy zaobserwować różnice indywidualne poszczególnych osób, które ujawniają się w różnej postaci u poszczególnych osób. Między innymi w szybkości pracy umysłu, rozwadze myślenia, płynności myślenia, rozległości myślenia czy krytycyzmie myślenia. Są to te cechy procesu myślenia generujące różnice indywidualne, na które wskazują zarówno wyniki badań naukowych, jak również potoczne, codzienne i wnikliwe obserwacje;

- **wiedza osobista** – w najogólniejszym sensie to rezultat wszelkich możliwych aktów poznania. Najczęściej jest definiowana jako usystematyzowany ogół wiadomości będący wynikiem poszukiwań, dociekań i doświadczeń. Wiedza osobista jednostki to w pewnym sensie suma wiedzy ogólnej, zawodowej i praktycznej. Różnice indywidualne w zakresie posiadanej wiedzy przez poszczególne osoby są bardzo duże zarówno pod względem jakości tej wiedzy, jak również zakresu i kierunkowości. Oznacza to, że można postrzegać poszczególne osoby jako te, które mają wiedzę głęboką, dokładną, powierzchowną, dyletancką lub z punktu widzenia zakresu (osoby o szerokiej i wszechstronnej wiedzy, a także osoby o wiedzy wycinkowej) bądź z punktu widzenia kierunkowości (osoby, które posiadają wiedzę z różnych dziedzin i osoby o wiedzy dotyczącej tylko jednej dziedziny). Postrzegając wiedzę jednostki przez pryzmat jej rozwoju zawodowego, najbardziej interesujące są indywidualne różnice dotyczące wiedzy zawodowej, która w jakimś sensie determinuje rozwój zawodowy jednostki;
- **umiejętności życiowe i zawodowe** stanowią kolejne podłoże różnic indywidualnych, bowiem umiejętność jako sprawdzona gotowość do świadomego działania kształtowana jest w jakimś sensie z udziałem wszystkich wcześniej omówionych procesów. Zatem indywidualne różnice dotyczące zarówno umiejętności życiowych, jak i zawodowych są pochodną bądź wypadkową wszystkich sprawności, możliwości i deficytów (a tym samym różnic), które tkwią w poszczególnych jednostkach, w zakresie wrażeń i wrażliwości, spostrzegania i spostrzegawczości, wyobraźni i wyobrażeń, uwagi, pamięci i zapamiętywania, myślenia, wiedzy ogólnej i zawodowej, aspiracji zawodowych, świadomości, planów życiowych, a przede wszystkim zdolności wykorzystania własnego potencjału intelektualnego w działaniu praktycznym. Trzeba mieć na uwadze, że różne osoby różnią się za-

równy poziomem (ilością i zakresem) umiejętności, jak również łatwością ich kształtowania (jedni posiadają większą zdolność kształtowania swoich umiejętności, inni mniejszą). Na ogół ci, którzy mogą wykazać się większą liczbą umiejętności życiowych i zawodowych będą lepiej radzić sobie w życiu osobistym i zawodowym, zwłaszcza w sytuacjach nowych i trudnych;

- **zainteresowania i zamiłowania**, które najczęściej określa się jako względnie trwałą zdolność do pogłębiania wiedzy w określonej dziedzinie życia, również są przyczyną różnic indywidualnych rzutujących na rozwój zawodowy jednostki. Dzieje się tak m.in. dlatego – jak podkreśla to A. Gurycki – że przybierają one postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym (innym w przypadku różnych osób) nasileniu, przejawiającej się w selektywnym stosunku do otaczającego ją świata, tzn. w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związku zależności między nimi, a także wybranych problemów w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązywania oraz przeżywania różnorodnych uczuć pozytywnych i negatywnych, związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy²⁰². Różnice indywidualne w zakresie zainteresowań i zamiłowań są bardzo ważne z punktu widzenia rozwoju zawodowego, bowiem organizują one osobowość jednostki, są jednym z jej regulatorów, ukierunkowują ją i wzbogacają. Różnice te występują również dlatego, że różne osoby przywiązują różną uwagę do swoich zainteresowań, w różny sposób je pielęgnują, doznają z nich różnej satysfakcji. Osoby, których zainteresowania są zgodne z tym, co robią w życiu prywatnym i zawodowym, gromadzą więcej wiadomości niż te, których zainteresowania są rozbieżne, częściej doświadczają pozytywnych uczuć, jak również podejmują więcej działań w celu ich rozwijania czy też ich pielęgnowania. Wszystko to sprawia, że w sposób znaczący rzutują one na tempo, zakres i strukturę ich rozwoju zawodowego;
- **aspiracje zawodowe** jako ogół skłonności popychających człowieka w stronę jakiegoś ideału, pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego w określonej dziedzinie, która dla jednostki nabiera z jakichś względów szczególnego znaczenia, również są podłożem różnic indywidualnych. To zróżnicowanie w dużej mierze zależne jest od tego, do jakiego typu ludzi należy jednostka. Według Z. Skornego występują trzy typy ludzi: typ ryzykanta (gdy poziom aspiracji znacznie przewyższa poziom możliwości wykonawczych), typ asekuranta (gdy poziom aspiracji jest znacznie niższy niż poziom możliwości wykonawczych) oraz typ zrównoważony (gdy poziom aspiracji jest równy lub nieznacznie różni się od poziomu wykonawczego

²⁰² A. Gurycki, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1987, s. 33-34.

danego zadania)²⁰³. Oznacza to, że poziom aspiracji, a w nich aspiracji zawodowych, w znaczący sposób determinuje różnice, jakie w tym względzie można postrzegać u różnych osób. Zakres owych różnic zależy również będzie od tego, czy aspiracje określonej osoby są zgodne z jej zainteresowaniami. Można oczekiwać, że jeśli aspiracje wpisują się w obszar zainteresowań jednostki, to będą one mieć większą szansę na ich realizację niż wtedy, gdy brak jest takiej wspólnej korelacji;

- **plany życiowe i zawodowe jednostki**, które ujawniają się wyraźnie w świadomości jednostki są kolejnym podłożem różnic indywidualnych, bowiem zarówno świadomość jest indywidualną charakterystyką każdej osoby, jak również jej plany mogą dotyczyć zupełnie czego innego, tak jak mogą mieć różny zakres czy czasokres realizacji. W każdym przypadku są czynnikiem silnie determinującym (aczkolwiek siła owej determinacji w przypadku każdej osoby może być inna) zarówno proces myślowy, jak również działaniowy. Na ogół występują one w ścisłej korelacji z aspiracjami jednostki. Dlatego ważne jest, żeby zarówno na aspiracje, jak i plany patrzeć z perspektywy własnych predyspozycji i możliwości ich realizacji, bowiem żeby osiągnąć zamierzony cel i pokonać ewentualne trudności, które mogą pojawić się na drodze do osiągnięcia tego celu trzeba mieć pełną świadomość dotyczącą własnego potencjału, a także wytrwałość w działaniu. Są to te cechy, które w zakresie planów życiowych i zawodowych generują różnice indywidualne;
- **świadomość indywidualna i społeczna** oznacza najwyższy poziom rozwoju psychiki człowieka oraz rodzaje procesów i zjawisk w jego zachowaniu się różniący go od innych gatunków, a także stan (poziom) przytomności i orientacji człowieka w otoczeniu. Często również świadomość odnosi się do takich aspektów dotyczących człowieka, jak: 1) właściwa człowiekowi zdolność do zdawania sobie sprawy z własnego zachowania, jego uwarunkowań i konsekwencji, 2) psychiki człowieka będącej specyficzną formą ośrodkowego układu nerwowego i najwyższej formy regulacji jego zachowania się, odróżniającego go od innych gatunków, 3) proces odbierania informacji i sterowania zachowaniem człowieka, 4) stan przytomności, w odróżnieniu od snu lub zaniku przytomności (świadomości), 5) zdolności do przeżywania doznań, stanów emocjonalnych, 6) świadomości percepcyjnej (wrażliwości, zmysłowości), 7) uogólniony obraz rzeczywi-

²⁰³ Więcej na temat podziału ludzi na określone typy i charakterystyki tych typów w pracy: Z. Skorny, *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Warszawa 1980, s. 122 i następane.

stości (obraz rzeczywistości oparty na bezpośrednich spostrzeżeniach)²⁰⁴. Z tak różnorodnego pojmowania istoty świadomości wynika, że świadomość indywidualna dotyczy poglądów, przekonań, nastawień, postaw, światopoglądu, sposobu myślenia, cenionych wartości, wyrażania opinii itp., natomiast świadomość społeczna tych samych bądź podobnych charakterystyk wyrażanych przez grupy, klasy społeczne bądź narody. Dlatego też niemal oczywistym jest, że świadomość stanowi podłoże różnic indywidualnych w różnych obszarach i zakresach.

2.4. Osobowościowe różnice indywidualne

Osobowość postrzegana przez część psychologów jako stały element postępowania właściwy danemu człowiekowi, a więc to, co jest dla niego charakterystyczne i odróżnia go od innych ludzi to kolejna charakterystyka człowieka, która generuje różnice indywidualne. Kształtuje się ona w wyniku nieustannego poznawania (oceniań, wartościowania) świata i siebie samego, a także działania w tym świecie (zmieniania świata i siebie). Może właśnie dlatego osobowość stanowi przedmiot permanentnych badań, była i nadal jest (w zależności od przyjętej teorii osobowości – tab. 3) rozważana i definiowana na wiele sposobów. Termin osobowości jest jednym najbardziej kontrowersyjnych terminów – i to nie tylko w środowisku przedstawicieli różnych nauk społecznych, ale również wśród uznanych autorytetów psychologii osobowości.

Tabela 3. Przedstawiciele i charakterystyki wiodących teorii osobowości

Gordon W. Allport	Nawiązując do poglądów W. Sterna, twórcy psychologii różnic indywidualnych oraz teorii instynktów W. McDougalla, W. Allport traktował osobowość jednostki jako niepowtarzalną strukturę cech, którym przypisywał właściwości motywacyjne (ukierunkowujące zachowanie). Według niego osobowość to dynamiczna organizacja wewnątrz jednostki, obejmująca te układy psychofizyczne, które decydują o specyficznych dla niej sposobach przystosowania do środowiska. Te układy psychofizyczne odnosił do pojęcia cech, które mają zdolność dostarczania bodźców funkcjonalnie równoważnych, a także inicjowania spójnych międzysytuacyjnie form zachowania.
----------------------	---

²⁰⁴ Zob. T. Tomaszewski, *Psychologia*, Warszawa 1975; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 282-283.

Tabela 3. Przedstawiciele i charakterystyki (ciąg dalszy)

Eric Berne	<p>Osobowość każdego człowieka składa się z trzech stanów ego:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Rodzic – narzuca normy, zasady, wpaja nakazy i zakazy, jest krytyczny, często nawet uprzedzony, dokonuje uogólnień. 2) Dorosły – realnie ocenia rzeczywistość, dąży do obiektywnego zbierania i przekazywania informacji, jest tolerancyjny, posiada wyważone osądy. 3) Dziecko – reaguje i działa w sposób intuicyjny, spontaniczny, jest impulsywne, zmusza innych do działania zgodnie z jego dowolnym życzeniem. <p>W danym momencie jednostka będzie okazywała jeden ze stanów ego, potrafiąc jednocześnie zamienić jeden stan ego na inny.</p>
Raymond Catlell	<p>Jest jednym z czołowych reprezentantów czynnikowego podejścia do osobowości. Traktując osobowość jako konstrukt psychologiczny, który pozwala przewidzieć, jak dana osoba zachowuje się w określonej sytuacji, uznał, że dla badań nad osobowością najważniejszym celem jest ustalenie praw opisujących to, w jaki sposób ludzie o określonych strukturach osobowości zachowują się w różnego rodzaju sytuacjach i środowiskach. Przyjął, że strukturę psychiczną osobowości stanowią cechy, na podstawie których wnioskujemy o zachowaniu się jednostki, a także o spójności międzysytuacyjnych i międzyczasowych.</p>
Zygmunt Freud	<p>Struktura osobowości składa się z trzech głównych systemów:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Id – to niedostępne świadomości siły dynamiczne, popędy, w całości dziedziczone, wrodzone, zachowanie kierunkowane jest zgodnie z zasadą przyjemności. 2) Ego – świadoma część osobowości, jest władzą wykonawczą, decyduje o przystąpieniu do działania, o tym, które popędy zostaną zaspokojone i w jaki sposób. 3) Superego – skupia normy moralne, obyczajowe, religijne, wzory kulturowe, uczucia wyższe, reprezentuje ideały i dąży do doskonałości.
Erich Fromm	<p>Człowiek ze swej istoty uwikłany jest w sprzeczność – jest zarówno zwierzęciem (ma potrzeby fizjologiczne), jak i istotą ludzką (ma rozum, samoświadomość). Osobowość rozwija się stosownie do warunków, jakie stwarza jednostce społeczeństwo, a jej przystosowanie do społeczeństwa jest kompromisem między potrzebami wewnętrznymi a zewnętrznymi wymaganiami.</p>
Lewis R. Goldberg	<p>Prowadził intensywnie badania leksykalne nad strukturą osobowości. Badania te umożliwiły mu wygenerowanie pięciu czynników, które traktował jako podstawową taksonomię osobowości. Czynniki te to: ekstrawersja, ugodowość, sumienność, stałość emocjonalna i intelekt. Uważa się go za autora popularnego obecnie terminu „Wielka Piątka”.</p>

Tabela 3. Przedstawiciele i charakterystyki (ciąg dalszy)

Carl Gustaw Jung	Wyróżnił dwa typy osobowości ludzkiej: ekstrawertyczny (ludzie otwarci na świat) i introwertyczny (ludzie zamknięci w sobie). Każda osobowość zawiera obie te sprzeczne postawy, lecz jedna z nich ma charakter dominujący i jest uświadomiona, podczas gdy druga jest tłumiona i nieświadomiona.
John M. Oldham Lois B. Morris	Prowadząc badania nad osobowościowymi różnicami osobowości wyodrębnili 14 typów osobowości (typ sumienny, pewny siebie, oddany, dramatyczny, czujny, wrażliwy, wygodny, awanturniczy, niezwyčajny, samotniczy, zmienny emocjonalnie, ofiarny, władczy, poważny), dla których opracowali charakterystyki przyjmując, że każdy typ osobowości odzwierciedla się w sześciu sferach życia człowieka, które stanowią podstawę jej definicji. Są to: sfera Ja, sfera związków, sfera pracy, sfera emocji, sfera samokontroli oraz sfera wyobrażeń rzeczywistości.
Kazimierz Obuchowski	Jego teoria akcentuje znaczenie działania i aktywności w wymiarze przeszłościowym. Przy takim założeniu osobowość traktowana jest jako organizacja właściwości psychologicznych pochodzenia biologicznego i nabytych w doświadczeniu społecznym. Tak rozumiana osobowość stanowi o przyczynach postępowania człowieka.
Janusz Reykowski	Opracował regulacyjną teorię osobowości. Zakłada ona, że na osobowość składają się następujące struktury: <ul style="list-style-type: none"> • mechanizmy popędowo-emocjonalne są wynikiem uczenia się unikania ujemnych, a wzmagania dodatnich emocji wywołanych przez działanie bodźców pochodzących z wewnątrz organizmu oraz z zewnętrznego otoczenia, • sieć poznawcza jako uporządkowana całość złożona z: <ul style="list-style-type: none"> – sieci wartości – systemu społecznych wymogów prowadzącego do utworzenia systemu reguł wartościowania rzeczywistości, – sieci operacyjnej – magazynującej i przerabiającej doświadczenie, porządkując je dąży do zgodności między przekonaniem a stanem faktycznym.
Carl R. Rogers	W swojej teorii z jednej strony podkreśla znaczenie centralnej struktury „Ja”, a drugiej immanentnie z nią związanego dążenia do samorealizacji, rozumiane jako zmaganie się z realizacją posiadanego jednostkowego potencjału zwanego dążeniem do stawiania się osobą, której cechami powinny być: otwartość na doświadczenie, zaufanie własnemu organizmowi, wewnętrzne umiejscowienie wartościowania oraz gotowość bycia w ciągłym procesie rozwoju. Rozwój osobowości w rozumieniu autora jest efektem zbieżności (kongruencji) doświadczenia osobistego i „Ja” (self).

Tabela 3. Przedstawiciele i charakterystyki (ciąg dalszy)

William H. Sheldon	Połączył odpowiednie typy osobowości z trzema typami budowy człowieka (wyglądu zewnętrznego) i scharakteryzował: – typ ektomorficzny – szczupły i delikatny – osoba taka wykazuje skłonności intelektualne, jest lękliwa, wycofuje się z kontaktów z środowiskiem społecznym, – typ endomorficzny – tęgi, korpulentny – osoba jest pogodna, przyjazna, wręcz niefrasobliwa, – typ mezomorficzny – silny i muskularny – osoba wykazuje silne tendencje do współzawodnictwa, dominuje w swoim środowisku.
Richard Snyder	Opisał dwa naczelne typy osobowości człowieka: 1) pragmatyk – dla którego cel doraźny jest o wiele istotniejszy od wyznawanych zasad, swoje poglądy dostosowuje do potrzeb sytuacji, dąży do życia wygodnego, ciekawego, dla osiągnięcia którego często rezygnuje z własnej tożsamości, 2) pryncypalista – mocno przywiązany do swoich zasad, wyznawanych wartości, postępuje zgodnie z własnymi przekonaniem, stawiając opór manipulacji.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1987, s. 18-23; K. Czarnecki, *Psychologia zawodowego rozwoju człowieka*, Kraków 1998; H. Gasiul, *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006; L. A. Pervin, *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002; J. Strelau, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt.; J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996; H. Stolarzewicz, *Zachowanie pracowników w sytuacjach konfliktów wywołanych zmianami restrukturyzacyjnymi w przedsiębiorstwie* [praca doktorska], Katowice 2006.

Z zamieszczonego zestawienia (tabela 3) widać, że psychologowie osobowości podchodzą do tego zagadnienia w różny sposób. Niektóre z przytoczonych podejść są do siebie zbliżone, niektóre zaś bardzo się różnią. W istocie jeśli przyjmiemy się, że psychologia osobowości analizuje wszystko to, co potencjalnie można podporządkować pojęciu osobowości lub wyjaśnić poprzez odniesienie do osobowości różnic tkwiących w zachowaniach różnych osób, wówczas same teorie należy traktować tylko jako jeden z obszarów dociekań, do których można się odwoływać przy próbach wyjaśniania indywidualności i odmienności. Z uwagi jednak na fakt, że teorie osobowości nie są wolne od założeń ontologicznych – zrozumienie różnorodności i przyczyn niepowtarzalności zachowania wymaga powiązania z naturą człowieka i dlatego istotne staje się ciągle nawiązywanie do tego wątku²⁰⁵. Punktem wyjścia stają się zatem te

²⁰⁵ H. Gasiul, *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006, s. 11.

teorie, które analizują podmiot od strony posiadanych przez niego cech, a następnie tych teorii, które wskazują na wagę interakcji w kształtowaniu i ujawnianiu się jednostkowych właściwości. Między innymi dlatego teorie osobowości odwołujące się do cech są przedmiotem badań psychologii różnic indywidualnych. Są to teorie, które akcentują fakt, że ludzie różnią się między sobą, przy czym różnice te są na tyle trwałe, że pozwalają do pewnego stopnia przewidywać to, iż za kategorię opisu osobowości przyjmuje się cechę²⁰⁶. W takim przypadku przez „osobowość” rozumie się układ (strukturę) względnie stałych cech i mechanizmów wewnętrznych, regulujących zachowanie się człowieka, odróżniających go od innych ludzi. Przy czym psycholodzy wymieniają różną liczbę cech, które mają swój udział w zachowaniu się określonej jednostki. G. W. Allport mówił o dużej liczbie cech, R. Cattell o szesnastu, J. Eysenck o trzech, a obecnie preferowany jest Pięcioczynnikowy Model Osobowości. Porozumienia co do liczby cech nadal nie osiągnięto (wprawdzie w wielu kwestiach panuje zgoda, ale utrzymuje się też rozbieżność), co oznacza, że z jednej strony świadczy to o złożoności omawianego zagadnienia, a z drugiej o jego ogromnym znaczeniu, jakie wywiera w życiu każdego człowieka.

Łącznie (analizując poszczególne typologie cech osobowości) można wyróżnić 25 różnych składników osobowości: temperament, charakter, zdolności, zainteresowania, wiedzę, uzdolnienia, postawy, poglądy, potrzeby, ideały, skłonności, przekonania, dążenia, sprawności, umiejętności, świadomość, indywidualność, samokontrolę, ideologię, upodobania, plany życiowe, zamiłowania, działalność, samokrytykę i sumienność, które najczęściej pojawiają się w różnych typologiach. Po połączeniu ich w pewne zespoły (bliskie sobie pod względem znaczeniowym i treściowym) otrzymujemy główny zestaw składników dominujących (pod względem częstotliwości ich wymieniania i opisywania przez poszczególnych psychologów), co może oznaczać, że są to uniwersalne składniki osobowości ujawniające się (w większym lub mniejszym stopniu) w życiu każdego człowieka. Do tych składników należą: zdolności, zainteresowania, temperament, charakter, postawy, wiedza, umiejętności, poglądy i przekonania. Razem wzięwszy tworzą określone struktury osobowości każdego człowieka, przy czym powstają one i rozwijają się w określonych warunkach życia jednostki i dlatego stanowią podłoże różnic indywidualnych. Stąd osobowość każdego człowieka (każdej jednostki) ma inny udział w jej rozwoju zawodowym, w którym raczej należy mówić o osobowości zawodowej.

„Osobowość zawodowa to taki pożądaný zespół (syndrom, struktura) cech człowieka, formowanych w procesie kształcenia zawodowego i rozwijających się w czasie pracy zawodowej, który zapewnia aktywny kontakt z materialnym

²⁰⁶ J. Strelau, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 386.

i społecznym środowiskiem pracy, przyczyniających się do jego twórczych przeobrażeń²⁰⁷. Opierając się na tej definicji można uznać, że głównymi składnikami osobowości zawodowej człowieka pracującego rodzące różnice indywidualne są: wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, zainteresowania i zamiłowania zawodowe, zdolności i uzdolnienia zawodowe, postawa społeczno-zawodowa, a także motywy pracy i dalszego zawodowego doskonalenia się. Przy czym nie należy zapominać, że są to jedynie wiodące składniki osobowości zawodowej. Obok nich w pracy zawodowej jednostki ważną rolę odgrywają takie składniki osobowości, jak: warunkowany biologicznie temperament, kształtujący się przez całe życie światopogląd jednostki, czy jej stosunek do świata pracy, innych ludzi bądź do samego siebie, podobnie zresztą jak samokrytycyzm, kreatywność, wytrwałość, kultura pracy, czy refleksyjność i refleksja zawodowa²⁰⁸.

2.5. Indywidualne różnice w działaniu

Działanie to „ciąg czynności stanowiących pewną całość i ukierunkowanych na wykonanie jakiegoś zadania. Polega na przekształcaniu otoczenia (wywoływaniu zmian) w celu przystosowania go do potrzeb jednostki, przez co staje się formą regulacji stosunków człowieka ze środowiskiem. Zmieniając otoczenie, jednostka zmienia samą siebie, rozwija nowe potrzeby i dążenia, stawia sobie nowe cele i zadania, obmyśla środki, za pomocą których może je realizować²⁰⁹”.

Skoro działanie jest ciągiem czynności zmierzającym do takiego przekształcania otoczenia jednostki, aby mogła ona realizować swoje cele, to można oczekiwać, że zależnie od celu, który zamierza się osiągnąć, struktury otoczenia oraz cech, które określają osobowość, temperament, intelekt, a także zadatki biologiczne, to należy oczekiwać, że wszystkie te okoliczności (oczywiście w różnym stopniu w odniesieniu do poszczególnych jednostek) stanowić będą źródło indywidualnych różnic w działaniu. Głównym jednak źródłem różnic indywidualnych jest własna aktywność psychofizyczna jednostki. Ona warunkowana zarówno czynnikami genetycznymi, jak i środowiskowymi sprawia, że między poszczególnymi osobami występować będą różnice dotyczące zakresu realizowanych celów, ich struktury, a także tempa ich realizacji i osiągniętych efektów. Jednostki te mogą różnić się zarówno celem działania, jak również:

²⁰⁷ K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 12.

²⁰⁸ Zob. C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Koszalin 2015, s. 282-292.

²⁰⁹ L. Bakiera, Z. Stelter, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, t. 1, s. 116.

przebiegiem działania, rodzajami podjętych działań i zastosowanymi procedurami, które umożliwiają osiągnąć zamierzony cel.

Zdaniem W. Szewczuka „każda działalność, czy będzie to malarstwo, czy praca administracyjna, muzyka czy obróbka mechaniczna, architektura czy rolnictwo, angażuje całego człowieka, angażuje całą, jeśli można tak powiedzieć, jego psychikę. Nie ma działania, z którego można by wyłączyć myślenie, wyobrażanie sobie, przeżywanie uczuciowego stosunku do treści działania, wykonywanie czynności motorycznych, spostrzeganie tego, co się robi, i tego, jak to się robi. Wszystkie procesy przyjmowania informacji, przerabiania informacji oraz analizowania celów i zadań uczestniczą w każdym działaniu. Różny może być ich zakres, różne cele w obrębie danego działania, ale są one zawsze wszystkie”²¹⁰.

J. Strelau w swoich badaniach dostrzega różnice w procesie podejmowania i wykonywania określonych działań, które jego zdaniem wiążą się ściśle z całym życiem psychicznym jednostki, a głównie z jej strukturą systemu nerwowego i cechami temperamentu. Twierdzi, że jedni podejmują działania szybko i zdecydowanie i wykonują je rytmicznie i dokładnie, podczas gdy inni czynią to powoli i z namysłem, a jeszcze inni ospale, niechętnie i chaotycznie²¹¹.

Bywa również tak, że niektóre osoby długo zastanawiają się nad celem swojego działania, a inne podejmują te decyzje bardzo szybko, przystępując od razu do działania. Obserwując działania niektórych osób można także dostrzec, że szybki wybór celu działania nie znajduje swojego „odbicia” w warunkach i środkach. To dowód na to, że działanie jest procesem przebiegającym w określonych warunkach, przy udziale odpowiednich środków i ma charakter antycypacyjny w stosunku do jego wyników²¹².

R. Kadzikowska-Wrzosek przeprowadziła pogłębioną analizę prowadzonych badań dotyczących skuteczności i wytrwałości działań będących przejawem różnic w działaniu i dostrzegła, że różni autorzy wskazują na wiele różnych przyczyn tych przejawów, takich jak: procesy monitorowania zgodności zachowania ze standardem; zdolności do podjęcia operacji korygującej w sytuacji stwierdzenia rozbieżności między ustalonym celem a bieżącym stanem w badaniach; umiejętności formułowania planu; samooceny w badaniach, a także optymizmu i pesymizmu, które mają szczególne znaczenie w obliczu przeszkód, trudności czy też niepowodzeń w badaniach²¹³. Przyjmując, że in-

²¹⁰ W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 401-402.

²¹¹ Zob. J. Strelau, *Temperament i typy układu nerwowego*, Warszawa 1974.

²¹² Zob. K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 141.

²¹³ Zob. R. Kadzikowska-Wrzosek, *Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, *Rocznik Psychologiczny* 2011, t. 14, nr 2, s. 159-161.

dywidualne różnice w działaniu (zarówno te przytoczone, jak również wiele innych, do których tu się nie odwołano) wywierają wpływ na rozwój zawodowy jednostki, to rzeczą oczywistą jest, że jedne jednostki będą rozwijać się szybciej i pełniej, podczas gdy inne takich rezultatów osiągać nie będą. Bezpośredni skutek indywidualnych różnic w działaniu poszczególnych osób dostrzegamy zarówno w efektach ich rozwoju (tempie, strukturze, poziomie), jak również doznawanej satysfakcji czy poczucia dumy zawodowej. Bez wątpienia wszelkie działania są dla każdej jednostki źródłem doświadczeń, które ze względu na indywidualne różnice w działaniu są również zróżnicowane.

3. Wykorzystanie różnic indywidualnych w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym

Różnice indywidualne dotyczące ontogenezy człowieka są faktem (ukazano to w poprzednim podrozdziale). Uwidaczniają się we wszystkich sferach życia, funkcjonowania i rozwoju człowieka. Odnoszą się one do wszystkich procesów psychicznych, które w większym bądź mniejszym stopniu warunkują rozwój i zachowanie się jednostki w określonym środowisku czy też sytuacji życiowej bądź zawodowej. Istnieją od początków narodzin człowieka i tylko pierwsza faza życia określana jako symbiotyczna pozostaje stanem jedności i niezróżnicowania. Niemniej, około 6 miesiąca życia małego dziecka – jak to dowodzi H. Gasiul charakteryzujący procesy kształtowania się osobowości w ujęciu M. Mahler – zaczyna się proces odkrywania odrębności istnienia w stosunku do matki. Proces ten określany jest jako napięcie pomiędzy stanem separacji a konieczności odrębnego istnienia (indywiduacji), która jest niezbędna dla procesu adaptacji i aktualizowania własnej linii rozwoju. Rozpoczyna się ono dzięki zdolności eksploracji rzeczywistości²¹⁴. Jest to normalny proces osiągnięcia własnej tożsamości, który dynamizuje się wraz z osiąganiem coraz większego doświadczenia, zdobywanego w wyniku oddziaływania różnych procesów i uczestniczenia w różnych sytuacjach (preorientacji, orientacji, uczenia się, a także pracy zawodowej i wszelkich wpływów środowiska, w którym jednostka funkcjonuje). Takie stopniowe doświadczanie poczucia odrębności (najpierw dzięki podejmowanym czynnościom lokomocyjnym, a potem dzięki wchodzeniu w relacje z innymi osobami) prowadzi – jak to ukazują wyniki licznych badań – do rozwoju wewnątrzpsychicznych reprezentacji siebie samego jako kogoś oddzielnego od reprezentacji świata zewnętrznego. Problem jednak w tym, jak efektywnie wykorzystać owe różnice indywidualne w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym, bowiem nawet dla osoby dorosłej

²¹⁴ Zob. H. Gasiul, *Psychologia osobowości...*, dz. cyt., s. 250-251.

doświadczanie siebie jako kogoś odrębnego, niepowtarzalnego i doświadczanie siebie jako kogoś związanego ze światem staje się nie lada problemem, a co dopiero dla osób nie dysponujących taki doświadczeniem (osób będących w okresie edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej czy przygotowującej do pracy zawodowej).

Ten problem z umiejętnością doświadczania siebie i odkrywania własnej tożsamości był (i nadal jest) dla wielu badaczy psychologii osobowości (a obecnie także pedagogiki pracy) inspiracją do poszukiwania sposobów wykorzystania różnic indywidualnych w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym i podejmowania różnorodnych działań. Na przestrzeni dziejów wykreowano różne style interpretacji osobowości (zob. tabela 3). Istotne miejsce w tych poszukiwaniach stanowią propozycje akcentujące podstawowe znaczenie „ego” jako podmiotu i samodzielnej struktury (które zarysowały się już w analizach Heinza Hartmana i widoczne są w najbardziej współczesnych analizach, np. Jeanne i Jacka Block czy Roberta White’a, który uważa, że nadrzędnym motywem zapewniającym jednostce rozwój i adaptację jej „ego” do otoczenia jest osiąganie coraz to wyższych kompetencji, a także w teorii psychospołecznego rozwoju ego Erika Homburgera Eriksona, gdzie podkreśla się znaczenie ludzkiej egzystencji jako procesu historycznego, na który zasadniczy wpływ mają wymagania i relacje społeczne oraz procesy odpowiadające za dojrzewanie psychobiologiczne jednostki²¹⁵. Zarówno przywołane tu teorie podejmujące próbę interpretacji różnych aspektów odrębności i niepowtarzalności tkwiących w człowieku oraz podejmujących próbę egzemplifikacji praktycznych wynikających z różnic indywidualnych, jak również wiele innych, które w tym opracowaniu nie znalazły swojego odzwierciedlenia wymagają dogłębnej analizy i dalszych studiów, które ze względu na ograniczoną objętość tej monografii nie są możliwe. Ograniczono się jedynie do pełniejszego opisu wspomnianej wcześniej propozycji J. M. Oldhama i L. B. Morris, przyporządkowujących indywidualne różnice dotyczące własnego charakteru, schematów myślenia i działania, a także doświadczania uczuć oraz głębokości ich przeżywania, tzw. konstytucję czternastu typów osobowości, odzwierciedlających się w sześciu sferach życia jednostki stanowiących podstawę do definiowania każdego z tych typów osobowości (strefy Ja, strefy związków, strefy pracy, strefy emocji, strefy samokontroli oraz strefy wyobrażeń rzeczywistości)²¹⁶. Uznano, że przybliżenie to pozwoli lepiej zrozumieć istotę każdego z proponowanych typów osobowości, poznanie charakterystycznych dla każdej z nich cech, co w konsekwencji pozwoli jednostce przyporządkować swoją osobowość do

²¹⁵ Zob. tamże, s. 262-275.

²¹⁶ J. M. Oldham, L. B. Morris, *Twój psychologiczny autoportret...*, op.cit.

odpowiedniego typu. Także lepsze poznanie własnej osobowości pozwala jednostce na uzmysłowienie sobie tego, co może w sobie zmienić, a co należy zaakceptować i nauczyć się z tym żyć.

W pierwszej kolejności należy jednak zrozumieć swój własny wzorzec osobowości, wsłuchać się we własny sposób komunikowania, rozpoznać, co jest naszym potencjałem, a co deficytem. Dopiero wtedy zwiększa się szansa odkrycia, iż ten nasz wyjątkowy autoportret pozwala zrozumieć naszą przeszłość, terażniejszość i zaplanować przyszłość, nadając sens swoim marzeniom, uczuciom i działaniom. Trzeba pamiętać, że nasz typ osobowości to „zasada”, która porządkuje nasze życie i wyznacza jego kierunek. To system obejmujący wszystkie nasze cechy charakterystyczne, takie jak: odczucia, myśli, postawy, typowe zachowania oraz mechanizmy radzenia sobie z problemami. Wyznacza on niepowtarzalny sposób działania naszej psychiki (sposób myślenia, odczuwania i zachowania), który odróżnia nas od innych ludzi. Niezależnie od tego, że rośniemy i zmieniamy się w całym cyklu naszego życia, to typ naszej osobowości określany jest nieustannie przez jedną, spójną charakterystykę. Nasz typ osobowości to nasz styl bycia, rozwoju i stawiania czoła naszym wyzwaniom.

Badania dotyczące osobowości wykazują, że większość ludzi posiada wzory osobowości względnie elastyczne, umożliwiające przystosowywanie się do zmian, co otwiera ich na wiele nowych doświadczeń. Tylko niektórzy są zakleszczeni w sztywnych wzorcach, których przyczyną są najczęściej zaburzenia osobowości. Theodore Milton uważa, że „jeśli jednostka wykazuje zdolność elastycznego radzenia sobie z otoczeniem i jeśli jej typowy sposób postrzegania świata i postępowania sprzyja (...) jej osobistemu zadowoleniu, to można powiedzieć, że posiada ona normalną, czyli zdrową osobowość. I na odwrót, kiedy reakcja jednostki na zwykle, codzienne obowiązki i okoliczności okazuje się sztywna i nieefektywna, a jej sposób postrzegania świata i postępowania prowadzi (...) do osobistego dyskomfortu i ogranicza możliwości nauki oraz dalszego rozwoju, to można powiedzieć, że posiada ona wzór osobowości patologiczny, czyli nieprzystosowawczy”²¹⁷.

Każdy typ osobowości niezależnie od tego, że ma swój własny, charakterystyczny i w pełni normatywny wzór myślenia, odczuwania i zachowania się w każdej z wcześniej wspomnianych sześciu sferach życia, ma jedną lub dwie sfery dominujące, które decydują o istocie pozostałych. Tak np. praca stanowi sferę kluczową dla typu „sumiennego”.

Ze względu na specyfikę tego opracowania właśnie sferę pracy, która wyznacza styl działania jednostki, uczyniono przedmiotem dokładniejszego opisu.

²¹⁷ T. Milton, *Disorders of Personality DSM-III: Axis II*, New York 1981, s. 9.

Typ osobowości ukazywany w świetle sfery pracy „ujawnia się w sposobie wykonywania obowiązków, wydawania i przyjmowania poleceń, podejmowania decyzji, planowania, radzenia sobie z nakazami zewnętrznymi lub wewnętrznymi, krytykowania i reagowania na krytykę, dostosowywania się do reguł, przyjmowania odpowiedzialności i dzielenia się nią oraz współpracy z innymi”²¹⁸.

Dla osoby sumiennej sfera pracy jest dominująca, podobnie zresztą jest dla typu „władczego” czy „poważnego”. Osoby o tych typach osobowości w pracy upatrują nie tylko źródła korzyści materialnych, ale również satysfakcji i radości. Dlatego dla nich praca jest niemal sensem życia, podczas gdy „wygodni” w pracy robią tylko to, czego się od nich wymaga i nic więcej; z pracy urywają się tak szybko, jak to tylko jest możliwe i natychmiast oddają się własnym przyjemnościom. Z kolei „awanturnicy” w ogóle nie reagują na nakazy płynące w związku z pracą od ich przełożonych. Uwielbiają jednak wyzwania, dlatego jak długo praca będzie wiązać się z podejmowaniem ryzyka, to będą ją wykonywać.

Celem lepszego zilustrowania poszczególnych typów osobowości, w tabeli 4 przedstawiono uproszczone ich charakterystyki.

²¹⁸ J. M. Oldham, L. B. Morris, *Twój psychologiczny autoportret...*, dz. cyt., s. 39-40.

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki czterech typów osobowości

TYP OSOBOWOŚCI	CECHY CHARAKTERYSTYCZNE	SFERA KLUCZOWA	MOCNE STRONY	OBSZARY DO ROZWOJU
SUMIENNY	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ciężka praca – oddany pracy, zdolny do dużego wysiłku 2. To co należy – perfekcjonista; zawsze robi to, co należy 3. Tak jak trzeba – wszystko robi tak jak trzeba i co trzeba 4. Perfekcjonizm – każde zadanie czy projekt wykonane bez zastrzeżeń 5. Upór - zdeterminowany, trzymający się swoich przekonań i poglądów 6. Porządek i umiłowanie szczegółu – lubią porządek i schludność, są dobrymi organizatorami 7. Ostrożność – oszczędni, uważni i ostrożni we wszystkich dziedzinach życia 8. Przywiązanie do rzeczy – gromadzą różne przedmioty; nie są zdolne do wyrzekania się tego, co dla nich jest ważne 	Praca	<ul style="list-style-type: none"> • brak wpływu czynników emocjonalnych na umiejętności analitycznego myślenia; • zachowanie zdrowego rozsądku i chłodnego oglądu sytuacji kryzysowych • zdolność do konsekwentnego i długoterminowego realizowania zadań z równie silnym zaangażowaniem; • umiejętność gromadzenia informacji oraz wiedzy opartych na rzetelnych obserwacjach, niezbędnych do tworzenia śmiałych analiz oraz strategii; • wytrwałość, odporność na krytykę i niewygodę; • umiejętność pracy samodzielnej, samowystarczalność 	<ul style="list-style-type: none"> • praca nad inteligencją emocjonalną rozwijaną zarówno w obszarze kompetencji społecznych, jak i indywidualnych. Poszerzenie wiedzy i umiejętności na temat tego, w jaki sposób pogłębić świadomość własnych i cudzych emocji; • rozwijanie umiejętności komunikowania się, szczególnie w kontekście przekazywania pozytywnych, jak i rozwojowych informacji zwrotnych; • zwiększenie umiejętności dokonywania ekspresji siebie, własnych poglądów, ustosunkowań w odniesieniu do współpracy ze współpracownikami lub podwładnymi

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

PEWNY SIEBIE	<ol style="list-style-type: none"> 1. Wysokie mniemanie o sobie – pewny siebie, wierzy w siebie i w swoje zdolności 2. Poczucie ważności – oczekuje, że w każdej sytuacji będzie traktowany szczególnie 3. Ambicja – nie ukrywa swoich ambicji i możliwości. 4. Talenty polityczne – zdolny do osiągania swoich celów, sprawny, wykorzystuje potencjał innych ludzi. 5. Potrzeba współzawodnictwa – dobrze czuje się w atmosferze konkurencji, uwielbia sukcesy. 6. Fantazje o wielkości – wyobraża sobie siebie jako czołową postać w swojej dziedzinie. 7. Pozycja społeczna – identyfikuje się z ludźmi o dużym prestiżu. 8. Samowiedomość – posiada wnikliwą świadomość własnych myśli, doznań i stanu ducha. 9. Poczucie godności – łączy na komplementy, pochwały oraz wyrazy podziwu; jest pewien, że to mu się należy. 	<ul style="list-style-type: none"> • wysokie poczucie własnej wartości; • ambicja, z jaką podchodzi do realizacji zadań; • świetne umiejętności autoprezentacji; • wysoki poziom umiejętności komunikacji i perswazji; • umiejętność szybkiej diagnozy reguł kultury organizacyjnej; • umiejętność funkcjonowania w środowiskach nastawionych na współzawodnictwo; • zdolność do pełnienia funkcji lidera i gotowość do wprowadzania zmian w organizacji; • świetne umiejętności budowania i integrowania zespołów wokół realizowanego celu 	<ul style="list-style-type: none"> • budowanie poczucia własnej wartości na podstawie faktycznych, twardych czynników; • praca nad uzyskaniem wglądu urealnającego poziom zaawansowania własnych kompetencji i możliwości; • rozwój kompetencji związanych z inteligencją emocjonalną, szczególnie w obszarze budowania pogłębionych relacji interpersonalnych; • kształtowanie umiejętności przyjmowania rozwojowych interakcji zwrotnych; • zdolność tonizowania reakcji emocjonalnych w sytuacji doświadczania długoterminowego stresu
--------------	--	---	--

Tabela 4. Uprozczone charakterystyki (ciąg dalszy)

<p>ODDANY</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Zaangażowanie – trwały w związkach, szanuje instytucję małżeństwa. 2. Towarzystwo – woli towarzystwo od samotności. 3. Zamieszkanie do pracy zespołowej – woli podążać za innymi niż przewodzić, szanuje autorytet. 4. Pokora – woli odwoływać się przy podejmowaniu decyzji do innych i korzystać z rad innych osób. 5. Dążenie do harmonii – zadowolony o budowanie dobrych relacji, jest uprzejmy, zgodny i pełen taktu. 6. Spolegliwość – lubi sprawnie przynosić innym ludziom, jest gotowy znieść niewygody. 7. Potrzeba przywiązania – związek dla niego stanowi sens życia, potrafi nawiązywać silne więzi z innymi. 	<p>Związki</p>	<ul style="list-style-type: none"> • umiejętność pracy zespołowej • talent mediacyjny • kooperatywność i ugodowość; • rzetelność i wytrwałość • tworzenie przyjaznej atmosfery • lojalność • szacunek do hierarchii, przełożonych • bardzo dobrze rozwinięta empatia i uwaga na innych 	<ul style="list-style-type: none"> • praca nad wzmocnieniem asertywności • wzbudzanie świadomości własnych potrzeb i umiejętności ich wyrażania • rozwój umiejętności wyrażania tzw. negatywnych emocji, w szczególności złości i gniewu • rozwój umiejętności podejmowania decyzji • wzmocnienie koncentracji na efektywności, podejmowania działań na osiągnięcie celów • rozwijanie umiejętności przyjmowania i udzielenia negatywnych informacji zwrotnych • praca nad samodzielnością i rozwijaniem inicjatywy
---------------	--	----------------	--	--

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

<p style="text-align: center;">DRAMATYCZNY</p>	<p>1. Emocjonalność – żyje w świecie emocji, które łatwo uzewnętrznia, zachowuje się w sposób afektowany.</p> <p>2. Barwność – jest witalny i głodny życia, ma bogatą wyobraźnię.</p> <p>3. Potrzeba przyciągania uwagi – lubi być dostrzegany, często bywa ośrodkiem zainteresowania, uwielbia zachwyty.</p> <p>4. Dbalność o wygląd - poświęca dużo uwagi swojemu wyglądowi, interesuje się modą, stylami i strojami.</p> <p>5. Urok seksualny – cieszy się swoją seksualnością, jest dobrym uwodzicielem.</p> <p>6. Łatwość zaangażowania – ufa innym, potrafi szybko angażować się w związki.</p> <p>7. Entuzjazm – ochoczo przyjmuje nowe idee i jest podatny na sugestie.</p>	<p style="text-align: center;">Emocje Związki</p>	<ul style="list-style-type: none"> • zaraża innych niesamowitą energią • posiada czar osobisty i uwielbia towarzystwo innych ludzi • posiada rozwiniętą intuicję i uwagę na innych • jest pozytywnie nastawiony do świata i ludzi • wykazuje wysoką twórczość i kreatywność • potrafi wywierać wpływ na innych 	<ul style="list-style-type: none"> • kształtowanie umiejętności brania pod uwagę faktów i opinii, które są negatywne lub mu się nie podobają • rozwijanie odporności na rutynę i powtarzalność • kształtowanie kompetencji w zakresie systematycznej pracy, tworzenia i przestrzegania planu oraz wyznaczania priorytetów • tworzenie działań pod wpływem impulsu • rozwijanie cierpliwości • praca nad metodycznym i rzetelnym organizowaniem i realizowaniem pomysłów
--	--	---	--	---

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

CZUJNY	<p>1. Czujny – wybitnie niezależny, liczy się tylko z własnym zdaniem, łatwo podejmuje decyzje.</p> <p>2. Ostrożność wobec innych ludzi przed zawieraniem związków.</p> <p>3. Spostrzegawczość – dobry słuchacz, wyczulony na subtelności tonu.</p> <p>4. Samobrona – nie jest strachliwy, łatwo przeciwstawia się przeciwnictwom w przypadku zaatakowania.</p> <p>5. Wrażliwość na krytykę przyjmuje bardzo dobrze, nie doznając zagrożenia.</p> <p>6. Wierność – wysoko ceni sobie wierność i lojalność, nie prezentuje postawy roszczeniowej.</p>	Związki	<ul style="list-style-type: none"> • posiada silną świadomość swojego otoczenia • odznacza się zdecydowanymi przekonaniami • silnie angażuje się w to, co lubi • działa z odwagą i stanowczością, koncentruje się na celu • wykazuje dużą samodzielność • nie nadużywa przywilejów • posiada talent polemiczny, jest błyskotliwy • bardzo ceni sobie lojalność i wierność • stawia wysokie wymagania sobie i innym 	<ul style="list-style-type: none"> • praca nad skłonnością do wymaganych podejrzeń i lęków • tonizowanie odbierania niepowodzenia jako osobistej zniewagi • umiejętności obniżenia koncentracji na błędach innych • rozwijanie kompetencji w zakresie zwiększenia tolerancji i zdolności do podporządkowania się i zależności • zdolność przebaczenia i obniżania pamiętliwości • kształtowanie umiejętności przyjmowania informacji zwrotnych w zakresie obniżania wrażliwości na krytykę, którą przyjmuje bardzo serio
--------	--	---------	---	--

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

WRAŻLIWY	<p>1. Zamiltonowanie do swojskości – woli to, co znane od tego, co nieznanie; dobrze czuje się ze swoimi nawykami.</p> <p>2. Wrażliwość na opinie – bardzo troszczy się o to, co myślą o nim inni.</p> <p>3. Rozwaga – zachowuje się rozważnie i dyskretnie w kontaktach z innymi, nie wydaje pochopnych sądów.</p> <p>4. Uprzejma rezerwa – zachowuje grzeczność w kontaktach towarzyskich, jest powściągliwy.</p> <p>5. Potrzeba wyraźnych ram – bardzo dobrze funkcjonuje w pracy zawodowej, dobrze wykonuje swoje zadania jeśli wie, czego od niego się wymaga.</p> <p>6. Zamknięcie w sobie – niechętnie dzieli się swoimi przemyśleniami i uczuciami nawet z osobami najbliższymi.</p>	Emocje Związki	<ul style="list-style-type: none"> • cechuje go bardzo wysoka motywacja wewnętrzna • jest skoncentrowany na celu, odpowiedzialny i konsekwentny • unika ryzyka i działań nie przygotowanych • reaguje w sposób opanowany, zrównoważony • jest lojalny i oddany • skromny 	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie elastyczności i otwartości na nowe wyzwania • praca nad poczuciem własnej wartości i kompetencji • tonizowanie skłonności do dostrzegania przede wszystkim ujemnych stron zmiany • rozwijanie umiejętności kierowania się własną opinią, a nie chęcią zdobywania akceptacji
----------	--	-------------------	--	---

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

WYGODNY	<p>1. Niezbywalne prawo – lubi spędzać czas na własny sposób, ceni wygodę, czas wolny i drogę do szczęścia.</p> <p>2. Co za dużo, to niezdrowo – robi dokładnie tyle, ile się od niego wymaga i nic ponadto.</p> <p>3. Prawo do oporu – nie pozwala się wykorzystać, przeciwstawia się zadaniom przekraczającym zakres jego obowiązków.</p> <p>4. Może jutro – ma swobodny stosunek do czasu, pośpiech to dla niego kłopot i zbędne zamieszanie.</p> <p>5. Jestem w porządku – nie uznaje autorytetów, akceptuje siebie i swój sposób życia.</p> <p>6. Wiara w koło fortuny – wysoka samoocena, wiara w to, że o powodzeniu decyduje przypadek.</p> <p>7. Mieszane uczucia – jego temperament powoduje, że robi wszystko po swojemu, pragnie wolności, ale nie lubi narażać na ryzyko swych związków.</p>	„Ja” Związki	<ul style="list-style-type: none"> • niezależność, autonomia w myśleniu i działaniu • zdrowy rozsądek i umiejętności dopasowywania się • dążenie do sprawiedliwości • trzymanie się zasad fair play, dotrzymywanie zobowiązań • dzielenie się władzą i delegowanie zadań i uprawnień • umiejętność utrzymywania <i>work life balance</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • wyzbycie się przyzwyczajęń odkładania pracy na później i wykonywania jej na ostatnią chwilę • brak zdecydowania • zachowania bierno-agresywne, gdy brakuje mu motywacji lub stawianie go przed zadaniem bez alternatywy • niechęć do zmian • zwiększenie poziomu ambicji w sferze zawodowej
---------	--	--------------	--	---

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

AWANTURNICZY	<p>1. Nonkonformizm – poszukuje przygód, żyjąc w zgodzie ze swoimi wartościami, inne normy nie mają dla niego większego znaczenia.</p> <p>2. Podjęmowanie rękawicy – lubi ryzyko i bez namysłu angażuje się w niebezpieczne przedsięwzięcia.</p> <p>3. Niezależność – uważa, że każdy odpowiada za siebie, nie martwi się o innych.</p> <p>4. Dar przekonywania – mistrz w subtelnej sztuce zdobywania przyjaciół i wywierania wpływu.</p> <p>5. Niespokojny duch – jest niezwykłe ruchliwy, ciągle chce czegoś nowego, nie dba o posadę, dobrze radzi sobie dzięki swojemu talentowi, pomysłowości i bystrości.</p> <p>6. Mały dzikus – w okresie dzieciństwa jest skłonny do psot.</p> <p>7. Człowiek z żelaza – jest odważny, wytrzymały fizycznie, przeciwstawia się każdemu, kto mu zagrozi.</p> <p>8. Niczego nie żałować – żyje teraźniejszością, nie doznaje poczucia winy za to, co go ominęło, nie ma lęku przed przyszłością.</p>	„Ja” Samokontrola	<ul style="list-style-type: none"> • optymistą, pełen energii i chęci do działania • potrafi zachęcić innych do udziału w danym przedsięwzięciu • posiada wysoką odporność na stres • odważny, próbuje wykorzystać nadarżającą się okazję • elastyczny, odnajdzie się w zmieniających się warunkach 	<ul style="list-style-type: none"> • praca nad umiejętnością szacowania ryzyka • rozwijanie umiejętności przewidywania konsekwencji działań • rozwój kompetencji związanych z inteligencją emocjonalną, szczególnie podwyższanie poziomu empatii i poczucia odpowiedzialności zarówno za swoje działanie, jak i za inne osoby • rozwijanie cierpliwości • kształtowanie umiejętności pracy w warunkach rutyny i monotonii oraz działań powtarzalnych
--------------	--	-------------------	--	---

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

NIEZWYCZAJNY	<p>1. Życie wewnętrzne – trzyma się własnych odczuć i przekonań.</p> <p>2. Własny świat – niezależny i zamknięty w sobie, nie odczuwa potrzeby związków.</p> <p>3. Wszystko po swoim – wrażliwy na konwenanse, preferuje ekskscentryczny styl życia.</p> <p>4. Wyższa rzeczywistość – otwarty na wszystko, interesuje się okultyzmem.</p> <p>5. Sklonności metafizyczne – podąża go myśl abstrakcyjna i spekulatywna.</p> <p>6. Oczy zawsze otwarte – podąża za głosem swego serca i rozumu, jest wrażliwy na to, jak inni na niego reagują.</p>	„Ia” Rzeczywistość	<ul style="list-style-type: none"> • ciekawość świata i ciekawość poszukiwań • ekspansja intelektualna i duchowa • nie czuje się skrepowany konwencjami • oryginalność, nietuzinkowość • twórcze myślenie i kreatywne działanie • otwartość na nowe ideologie i eksperymenty 	<ul style="list-style-type: none"> • rozwijanie umiejętności opierania się na faktach • praca nad rozwijaniem wyczuć – często nie dostosowuje się do otoczenia • rozwój kompetencji związanych z odnajdywaniem się w konwencjonalnym świecie i jego wymogach • praca nad zdolnością i motywacją do dbałości o sprawy przyziemne, takie jak płatność rachunków, zakup materiałów itp. • tonizowanie skłonności do stania się odludkiem i samotności.
--------------	--	--------------------	--	--

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

SAMOTNICZY	<p>1. Na uboczu – ma niewielkie potrzeby towarzyskie i najlepiej czuje się w samotności.</p> <p>2. Niezależność – jest samowystarczalny i nie potrzebuje związków z innymi, cieszy się swoimi przeżyciami.</p> <p>3. Zimna krew – jest zrównoważony, spokojny, beznamiętny, niewzruszony, wolny od sentymentów.</p> <p>4. Stoicyzm – jest tak samo obojętny na ból i przyjemność.</p> <p>5. Powściągliwość seksualna – odporny na namiętności erotyczne choć czerpie przyjemność z seksu, ale nie cierpi z powodu jego braku.</p> <p>6. Realizm – zdystansowany od pochwał i krytyki, potrafi samodzielnie oceniać swoje postępowanie.</p>	„Ja” Emocje	<ul style="list-style-type: none"> • brak wpływu czynników emocjonalnych na umiejętności analitycznego myślenia • zachowanie zdrowego rozsądku i chłodnego oglądu sytuacji kryzysowych • zdolność do konsekwentnego i długotrwałego realizowania zadań z równie silnym zaangażowaniem • umiejętność gromadzenia informacji oraz wiedzy opartych na rzetelnych obserwacjach, niezbędnych do tworzenia świetnych analiz oraz strategii • wytrwałość, odporność na rutynę i niewygodę • umiejętność pracy samodzielnej, samowystarczalność 	<ul style="list-style-type: none"> • praca nad inteligencją emocjonalną, rozwijaną zarówno w obszarze kompetencji społecznych, jak i indywidualnych; poszerzanie wiedzy i umiejętności w zakresie pogłębiania swoich i cudzych emocji • rozwinięcie umiejętności komunikowania się, szczególnie w zakresie przekazywania pozytywnych i rozwojowych informacji • pogłębienie umiejętności dokonywania ekspresji własnych poglądów, ustosunkowań w odniesieniu do współpracowników lub podwładnych
------------	--	-------------	---	---

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

ZMIENNY EMOCJONALNY	Emocje	Związki		
<p>1. Romantyczne przywiązanie – jest mocno zaangażowany w romantyczny związek.</p> <p>2. Intensywność – namiętny i skoncentrowany w związku, niczego nie traktuje lekko.</p> <p>3. Serce na wierzchu – okazuje swoje emocje, jest wrażliwy i uczciwy, wkłada serce w to, co robi.</p> <p>4. Bez emocji – jest niepoohamowany, spontaniczny, kocha dobrą zabawę, nie boi się ryzyka</p> <p>5. Aktywność – energiczny, żywotny, twórczy, wiecznie zajęty, pełen inicjatyw, potrafi pociągnąć za sobą innych.</p> <p>6. Otwarty umysł – ciekawy świata, ma bogatą wyobraźnię, lubi nowe role i zadania, wchodzi w odmienne kultury i systemy wartości.</p> <p>7. Inna świadomość – ma dar dystansowania się do rzeczywistości, kiedy jest ona dla niego niewygodna.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • jest kreatywny, z wyobraźnią i mnóstwem pomysłów • potrafi inspirować i pociągać za sobą innych • nie boi się ryzyka • ma pozytywny stosunek do współdziałania z innymi • cechuje go otwartość na zmiany • odznacza się dużą ciekawością świata i ludzi 	<ul style="list-style-type: none"> • praca nad „ślepych” przywiązaniem do własnych pomysłów • niwelowanie skłonności do impulsywnego zachowania, okazywania humorów i kaprysów • motywacja do przestrzegania zasad i procedur • rozwijanie umiejętności przyjmowania krytyki • kształtowanie umiejętności pracy w warunkach rutyny i monotonii 		

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

OFIARNY	<p>1. Wspaniałomyślny - życzliwy i uczynny dla innych, będących w potrzebie.</p> <p>2. W służbie bliźniego – użyteczny, z szacunku dla innych rezygnuje z własnych ambicji.</p> <p>3. Uważność – jest uczciwy i godny zaufania, do innych odnosi się z uznaniem.</p> <p>4. Tolerancja - powściągliwy w osądzaniu i pobłażliwy wobec cudzych słabości, nie czyni wyrzutów innej osobie.</p> <p>5. Pokora – nie jest zarozumiały, nie lubi robić wokół siebie hałasu, źle się czuje w świetle reflektorów.</p> <p>6. Wytrzymalność – wytrwale znosi cierpienie, jest odporny na niewygodę.</p> <p>7. Prostoduszność – jest naiwny i niewinny, nie zdaje sobie sprawy, jak często donoszą na niego inni ludzie; nie jest podejrzliwy.</p>	Związki	<ul style="list-style-type: none"> • cechuje go szczere zaangażowanie, lojalność i uczynność • jest życzliwy i bezkonfliktowy • z łatwością wybaczą, podchodzi z wyrozumiałością do ludzkich słabości • lubi dzielić się swoją wiedzą i umiejętnościami • dobrze znosi zadania rutynowe i powierzone • jest wolny od preferencji, chciwości i egoizmu 	<ul style="list-style-type: none"> • praca nad asertywnością, zwłaszcza rozwijanie umiejętności odstawiania innym • ograniczenie swojej nadmiernej tolerancji i pobłażliwości • rozwój kompetencji związanych ze zwracaniem się do innych o pomoc, delegowaniem zadań • kształtowanie umiejętności i motywacji do zadania o własne potrzeby • rozwijanie umiejętności obrony siebie przed wykorzystywaniem – jest zbyt ufny
---------	---	---------	---	--

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

WŁADCZY	<p>1. Przywództwo – chętnie bierze władzę w swoje ręce.</p> <p>2. Szacunek dla hierarchii – dobrze funkcjonuje w ramach tradycyjnych struktur, gdzie każdy zna swoje miejsce, a zasady współdziałania są jednoznacznie określone.</p> <p>3. Żelazna dyscyplina – jest niezwyciężalnie zdyscyplinowany i zdyscyplinowanie to narzuca tym, którzy mu podlegają.</p> <p>4. Celowość w działaniu – konsekwentnie dąży do osiągnięcia swoich celów, jest pragmatyczny.</p> <p>5. Odwaga – śmiało i skutecznie działa w trudnych i niebezpiecznych sytuacjach.</p> <p>6. Twardziel – lubi przygody, jest odporny fizycznie, często uprawia sport wyczynowy.</p>	Praca Związki	<ul style="list-style-type: none"> • ma predyspozycje do pełnienia funkcji przywódczych • zdolność do brania na siebie odpowiedzialności za podjęte decyzje o charakterze fundamentalnym • doskonale przystosowanie do funkcjonowania w trudnych warunkach • posiadanie niezwykłej siły i determinacji w pokonywaniu kolejnych przeszkód oraz zadań, w osiągnięciu celu i dążeniu do władzy • tworzenie strategii i celów krótko- i długoterminowych oraz ich realizacji • duża odporność na frustrację oraz zdolność do konsekwentnego, pragmatycznego radzenia sobie w sytuacjach trudnych • skupianie wokół siebie ludzi i motywowanie ich do osiągania trudnych celów 	<ul style="list-style-type: none"> • praca nad uzyskiwaniem większego wkładu w kontekście świadomości relacji interpersonalnych i potrzeb emocjonalnych ludzi pracujących w zespole • zdolność do dawania pracownikom przestrzeni do ekonomicznych działań • praca na tonizowaniem zachowań konfrontacyjnych i odwetowych • umiejętność kontrolowania tendencji do dominacji oraz ich konsekwencji • kontrola skłonności do zachowań autokratycznych i despotycznych • kontrola tendencji do stosowania podwójnych standardów moralnych
---------	---	---------------	--	---

Tabela 4. Uproszczone charakterystyki (ciąg dalszy)

POWAŻNY	<p>1. Powaga – zawsze zachowuje trzeźwość umysłu. Jest solenny i nieskory do ekspresji uczuciowej.</p> <p>2. Bezpretensjonalność – realnie ocenia własne możliwości i jest świadomy swoich ograniczeń.</p> <p>3. Poczucie odpowiedzialności – gotowy do ponoszenia odpowiedzialności za swoje postępowanie. Nie ukrywa swoich błędów.</p> <p>4. Rozwaga – dokładnie wszystko rozważa, analizuje i ocenia przed podjęciem decyzji.</p> <p>5. Brak złudzeń – krytycznie patrzy na bliźnich. Innych ocenia równie bezwzględnie, jak samego siebie.</p> <p>6. Zadnych niespodzianek – przewiduje możliwe trudności, jest przygotowany na wszelkie konsekwencje.</p> <p>7. Wrażliwość sumienia – cierpi, gdy uswiadomi sobie, że zachował się bezmyślnie lub nietaktownie.</p>	Praca Emocje	<ul style="list-style-type: none"> ● realista, obiektywnie ocenia sytuację ● decyzje podejmuje po analizie informacji, ważąc za i przeciw ● wytrwale dąży do realizacji zadań i osiągnięcia celu ● posiada wysoką odporność na rutynę, stres i sytuacje trudne ● jest odpowiedzialny i godny zaufania ● reaguje w sposób opanowany i zrównoważony ● stosunkowo łatwo się podporządkowuje 	<ul style="list-style-type: none"> ● kształtowanie kompetencji w zakresie inicjowania i wdrażania zmian ● rozwijanie umiejętności podejmowania ryzyka ● zdolność tomizowania pesymizmu, przewidywania najgorszego, znajdowania w każdej sytuacji jakiegoś „ale” ● rozwijanie kreatywności i pobudzenie własnych ambicji ● praca nad umiejętnością ukazywania entuzjazmu
---------	--	-----------------	---	--

Źródło: Opracowanie własne na podst.: I. H. Oldham, L. B. Morris, *Twój psychologiczny autoportret...*, dz. cyt.

Poznając zaprezentowane w tabeli typy osobowości można dostrzec wiele par przeciwności, które na pozór nie mogą współistnieć w jednej osobie. Rozpoznanie we własnej osobie takich sprzecznych aspektów może umożliwić każdej zainteresowanej osobie wgląd w naturę uporczywych wewnętrznych konfliktów wynikających z faktu, że nikt nie ma osobowości tylko jednego typu. Kiedy więc mówimy o osobie danego typu, należy mieć na uwadze, że w osobowości tej jednostki aspekt ten wyraźnie dominuje, ale nie oznacza to, że nie ma w niej niektórych cech, które dominują w innym typie osobowości. Może być tak, że w przypadku jakiejś osoby żaden z typów osobowości nie będzie się tak jaskrawo wyróżniał, jak zostało to ukazane w przedstawionych w tabeli typach osobowości. Tak się może zdarzać bowiem – jak wcześniej zostało to ukazane – różnice indywidualne w charakterystykach poszczególnych osób mogą się objawiać w różnych cechach i różnie mogą się rozkładać. Można jednak mieć nadzieję na to, że bliższe poznanie własnego psychologicznego autoportretu pozwoli lepiej wykorzystywać swoje mocne strony (swoją potencjał) i minimalizować słabe strony w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym. Z tych właśnie względów warto nieustannie podejmować próbę poznawania siebie (odkrywania swojego potencjału i pracowanie nad efektywnym wykorzystaniem jego walorów).

Rozdział III

CZAS BUDOWANIA FUNDAMENTÓW POD DALSZY ROZWÓJ ZAWODOWY JEDNOSTKI MAJĄCY MIEJSCE W OKRESIE KWALIFIKOWANEJ PRACY ZAWODOWEJ

1. Podstawowe założenia

Z rozważań zaprezentowanych w pierwszym oraz częściowo drugim rozdziale wynika, że ciągłość rozwoju człowieka oraz jego podział na etapy, okresy, stadia czy fazy jest wciąż problemem otwartym, wywołującym – w środowisku przedstawicieli nauki zajmujących się tą problematyką – wiele kontrowersji i wątpliwości. Towarzyszą one zarówno rozważaniom dotyczącym istoty rozwoju człowieka, jak również wybranych aspektów czy też dziedzin tego rozwoju. Szczególnie ostro – na co zwraca uwagę wielu badaczy²¹⁹ – zarysowują się owe kontrowersje wówczas, kiedy chce się ustalić obiektywne kryteria takiego podziału, a jeszcze mocniej kiedy kryteriami tymi chciałoby się objąć całość rozwojowego życia człowieka. Dzieje się tak głównie dlatego, że obecny stan nauki – w tym głównie wiedzy psychologicznej – dotyczącej złożonej problematyki całościowego rozwoju człowieka (w tym również rozwoju zawodowego człowieka) nie dysponuje – pomimo intensywnych badań z tego zakresu i będącego ich rezultatem gwałtownego przyrostu nowej wiedzy – tak „mocnymi” przesłankami teoretycznymi ani też dostateczną liczbą uporządkowanych jednolitych faktów empirycznych, aby – jak słusznie zauważa M. Przetacznik-Gierowska – „zapropionować model czy koncepcje podziału życia ludzkiego na okresy, stadia i fazy, który odpowiadałby rzeczywiście zachodzącym przemianom jakościowym obejmującym całokształt przejawów rozwoju podczas całego biegu życia ludzkiego”²²⁰. Z tego między innymi względu w istniejących próbach periodyzacji znacznie częściej uwzględnia się wybrane dziedziny rozwoju (np. intelektu, motoryki) niż całość zmian rozwojowych, tym bardziej, że rozwój człowieka (co częściowo wykazano w pierwszym rozdziale niniejszej monografii) ujmowany jest na kilka sposobów. Podobnie rzecz się ma w przypadku

²¹⁹ Zob. M. Żebrowska, *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1986; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2006; A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2007; i inne.

²²⁰ M. Przetacznik-Gierowska, *Wybrane systemy periodyzacji rozwoju* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 231.

rozwoju zawodowego, który najczęściej kojarzony jest z tymi dyspozycjami człowieka, które w sposób bezpośredni wiążą się z jego pracą zawodową (z predyspozycjami zawodowymi, wiedzą zawodową bądź umiejętnościami zawodowymi). Najczęściej rozważania dotyczące tego rozwoju odnoszą się do tych etapów życia jednostki, które dotyczą tego okresu edukacji szkolnej, w którym ma miejsce przygotowanie do przyszłej pracy zawodowej (etap kształcenia zawodowego) oraz okresu edukacji zawodowej. Tymczasem podstawą dla rozwoju zawodowego człowieka należy poszukiwać już w okresie wczesnego dzieciństwa, w którym kształtują się pewne przesłanki dotyczące różnych aspektów rozwoju zawodowego konkretnej jednostki. Dlatego zakłada się, że rozwój zawodowy jednostki jest procesem całościowym, który rozpoczyna się już w okresie wczesnego dzieciństwa (z pewnymi zadatkami z okresu prenatalnego), a kończy się na etapie schyłku życia zawodowego jednostki będącej w okresie reminiscencji zawodowej emerytów i rencistów.

Rozważania podjęte w niniejszym rozdziale dotyczą tych zmian zachodzących w rozwoju jednostki, które mają miejsce w czasie czterech następujących po sobie okresach jej życia poprzedzających okres kwalifikowanej pracy zawodowej, w których kształtują się podstawy dla jej całościowego rozwoju zawodowego. Tymi okresami, w których odnotowujemy istotne zmiany w rozwoju jednostki są: 1) okres wczesnego dzieciństwa, a także według K. M. Czarneckiego²²¹ 2) okres preorientacji zawodowej; 3) okres orientacji zawodowej młodości; 4) okres uczenia się zawodu. W każdym z tych okresów życia jednostki oprócz zmian rozwojowych warunkowanych zarówno procesami psychicznymi, jak również biologicznym wyposażeniem organizmu, mają miejsce zmiany intencjonalne warunkowane głównie procesem wychowania. Zarówno jedno, jak i drugie w poszczególnych okresach życia jednostki stanowią podstawę dla indywidualnych linii rozwoju zawodowego jednostki²²². Ponieważ preorientacja zawodowa przypada na ten okres życia dziecka, który określany jest mianem wieku przedszkolnego i wczesnoszkolnego, a orientacja zawodowa na okres, który w literaturze nazywany jest dorastaniem, adolescencją, a niekiedy również wzrastaniem czy dojrzewaniem, to w dalszej części rozważań zawartych w tym rozdziale będzie mowa o budowaniu podstaw rozwoju zawodowego w: okresie wczesnego dzieciństwa, w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym (preorientacji zawodowej), okresie przygotowania do podejmowania decyzji zawodowych (orientacja zawodowa) i okresie uczenia się zawodu.

²²¹ K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 102-107.

²²² Zob. E. Wysocki, *Okresy rozwojowe* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, oraz Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009, s. 35.

2. Właściwości i podstawy zawodowego rozwoju jednostki

2.1. W okresie wczesnego dzieciństwa

W dużej części literatury przyjmuje się, że rozwój zawodowy człowieka rozpoczyna się dopiero od okresu przedszkolnego przypadającego na trzecią fazę rozwoju człowieka, tzw. późnego dzieciństwa, trwającego mniej więcej od 4 do 6-7 roku życia²²³. Rozwój ten kojarzony jest zwykle z preorientacją zawodową, która np. według Z. Wiatrowskiego traktowana jest jako układ przypadkowych i celowych działań podejmowanych w domu rodzinnym dziecka, w przedszkolu i w szkole na etapie nauczania początkowego, umożliwiających dziecku zdobycie wiedzy o zawodach²²⁴. Tymczasem – jak dowodzi w swoich badaniach B. S. Bloom – najwcześniejszym okresem życia człowieka, w którym dochodzi do obcowania z elementami świata zawodowego, a więc tym, w którym kształtują się pierwsze doświadczenia związane z tym światem, jest dzieciństwo, w którym – zdaniem cytowanego autora – tworzy się połowa potencjału intelektualnego jednostki²²⁵.

Jeśli przyjmie się, że rozwój zawodowy jednostki jest tym procesem, który warunkowany jest wieloma czynnikami pochodzenia podmiotowego i przedmiotowego, no to nie jest bez znaczenia, w jakich warunkach i w jakim otoczeniu podmiot tego rozwoju wzrasta od pierwszych chwil swojego życia. W psychologii rozwojowej zakłada się, że pierwszy rok życia każdej jednostki jest podstawą, na której opiera się dalszy jej rozwój²²⁶. Przyjmuje się, że to właśnie środowisko rodzinne bardzo silnie wpływa na to, jakim człowiekiem będzie dziecko w przyszłości – jak dalece będzie samodzielne, jaki będzie miało stosu-

²²³ Zob. Z. Wiatrowski, *Działalność zawodoznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1; tenże, *Dorastanie, dorosłość...*, dz. cyt.; K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985; tenże, *Psychologia zawodowego rozwoju osobowości*, Kraków 1998; tenże, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* [w:] J. H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005; tenże, *Różnice indywidualne człowieka*, Sosnowiec 2006; K. M. Czarnecki, S. Karaś, *Profesjologia w zarysie. Rozwój zawodowy człowieka*, Radom 1996; i wiele innych.

²²⁴ Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985, s. 121.

²²⁵ Zob. B. S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristics*, New York 1964.

²²⁶ A. I. Brzezińska, M. Czub, R. Kaczan, *Dziecko przedszkolne. Jakie jest? Jak można wspierać jego rozwój?*. Broszura oprac. w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacji zaplecza badawczego współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013, s. 5 i nast.; a także: *Psychologia rozwojowa*, red. P. E. Bryant, A. M. Colman, przekł. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 1997.

nek do świata i innych ludzi, do siebie samego, a także jak będzie radziło sobie w różnych sytuacjach (w tym również sytuacjach zawodowych). Założenie to nie jest czymś niezwykłym, jeśli zważy się, że noworodek bezpośrednio po przyjściu na świat jest całkowicie zależny od otoczenia i osób, które sprawują nad nim opiekę. To one poprzez swoje działania kształtują jego wewnętrzny świat, tworzą warunki do jego rozwoju. To od nich w tym czasie dziecko uczy się, jak rozpoznawać i zaspokajać swoje potrzeby, przyjmuje odpowiednie wzory zachowania, które w mniejszym bądź większym stopniu będzie wykorzystywać w dalszych okresach swojego życia.

Więź, jaką w tym czasie nawiązuje dziecko z członkami swojej rodziny wywiera duży wpływ na to, jaki będzie w przyszłości jego stosunek nie tylko do innych osób z jego prywatnego bądź zawodowego otoczenia, ale również do podejmowanych przez siebie zadań i wynikających z nich obowiązków. Ten bliski kontakt dziecka z osobami dorosłymi otwiera mu drogę do samodzielności, do wiary we własne siły oraz przekonanie, że świat to życzliwe mu miejsce, w którym będzie mogło w przyszłości realizować swoje marzenia. To niezwykle cenny czynnik dla prawidłowego i wszechstronnego rozwoju dziecka, bowiem jak wskazują wyniki licznych badań i obserwacji dzieci wychowujących się w warunkach dalekich od prawidłowej i ciągłej opieki ze strony osób dorosłych powoduje głęboko negatywne skutki dla jego rozwoju w kolejnych fazach życia – w tym także rozwoju zawodowego, który ma miejsce w życiu dorosłym.

Trzeba również pamiętać, że na etapie wczesnego dzieciństwa rozpoczyna się proces stopniowego kształtowania autonomii dziecka. Oznacza to, że jeśli w okresie niemowlęcym i w pierwszym roku po jego zakończeniu realizacja potrzeb dziecka dokonywała się głównie za pośrednictwem osób dorosłych – głównie środowiska rodzinnego – o tyle po jego zakończeniu zaczyna ono być coraz bardziej samodzielne i niezależne. Można zatem – za K. Appelt – powiedzieć, „iż podstawowy aspekt rozwoju w okresie wczesnego dzieciństwa to proces indywidualizacji, na który składa się rozwój poczucia własnej odrębności, poczucia autonomii i samokontroli”²²⁷, a więc tych składników potencjału jednostki, które w późniejszych okresach jej rozwoju rzutować będą na umiejętność działania, szczególnie w nowych, nie zdefiniowanych wcześniej sytuacjach. Będą one również przydatne w podejmowaniu decyzji związanych z kierowaniem własnym rozwojem zawodowym.

Dziecko, u którego rozpoczął się proces stopniowego kształtowania się jego autonomii, zaczyna wkraczać w nowe, nieznanne mu wcześniej obszary otacza-

²²⁷ K. Appelt, *Wiek poniemowlęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. J. Brzezińska, Gdańsk 2005, s. 96.

jącej go rzeczywistości. Ma kontakt z coraz większą liczbą nowych osób, uczestniczy w nowych sytuacjach, słowem jego dziecięcy świat staje się znacznie bogatszy, ale również bardziej skomplikowany. Stąd niezmiernie ważnym zadaniem, przed którym stają jego opiekunowie (nadal jeszcze w dużej części rodzice) jest takie porządkowanie tego dziecięcego świata, żeby z przyjemnością uczestniczyło ono w coraz to bardziej skomplikowanych obszarach owej rzeczywistości. Jest to możliwe tylko wtedy, gdy porządkowanie tego nowego dziecięcego świata prowadzone będzie za pomocą jasnych i zrozumiałych dla dziecka reguł. W przeciwnym razie jego świat może zostać zaburzony, a obraz takiego zaburzonego świata przez długi czas może wywierać negatywny wpływ na jego rozwój w następnych fazach życia. Ten zaburzony obraz świata może również wywierać negatywny wpływ na niektóre aspekty rozwoju zawodowego, zwłaszcza te, które w swej istocie w późniejszych fazach życia w różny sposób powiązane są z jej społecznym i emocjonalnym funkcjonowaniem, a zwłaszcza umiejętnością współdziałania w grupie. Dziecko od drugiego roku życia rozpoczyna proces nabywania umiejętności regulowania ekspresji własnych emocji, które zwłaszcza w okresie pracy zawodowej mają znamienny wpływ nie tylko na sposób zachowania się jednostki w różnych sytuacjach zawodowych, ale także na jej predyspozycje (a raczej ich brak) do pracy w niektórych zawodach. Wiele badań dowodzi, że ujawniane emocje w późniejszych okresach życia jednostki mają swoje początki właśnie w okresie dzieciństwa²²⁸.

W okresie wczesnego dzieciństwa ma również swój początek proces kształtowania się siły woli jednostki, która w późniejszych fazach jej życia ma duży wpływ na wytrwałość i konsekwencję w działaniu. Kształtowanie się siły woli jest możliwe dzięki temu, że w tej fazie życia dziecko staje się coraz bardziej cierpliwe – na wiele rzeczy potrafi poczekać. Jednocześnie jest bardzo wrażliwe na bodźce płynące z otoczenia, co wywołuje w nim różne uczucia, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Psychoanalicy podkreślają, że jest to bardzo ważny okres dla kształtowania się emocjonalnej strony osobowości człowieka dorosłego i dlatego w procesie wychowania należy poświęcić mu dużo czasu i stwarzać sytuacje zezwalające na podejmowanie negocjacji, a w sytuacjach łatwiejszych na współdecydowanie o sobie. Jest to początek kształtowania umiejętności podejmowania decyzji, które w kolejnych fazach życia odgrywają istotną rolę w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym. Następuje także stopniowy rozwój uczuć społecznych takich jak: empatia, wstyd i poczucie winy, a także poczucie własnej odpowiedzialności, które w kolejnych okresach rozwoju mają również wpływ na kształtowanie umiejętności wartościowania i podejmowania odpowiedzialności za swoje działania.

²²⁸ Zob. D. Becelewska, *Repetitorium z rozwoju człowieka*, Jelenia Góra 2006.

Wiek poniemowlęcy to także czas dalszego – aczkolwiek wolniejszego niż w poprzedniej fazie życia – rozwoju fizycznego i rozwoju motoryki dziecka, które również w pewnym stopniu stanowią podstawę dla zawodowego rozwoju jednostki w kolejnych fazach jej życia. Szczególną rolę odgrywa w nim rozwój motoryczny, który sprawia, że dziecko zdobywa coraz więcej umiejętności pozwalających mu na uniezależnianie się od ścisłej kontroli i opieki rodziców, a także poznawanie coraz większej przestrzeni życiowej. Dziecko chce – jak twierdzi L. S. Wygotski – dotknąć tego, co spostrzeże, a za każdym spostrzeżeniem nieodłącznie podąża działanie. Obie te funkcje stanowią nierozdzieloną całość sensomotoryczną jednostki²²⁹. Ponieważ w tej fazie rozwoju dziecku nie wystarcza już oglądanie przedmiotów, musi je ono wziąć do ręki, zobaczyć, jak działają, dowiedzieć się, co z nimi można zrobić, oznacza to, że dziecko zaczyna nabywać wiedzę o tych przedmiotach poprzez manipulowanie nimi. Początkowo jest to manipulacja niespecyficzna, która wraz z rozwojem dziecka przejawia się w manipulację specyficzną, która polega na dostrajaniu własnych ruchów do własności fizycznych przedmiotów (np. kształtu przedmiotu) i stopniowo również do funkcji przedmiotu (np. używanie przedmiotu zgodnie z ich przeznaczeniem). Manipulując przedmiotami o różnych kształtach i właściwościach, dziecko osiąga coraz większą sprawność manualną, zaczynają się kształtować umiejętności kontroli własnych ruchów i antycypowania końcowego celu manipulacji, co bez wątpienia będzie mieć duże znaczenie nie tylko dla ogólnego rozwoju dziecka w kolejnych fazach jego życia, ale również dla jego rozwoju zawodowego. W tym okresie rozwoju dziecka – początkowo poprzez naśladowanie dorosłych, a z czasem własne doświadczenie manipulacyjne – zaczynają się kształtować wzory czynności, które w dalszej przyszłości w różny sposób rzutować będą na sposób postępowania dziecka w podobnych sytuacjach.

W trzecim roku życia dziecko zaczyna przejawiać coraz większe zainteresowanie nowymi formami aktywności. Wykorzystując wcześniej zdobytą sprawność, podejmuje pierwsze próby – najczęściej nadal jeszcze poprzez zabawę – samodzielnego odtwarzania tego, z czym wcześniej się zetknęło. Zgodnie z teorią J. Piageta jawią się pierwsze „zdolności do wyobrażenia siebie lub symbolizowania nieobecnych przedmiotów, stanów, zjawisk czy działań za pośrednictwem gestów, czynności, rysunków czy innych umownych symboli lub znaków”²³⁰. Wprawdzie myślenie w tej fazie życia dziecka nadal jeszcze związane jest z praktycznym działaniem, to już w niedługim czasie staje się

²²⁹ L. S. Wygotski, *Kryzys trzeciego roku życia* [w:] A. J. Brzezińska, M. Marchow (red.), *L. S. Wygotski, Wybrane prace psychologiczne*, Poznań 2002.

²³⁰ J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, przekł. M. Przetacznikowa, Warszawa 1966, za: M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2015, s. 190.

czynnością w coraz większym stopniu uwewnętrznioną, a pod koniec okresu wczesnego dzieciństwa zaczyna ono myśleć nie tylko w oparciu o to, co dostrzega w swoim otoczeniu, lecz również o to, co jest zdolne sobie wyobrazić. „Dzięki wykonywaniu czynności umysłowych na materiale już nierealnych przedmiotów, lecz ich wyobrażeń, dziecko potrafi antycypować konsekwencje określonych działań, używa kombinacji myślowych do rozwiązywania problemów, rozumie, że należy szukać przedmiotu w innym niż zwykle miejscu, nawet gdy nie widziało jego przemieszczenia”²³¹. Potrafi powtarzać niektóre czynności nie bezpośrednio po ich wystąpieniu, lecz również po pewnym czasie. Pojawiają się więc zdolności do przywoływania – w pamięci nieobecnych w danym czasie – przedmiotów i zjawisk za pośrednictwem symboli. Oznacza to, że rozpoczyna się stadium inteligencji wyobrazeniowo-pojęciowej, które dzięki sprawniejszemu funkcjonowaniu procesów poznawczych pozwala dziecku coraz lepiej orientować się w otaczającej go rzeczywistości, a w przyszłości również – w różny sposób – wpływać na tę rzeczywistość lub ją zmieniać.

Wiek wczesnego dzieciństwa to czas – jak twierdzą M. Przetacznikowa i H. Spionek – w którym kształtują się przyzwyczajenia²³², które w kolejnych okresach życia dziecka będą mocno rzutować (w jednych przypadkach w wymiarze pozytywnym, a w innych w wymiarze negatywnym) na jego dalszy rozwój – w tym również rozwój zawodowy – i sposób postępowania. Dlatego wysiłek wychowawczy (rodziców i opiekunów) powinien być nacechowany troską o to, żeby wytworzyć u dziecka pozytywne przyzwyczajenia czy też nawyki postępowania, bowiem w przypadku braku takiej troski występuje możliwość utrwalania się u dziecka zachowań niepożądanych²³³.

Kończąc – z natury rzeczy uproszczone i niepogłębione – rozważania dotyczące rozwoju dziecka okresu wczesnego dzieciństwa, w którym rozwija się ono bardzo dynamicznie, można zadać pytanie, czy ten rozwój należy postrzegać jedynie w taki sposób, iż jest to czas wzajemnego poznawania dziecka i jego otoczenia, rozpoznawania potrzeb i oczekiwań, uczenia się ich zaspokajania, czy może należy w nim doszukiwać się także podstaw dla całościowego rozwoju zawodowego. Uważam, że sytuując proces rozwoju zawodowego w szerszym kontekście niż tylko w tym, który ma bezpośredni wpływ na przygotowanie jednostki do świadomego wyboru zawodu, przygotowania dla wykonywania przyszłej pracy zawodowej (kształcenia zawodowego) czy też sa-

²³¹ M. Białecka-Pikul, *Wczesne dzieciństwo* [w:] *Psychologia...*, dz. cyt., s. 190.

²³² M. Przetacznikowa, H. Spionek, *Wiek poniemowłęcy* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1976.

²³³ Zob. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997; Z. Freud, *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa 1994.

mej pracy zawodowej, to bez trudu można dostrzec, że rozwój wielu procesów z okresu wczesnego dzieciństwa nie tylko rzutuje na dalszy rozwój określonej jednostki, ale wręcz stanowi mocne podstawy, na których ten rozwój będzie przebiegał w przyszłości – poczynając od okresu przedszkolnego, a kończąc na okresie reminiscencji pozazawodowych. Ten sposób postrzegania początków kształtowania się procesu rozwoju zawodowego ma swoje odzwierciedlenie w wynikach przeprowadzonych badań, które poddano analizie w rozdziale siódmym.

2.2. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

Jeśli uzna się, że okres wczesnego dzieciństwa jest tą fazą życia jednostki, w którym tworzą się podstawy dla dalszego rozwoju – w tym również rozwoju zawodowego – to jest czymś naturalnym, że w kolejnych fazach życia jednostki podstawy te stanowią będą swoistego rodzaju fundament pod wszelkiego rodzaju procesy rozwojowe – włącznie z tymi, które powstają w wyniku obcowania z elementami zawodowego, a więc z tymi, w których kształtują się doświadczenia związane z tym światem. Nie można zatem przyjąć, że dopiero w okresie średniego dzieciństwa, zwanego także wiekiem przedszkolnym, trwającym od 4 do 6 roku życia rozpoczyna się proces rozwoju zawodowego jednostki. Dlatego między innymi uważa się że włączenie dzieci w społeczny proces pracy powinno rozpoczynać się możliwie wcześnie, nie później jednak jak w wieku przedszkolnym, gdyż jak słusznie zauważa S. Skrzypiec, „wczesne przeżycia pozostawiają trwałe ślady w psychice”²³⁴, które w sposób znaczący wywierają wpływ na powstawanie zmian rozwojowych w następnych okresach życia jednostki.

Osiągnięciem okresu wczesnego dzieciństwa było głównie opanowanie wzorów postępowania (zachowania się, działania) w różnych sytuacjach, które miały miejsce dzięki prostemu mechanizmowi modelowania i naśladownictwa. Dziecko będąc w tej fazie swojego życia coraz lepiej odwzorowując działania swoich rodziców bądź opiekunów, uzyskiwało coraz większą samodzielność oraz sprawność działania²³⁵. Były to jednak jedynie fundamenty pod to, co będzie miało miejsce w rozwoju dziecka w kolejnych fazach jego życia. Te proste mechanizmy adaptacji opartej na imitacji działań jego rodziców czy opiekunów były dobre w stabilnym i niezbyt skomplikowanym otoczeniu dziecka. Nie wystarczają one do tego, żeby w kolejnych fazach życia, kiedy dziecko znajdzie się

²³⁴ S. Skrzypiec, *Kształtowanie postaw dzieci i młodzieży wobec pracy*, Wrocław 1979, s. 147.

²³⁵ B. Smykowski, *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 167.

w otwartym środowisku szkoły mogło samodzielnie działać, modyfikując swoje sposoby działania w taki sposób, żeby były one adekwatne do nowych sytuacji (np. do stawianych mu wymagań). W takich nowych sytuacjach często zdarza się, że dziecko nie potrafi odtworzyć nabytych w środowisku rodzinnym wzorów działania. Tego typu sytuacje przydarzają się dziecku na początku wieku przedszkolnego. Dlatego głównym wyzwaniem w rozwoju dziecka wieku przedszkolnego jest zmiana mechanizmów działania umożliwiających stopniowe odchodzenie od dostosowania sposobu działania dziecka w warunkach względnie niezmiennych i konkretnych do tych działań, które spowodowane będą zmieniającą się sytuacją ich życia. Nie oznacza to, że nabyte przez dziecko wzory zachowań w poprzedniej fazie jej życia teraz okażą się zupełnie nieprzydatne. Wręcz przeciwnie, będą one stanowiły swoistego rodzaju ciągłość w procesie ich kształtowania. W poprzedniej fazie życia dziecko je nabywało, a w okresie wieku przedszkolnego uczy się je modyfikować i dostosowywać do nowych warunków. Jest to kolejna faza rozwoju dziecka, w której zaczyna ono rozumieć zarówno cele, jak i reguły działań, które podejmuje adekwatnie do wcześniej nabytych wzorów. Dochodzi więc – jak twierdzą przedstawiciele psychologii rozwojowej – „do przesunięcia się zainteresowań dziecka z tego, co zewnętrzne i dostępne zmysłom, na to, co wewnętrzne i niedostępne w bezpośrednim poznaniu. Dziecko, zgłębiając sens zjawisk (...) rozwija się zarówno pod względem intelektualnym, jak i komunikacyjnym”²³⁶, a także motorycznym.

Rozwój intelektualny dziecka wieku przedszkolnego wprawdzie jest kontynuacją rozwoju, który miał miejsce w okresie wczesnego dzieciństwa, ale dzięki poznawaniu coraz szerszego kręgu swojego otoczenia i lepszemu poznawaniu samego siebie znacznie szybciej i w większym zakresie nabywa wiedzę dotyczącą tego wszystkiego, co go otacza, jak również kształtuje nowe umiejętności. Zmienia się także sposób działania dziecka, w którym następuje stopniowe zmniejszanie się udziału działań spontanicznych na rzecz działań o charakterze reaktywnym. To bardzo ważna cecha rozwoju, bowiem w przyszłości dziecko będzie funkcjonować w środowisku pełnym różnych przedmiotów, zjawisk czy osób i dlatego musi się nauczyć żyć w takim zróżnicowanym środowisku. Dlatego w okresie przedszkolnym powinny mieć miejsce takie sytuacje, które inicjują wszelkie kluczowe procesy służące temu celowi – i co więcej, procesy te powinny mieć prawidłowy przebieg. Bezsprzecznie osiągnięciu tego celu sprzyja fakt, że w tym wieku dziecka dokonują się istotne zmiany w jego mózgu (zachodzi tzw. stopniowe, ale systematyczne dojrzewanie mózgu), co sprzyja lepszej integracji sensomotorycznej. Aby jednak procesy te mogły się rozpocząć

²³⁶ Tamże, s. 170-171.

i mieć prawidłowy przebieg, muszą nastąpić zmiany w zakresie zainteresowań i nastawień dziecka. W tym względzie należy się doszukiwać istotnej roli, jaką nadal przypisuje się rodzicom, a w przypadku dziecka uczęszczającego do przedszkola – wychowawcom tego przedszkola. Dziecko wieku przedszkolnego jest niezwykle ciekawe świata – wszystko je interesuje, w specyficzny sposób wabi – dlatego rolą jego otoczenia jest takie kierowanie jego procesem poznawczym, żeby w jego umyśle kodowały się takie obrazy tego świata, które z jednej strony w kolejnych okresach rozwoju będą służyć mu jako wzorce, a z drugiej strony będą inicjować procesy twórczego myślenia i działania w adaptowaniu tych wzorców do nowych warunków i sytuacji. Musi ono stać się gotowe do intuicyjnego pojmowania nowych, nieznanych mu wcześniej zjawisk i procesów, a także funkcjonowania w takim środowisku, w którym coraz częściej będzie musiało akceptować potrzebę pracy w zespole. To właśnie w wieku przedszkolnym dziecko nabywa pierwszych doświadczeń związanych z byciem w grupie, które będą nadal doskonalone na etapie edukacji prozawodowej i etapie kształcenia zawodowego, a w okresie własnej aktywności zawodowej będą stanowić jeden z ważnych komponentów jego kwalifikacji zawodowych.

Niezwykle ważną potrzebą i zarazem umiejętnością, którą dziecko nabywa w okresie przedszkolnym jest samodzielność. Dzieci w tym czasie starają się wiele rzeczy robić samodzielnie i po swojemu. Jest to właściwy moment na kształtowanie, a zarazem rozwijanie się umiejętności samodzielnego decydowania o sposobach działania. Chociaż nie zawsze pierwsze próby kończą się sukcesem, co w konsekwencji sprawia, że dziecko wielokrotnie próbę tę ponawia lub nieco modyfikuje sposób swojego działania, a w skrajnych przypadkach zwraca się o pomoc do swojego rodzica lub wychowawcy, to jest to równie wspaniała okazja do kształtowania się wytrwałości w działaniu, która zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym jest bardzo istotna. Ważne jest, żeby ten proces przebiegał pod czujnym okiem jego opiekuna (rodzica, wychowawcy), żeby nie dopuścić do powstania zniechęcenia, które w sytuacjach „niekontrolowanych” nie tylko wpływał na obniżenie wytrwałości działania (siły woli) dziecka, ale również prowadził do tego, że dziecko zaczyna wątpić w swoje możliwości, a tym samym obniża się poziom jego wartości. Konsekwencją takiego pozostawienia dziecka bez udzielenia mu pomocy w przypadku częstych i nieskutecznych prób wykonania czegoś we własny sposób może w przyszłości być obniżenie poziomu jego aspiracji życiowych bądź zawodowych.

Dziecko, któremu stwarzane są możliwości samodzielnego działania pod troskliwą, acz dyskretną kontrolą opiekuna, wzmacnia w sobie przekonanie o swoich możliwościach, a zarazem świadomość tego, że samo jest autorem tego, co robi, i to od niego zależy, jakie będą efekty jego pracy, jak będzie wyglądać i czemu będzie służyć to, co robi. Jest to dla dziecka dobry przykład na

to, że od włożonego wysiłku w wykonanie swojego zadania zależą efekty jego działania i jakość jego wytworu. To także początek długiego procesu kształtowania się kultury pracy, czy szerzej – kultury zawodowej dziecka, w przyszłości osoby dorosłej.

Wielu autorów badań dotyczących rozwoju dziecka wieku przedszkolnego wskazuje, że w tej fazie życia następuje szybki rozwój – rozpoczętych jeszcze w końcówce okresu wczesnego dzieciństwa – funkcji zarządzających²³⁷, czyli jak twierdzi J. Trempała „zespołu wyższych funkcji poznawczych, które umożliwiają planowanie, inicjowanie i kierowanie nastawionym na cel działaniem w sposób zorganizowany i przemyślany”²³⁸.

Funkcje zarządzające obejmują wiele komponentów, takich jak określają to T. Shallier i P. Burgess: giętkość poznawcza, planowanie, pamięć robocza²³⁹, które ujawniają się „w sytuacjach uczenia się nowych sprawności, planowania i podejmowania decyzji, korygowania błędów, inicjowania nowej sekwencji czynności, przezwycięzania nawykowych odpowiedzi, świadomego kontrolowania działania, które wiąże się z uwzględnieniem takich aspektów działania, jak nowość czy alternatywność odpowiedzi”²⁴⁰. Rozwój funkcji zarządzających wiąże się z funkcjonowaniem społecznym, a w późniejszej fazie życia jednostki warunkuje jej dojrzałość szkolną. Są to te zmiany w rozwoju dziecka wieku przedszkolnego, które w sposób znaczący rzutować będą na rozwój zawodowy

²³⁷ Zob. m.in.: H. L. Davis, C. Pratt, *The development of children's theory of mind: The working memory explanation*, „Australian Journal of Psychology” 1995, nr 47; C. Hughes, *Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability*, British Journal of Developmental Psychology 1998, nr 16; J. Perner, B. Lang, *Development of theory of mind and executive control*, Trends in Cognitive Sciences 1999, nr 3; S. M. Carlson, L. J. Moses, *Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind*, Child Development 2001, nr 72; S. Hala, S. Hug, A. Henderson, *Executive functioning and false belief understanding in preschool children: Two tasks are harder than one*, Journal of Cognition and Development 2003, nr 4; M. A. Sabbagh, L. J. Moses, S. Shiverick, *Executive functioning and preschoolers understanding of false beliefs, false photographs and false signs*, Child Development 2006, nr 77; M. Kielar-Turska, M. Białecka-Pikul, A. Skórska, *Rozwój zdolności mentalizacji. Z badań nad związkiem teorii umysłu, sprawności językowych i funkcji zarządzającej*, Psychologia Rozwojowa 2006, nr 11 (2); G. J. Chelune, R. A. Baer, *Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test*, Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology 1986, nr 8; i inni.

²³⁸ J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, s. 205.

²³⁹ Zob. T. Shallice, P. Burgess, *Higher cognitive impairments and front al lobe losion in man* [w:] H. S. Levin, H. M. Eisenberg, A. I. Benton (red.), *Frontal lobe function and dysfunction*, Oxford: Oxford University Press 1991, s. 125-138.

²⁴⁰ J. Trempała, *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 205.

jednostki w kolejnych fazach jej życia. Będą one także nadal bardzo dynamicznie się rozwijać w trakcie kolejnych etapów rozwoju.

Dziecko wieku przedszkolnego potrafi już stosunkowo dobrze porównywać ze sobą różne przedmioty i wskazywać te cechy, które są takie same lub bardzo podobne. Potrafi je także klasyfikować i porządkować według różnych właściwości. Zdolność ta stanowić będzie dobrą podstawę do kształtowania umiejętności rozpoznawania, klasyfikowania i charakteryzowania tego wszystkiego, z czym będzie miało do czynienia w kolejnych fazach swojego życia, a w okresie swojej aktywności zawodowej będzie jednym z wyznaczników kwalifikacji zawodowych.

W okresie przedszkolnym następuje u dziecka wzrost sprawności motoryki dużej i małej. Rozwija się harmonia, rytmiczność i płynność ruchów, a ruchy celowe ulegają wyraźnemu doskonaleniu. Dziecko zaczyna coraz łatwiej nabywać nowe umiejętności, które na początku tej fazy jej życia kształtują się jeszcze głównie w czasie zabawy, ale pod koniec wieku przedszkolnego również w trakcie celowo zaprogramowanych różnego rodzaju sytuacjach, takich jak konkursy, udział w pracach porządkowych czy samoobsługowych. W okresie tym dostrzega się wyraźny związek między rozwojem motorycznym a funkcjami poznawczymi i kompetencjami społecznymi.

Wyraźne zmiany rysują się również w rozwoju emocjonalnym dziecka. „Dotyczą one ekspresji emocji (rozumienia i stosowania zarówno niewerbalnych, jak i werbalnych wyrazów emocji), kontroli oznak własnych stanów emocjonalnych, orientacji w zakresie przyczyn emocji własnych i cudzych”²⁴¹. Duże znaczenie dla rozumienia swoich stanów emocjonalnych i uczenia się, w jaki sposób nad nimi zapanować, mają rozmowy z rodzicami i wychowawcami przedszkola, dlatego należy tak organizować czas dziecka, żeby mogło ono w każdej sytuacji porozumieć się ze swoimi bliskimi. To bardzo ważna potrzeba, bowiem dzieci w tym wieku są szczególnie wyczulone na informacje o tym, czy i w jakim stopniu potrafią oni panować nad swoimi emocjami, spełniając własne oczekiwania i wymogi innych osób. Wiedza ta jest niezbędna, żeby dziecko w kolejnych fazach swojego życia dobrze rozumiało emocje i uczucia zarówno własne, jak i innych osób, a tym samym dobrze funkcjonowało w relacjach w innych. Wiedzę tę dziecko zaczyna nabywać jeszcze w okresie wczesnego dzieciństwa, jednak po zakończeniu tego okresu (a więc będąc w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym) w sposób znaczący zaczyna się zmieniać zarówno tempo nabywania tej wiedzy, jak i jej zakres. Dziecko wchodzi w tzw. okres preorientacji zawodowej.

²⁴¹ Tamże, s. 215.

Analizując i programując rozwój dziecka w okresie preorientacji zawodowej trzeba wiedzieć, że będzie on odznaczał się zarówno dużym dynamizmem zachodzących zmian rozwojowych, jak i sporą plastycznością w przyjmowaniu wiedzy i zdobywaniu doświadczenia²⁴². Wszystko to stwarza dobrą podstawę do kształtowania świadomości prozawodowej dziecka, którą osiąga ono dzięki dobrze prowadzonej preorientacji zawodowej.

Preorientacja zawodowa to „taki stan i rozwój świadomości prozawodowej dziecka, który wskazuje na to, że stopniowo wraz z rośnięciem i rozwojem coraz wyraźniej w jego świadomości pojawiają się zagadnienia związane z zawodem i pracą zawodową człowieka dorosłego”²⁴³. Terminem tym określa autor również te wszystkie działania ich rodziców oraz wychowawców w przedszkolach i nauczycieli klas I-III szkoły podstawowej, które wzbogacają wiedzę dziecka i rozwijają proste umiejętności przedzawodowe, a następnie prozawodowe oraz poszerzają jego świadomość dotyczącą pracy człowieka.

Zdecydowana większość autorów zajmujących się rozwojem dziecka w okresie tzw. preorientacji zawodowej podkreśla, że jej początek jako układ przypadkowych i celowych oddziaływań umożliwiających dziecku zdobywanie wiedzy o pracy człowieka ma miejsce już na etapie wczesnego dzieciństwa. Okres preorientacji zawodowej jest oczywiście kontynuacją wcześniej podjętych oddziaływań, z wyraźnym jednak akcentem na oddziaływania celowe. Uważa się również, że okres ten nie jest tym, który jako układ celowych oddziaływań przedzawodowych kończy się w wieku przedszkolnym, lecz nadal trwa w czasie pierwszych trzech lat edukacji dziecka w szkole podstawowej. W całym okresie preorientacji zawodowej, czy jak to określają inni autorzy – etapie kształcenia i wychowania przedzawodowego – w rozwoju dziecka następują takie zmiany, które stopniowo zbliżają go do procesu pracy człowieka, kształtują jego wiedzę o tej pracy i mają znamienny wpływ na kształtowanie stosunku do tej pracy. Dlatego można założyć – nie popełniając większego błędu – że mają one (jak ukazują wyniki wielu badań empirycznych²⁴⁴) „swoją istotny udział w kształtowaniu rozwoju zawodowego w całym cyklu życia jednostki,

²⁴² Zob. B. Grzeszkiewicz, *Preorientacja zawodowa dzieci wieku przedszkolnego*, Szczecin 2004.

²⁴³ K. M. Czarnecki, *Profesjologia*, Sosnowiec 2010, s. 107.

²⁴⁴ Wystarczy sięgnąć do wyników badań chociażby: B. Grzeszkiewicz, *Preorientacja...*, dz. cyt., s. 91-145; K. M. Czarnecki, *Profesjologia*, dz. cyt., s. 108-118; B. Wilgocka-Okoń, *Zasób umysłu dziecka dawniej i dziś*, Warszawa 1989; W. Rachalska, *Wychowanie przez pracę w rodzinie jako przygotowanie do prawidłowego wyboru zawodu*, Częstochowa 1990; Z. Szamotulska, *Wychowanie do pracy dzieci 7-9-letnich w domu rodzinnym*, Bydgoszcz 1997; E. Turska, *Od zabawy do pracy*, Katowice 2000 i wielu innych.

a w późniejszych okresach jej życia również w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym”²⁴⁵.

Kończąc rozważania dotyczące tych zmian, które miały miejsce w rozwoju dziecka wieku przedszkolnego, a zostały zasygnalizowane w niniejszym podrozdziale, można przyjąć, że oddziaływania umożliwiające zdobywanie wiedzy o pracy ludzkiej (wychowania do pracy i przez pracę) i kształtowanie prostych umiejętności związanych z pracą realizowane w ramach preorientacji zawodowej w przedszkolu i częściowo w domu rodzinnym powinny przejawiać się głównie poprzez:

- dostarczanie dziecku nowej wiedzy o pracy zawodowej i zawodach osób dorosłych,
- systematyzowanie wiedzy o pracy zawodowej istniejącej w dotychczasowej świadomości dziecka,
- organizowanie pokazów prostych czynności zawodowych, narzędzi i materiałów wykorzystywanych w różnego rodzaju sytuacjach zawodowych, połączone ze słownym opisem,
- prezentowanie efektów (rezultatów) pracy ludzi pracujących w różnych zawodach i na różnych stanowiskach pracy,
- przybliżanie literatury dziecięcej, która ukazuje pozytywne przykłady postępowania jej bohaterów,
- tworzenie warunków do tego, żeby dziecko mogło manipulować przedmiotami codziennego użytku, które będą umożliwiać pozyskiwanie informacji o ich właściwościach i uczenia się prawidłowego posługiwania się nimi,
- włączanie dzieci w proces wykonywania prac dostosowanych do ich wieku i możliwości rozwojowych (w tym prac społecznie użytecznych),
- organizowanie ćwiczeń (treningów) wykonywania przez dzieci określonych czynności w celu wyrabiania w nich trwałych przyzwyczajzeń i wzorów postępowania,
- wyznaczanie stałych obowiązków dostosowanych do sił i możliwości psychofizycznych dziecka,
- organizowanie różnego rodzaju prac zespołowych,
- tworzenie warunków do tego, żeby dzieci mogły pomagać młodszym i słabszym w rozwoju kolegom²⁴⁶.

Trzeba jednak pamiętać, że wiek przedszkolny to ta faza w życiu dziecka, w której głównym procesem i motorem rozwoju jest inicjatywa. Dlatego wszystkim osobom organizującym wszelkiego rodzaju działania w ramach

²⁴⁵ C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Koszalin 2015, s. 165-166.

²⁴⁶ Tamże, s. 169-170.

preorientacji zawodowej powinna towarzyszyć świadomość, że tak należy planować i organizować owe działania, żeby nie „gasić” inicjatywy dziecka, lecz ją wspierać, a tam gdzie będzie to konieczne (np. nierealnych pomysłach powodowanych nadmiernie rozbudzoną wyobraźnią dziecka) nieco ją zmodyfikować, dostosowując do realnych możliwości dziecka. Pamiętać również trzeba, że wiek przedszkolny jest tą fazą życia dziecka, w której powinny mieć miejsce zarówno wszelkiego rodzaju korekty dotyczące nieprawidłowych wzorów zachowania dziecka, które zostały ukształtowane w okresie wczesnego dzieciństwa, jak i dalsze doskonalenie różnego rodzaju prawidłowości rozwojowych, a także tworzenie się nowych podstaw pod rozwój (w tym również rozwój zawodowy), który nadal poprzez preorientację zawodową będzie miał miejsce na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

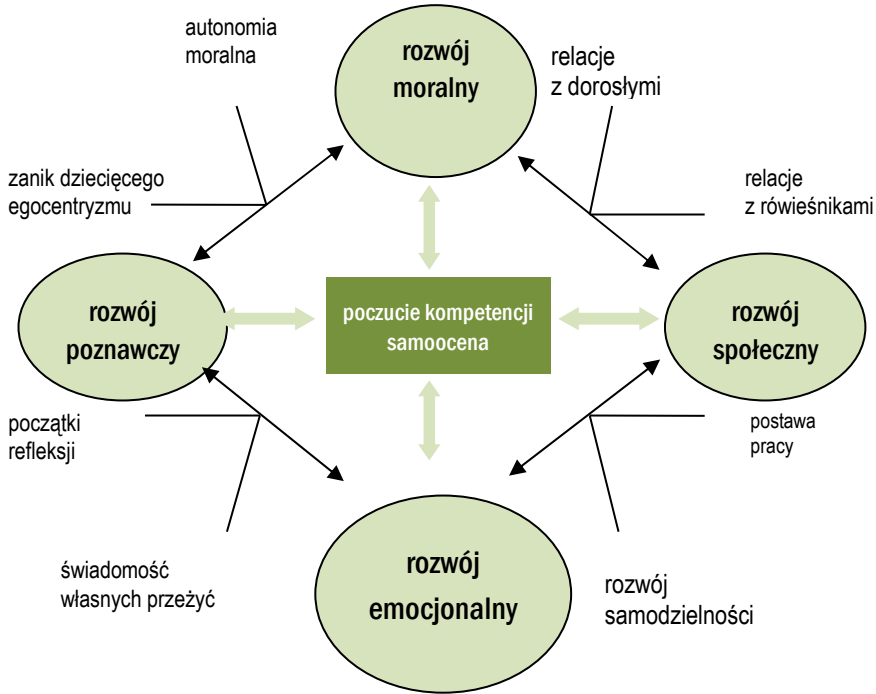
Dziecko rozpoczynające naukę szkolną musi w dużym stopniu przeobrazić swój dotychczasowy świat przeżyć i przyzwyczajęń w świat obowiązków i zadań²⁴⁷. W następstwie doświadczeń nabytych w domu rodzinnym i przedszkolu oraz ze względu na trwający proces dojrzewania ośrodkowego układu nerwowego i nowych wymagań, które w tym czasie kierowane są wobec nie tyle już dziecka, co ucznia rozpoczynającego drogę własnej edukacji szkolnej, następują różne zmiany dotyczące procesów poznawczych. Rozpoczyna się w tym czasie nowy etap związany z przyswajaniem i przetwarzaniem informacji o sobie i otaczającym świecie. Uczeń zaczyna dowolnie koncentrować swoją uwagę i obejmować nią coraz więcej elementów. Stopniowo zaczyna rozwijać w sobie umiejętności ujmowania cech otaczającej go rzeczywistości z różnych punktów widzenia i łączenia zgromadzonych informacji, co zaczyna mu pozwalać na rozumienie związków między przyczynami i skutkami toczących się procesów (w tym również procesów pracy). Oznacza to, że w tym okresie rozwoju dziecka jawią się nie tylko różne zmiany rozwojowe, ale również zmiany te często pojawiają się równocześnie w wielu obszarach funkcjonowania ucznia, i co więcej, zmiany w jednej sferze warunkują i wywołują zmiany w innych formach. Opierając się na teorii Erika H. Eriksona przyjmuje się, że najważniejsze zjawiska i osiągnięcia rozwojowe dotyczą poczucia kompetencji i kształtowania się samooceny²⁴⁸. Zmiany te w sposób interesujący przedstawiła K. Appelt²⁴⁹ (rys. 11). Ukazała ona, że obszary te wzajemnie się warunkują nie tylko w stosunku do centralnych zmian (dotyczących poczucia kompetencji i samooceny),

²⁴⁷ Zob. *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 155.

²⁴⁸ E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997, oraz: tenże, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

²⁴⁹ K. Appelt, *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 261.

ale również do wszystkich rodzajów rozwoju, poczynając od rozwoju poznawczego, a kończąc na rozwoju emocjonalnym.



Rys. 11. Obszary zmian w wieku szkolnym

Źródło: K. Appelt, na podstawie E. H. Eriksona.

Wszystko to występuje jednak jedynie w odniesieniu do konkretnych (czyli rzeczywistych) obserwowalnych przedmiotów, zdarzeń i zadań, z którymi uczeń tego okresu edukacji się spotyka. Dlatego (nie tylko) z powodu preorientacji zawodowej ważne jest, żeby dziecku (uczniowi) proponować takie działania, które jest ono w stanie rozwiązać w sposób realistyczny, nawiązujący do swoich wcześniejszych doświadczeń życiowych. Warto również stosować takie środki, które będzie można dotknąć, sprawdzić jak działają, bo to znacznie ułatwi rozwiązywanie proponowanych zadań²⁵⁰. Na tym etapie preorientacji zawo-

²⁵⁰ Zob. *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 265-267.

dowej – w celu kształtowania podstaw pod rozwój zawodowy, który będzie miał miejsce w następnych fazach życia jednostki – należy proponować uczniom takie zadania, które będą im umożliwiać poznawanie przedmiotów, narzędzi, czynności w trakcie samodzielnej pracy tymi narzędziami i wykonywaniu takich czynności, które prowadzić będą do uzyskania gotowego wytworu. Jeśli zadania te wykonają samodzielnie, to ich wiedza o tych materiałach, przedmiotach, narzędziach, czynnościach będzie pełniejsza i trwalsza niż wtedy, gdy o nich opowie nauczyciel. Dodatkowo ten sposób prowadzonej preorientacji zawodowej umożliwi uczącym się kształtowanie określonych umiejętności, które będą mieć swój duży udział w kształtowaniu ich zawodowego rozwoju, w tym również stymulowania sfery zainteresowań i zdolności jako względnie stałych nastawień wobec otaczającego świata, a tym samym doświadczenia w kolejnych fazach życia jednostki²⁵¹. Można oczekiwać, że tak postrzegany proces preorientacji zawodowej stwarza podstawy ku temu, żeby rozwój zawodowy jednostki był procesem całościowym (co więcej, procesem, w którym znacznie częściej będziemy mieli do czynienia z progresem niż stagnacją czy regresem).

2.3. W okresie przygotowywania się do podejmowania decyzji zawodowych

Przygotowywanie się do podejmowania decyzji zawodowych – w tym głównie wyboru zawodu – nie dotyczy jedynie okresu adolescencji, ale jest procesem rozpoczynającym się jeszcze w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym dziecka. Jednak w tym okresie życia jednostki, zawierającym się między dzieciństwem a dorosłością, przygotowanie do nabiera innego wymiaru, bowiem przypada na ten etap rozwoju jednostki, w którym dynamiczne zmiany w wielu obszarach funkcjonowania młodego człowieka zachodzą równocześnie.

Wielu autorów zajmujących się rozwojem człowieka w tym okresie jego życia twierdzi, że trudno jest jednoznacznie określić, kiedy ten okres się rozpoczyna się i kiedy się kończy. Dzieje się tak między innymi dlatego, że różni autorzy wymieniają różne czynniki jako kluczowe dla ustalenia jego granic, a także dlatego, że w okresie dorastania obserwuje się duże różnice indywidualne związane z dojrzewaniem biologicznym, rozwojem poznawczym, społecznym czy rozwojem osobowości²⁵². Najczęściej przyjmuje się, że okres adolescencji (dorastania) przypada na fazę życia jednostki będącej między 10-12 a 20-23 rokiem i dzieli się na dwa podokresy: wczesne dorastanie (10-16 rok,

²⁵¹ Cz. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 173-174.

²⁵² Zob. A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 259.

przypadające na drugi etap edukacji szkoły podstawowej i edukacji gimnazjalnej) oraz późne dorastanie (17 do 20/21 rok życia przypadający na etap edukacji w szkołach ponadgimnazjalnych ogólnokształcących).

Dziecko drugiego etapu edukacji w szkole podstawowej poprzez obserwacje i wchodzenie w relacje z osobami dorosłymi pracującymi w różnych zawodach zaczyna tworzyć zawodowy obraz siebie. Między 11 i 12 rokiem życia kształtują się preferencje tego, co lubi, a czego nie lubi. W tym okresie życia dzieci wykazują dużą niestabilność zainteresowań i dlatego chętnie dokonują zmian umożliwiających im poznawanie nowych rzeczy czy form aktywności. Najczęściej uważa się, że w tym czasie dziecko jest w tym stadium rozwoju, który nazywany jest stadium zainteresowań²⁵³. Wraz ze wzrostem samoświadomości dziecka dotyczącej swoich preferencji następuje ograniczenie zainteresowań i skupienie się na wybranych preferencjach. Młody człowiek zaczyna myśleć samodzielnie, jest refleksyjny, odkrywa swoją jaźń. Zaczyna ostrzej uświadamiać sobie własne możliwości postrzegane w kontekście przyszłej roli zawodowej. Rozpoczyna się więc stadium zdolności, przypadające na okres między 12 a 14 rokiem życia jednostki. Młody człowiek próbuje odpowiedzieć sobie na nietatwe pytania: Jaki jestem? Do czego w przyszłości mogę wykorzystać swoje zdolności? Jak to mogę i powinienem uczynić? Pojawia się więc troska o coraz lepsze poznawanie siebie, polegające na ocenie swojej osobowości, posiadanej wiedzy, zainteresowań, wartości i potrzeb, a także realnych możliwości tkwiących zarówno w nim, jak i środowisku, w którym przebywa. Jest to początek trzeciego stadium, zwanego stadium wartości, przypadającego na początek edukacji gimnazjalnej (między 14 a 16 rokiem życia). W tym czasie dokonuje się analiza stylów życia związanych z przyszłym zawodem. To w tym czasie podejmowane są decyzje dotyczące wyboru dalszej drogi edukacyjnej. Młodzi ludzie decydują, czy chcą rozpocząć ten etap swojego życia, w którym będą przygotowywać się do pracy w określonym zawodzie (okres uczenia się zawodu) czy też odroczyć tę decyzję, rozpoczynając naukę w liceum ogólnokształcącym. To trudny czas w życiu młodego człowieka, bowiem istnieje bardzo wiele czynników wpływających na tę decyzję. Dlatego nie tylko w środowisku absolwentów gimnazjum, ale również wśród nauczycieli, rodziców i doradców zawodowych panuje zgoda – jak dowodzi B. Wojtasik – że należy przede wszystkim poznać siebie, zawody, rynek pracy i skonfrontować swoje możliwości i preferencje z obszarami zawodowymi i ofertą rynku pracy²⁵⁴. Dopiero konfrontacja własnych możliwości i preferencji z tym, co może czekać

²⁵³ Zob. D. Pisula, *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Warszawa 2009, s. 41.

²⁵⁴ B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2011, s. 40.

młodego człowieka w przyszłej pracy w określonym zawodzie pozwoli podejmować właściwe decyzje dotyczące wyboru dalszej drogi edukacyjnej. Konfrontacja ta wymaga jednak posiadania umiejętności niezbędnych do rozważenia, czy zainteresowania oraz system wartości wyznawanych przez młodego człowieka będą sprzyjały wykonywaniu czynności zawodowych w wybranych obszarach aktywności zawodowej²⁵⁵. To trudne zadanie, bowiem zainteresowania młodzieży w tej fazie ich życia nie są jeszcze stałe (ustalą się dopiero pod koniec szkoły ponadgimnazjalne), nie posiadają również ukształtowanego systemu wartości. Dlatego szczególnego znaczenia nabiera pomoc ze strony doradcy zawodowego, która najczęściej jest definiowana jako proces pomagania jednostce w poznawaniu i wykorzystaniu własnego potencjału edukacyjnego, zawodowego i psychologicznego, tak by osiągnęła ona optymalny poziom zadowolenia z siebie i jednocześnie była społecznie użyteczna²⁵⁶. Nie jest to oczywiście jedyna definicja tego terminu, który wpisuje się w rozważania dotyczące rozwoju zawodowego jednostki – w tym głównie tych wszystkich aspektów tego rozwoju, które mają przygotować jednostkę do podjęcia decyzji związanej z wyborem zawodu. Dokładniejszego przeglądu proponowanych ujęć tego terminu dokonał w swojej monografii C. Plewka²⁵⁷, ukazując jego zarówno teoretyczne, jak i praktyczne aspekty. Sądzę, że warto w tym miejscu przywołać dwie z nich, które mogą w pełniejszy sposób ukazać zarówno istotę, jak i sens tego procesu. Jedną z nich to rozbudowana definicja sformułowana przez T. S. Szajka, a druga przez wielokrotnie przywoływanego K. M. Czarneckiego.

Według T. S. Szajka, orientacja zawodowa (nazywana jednocześnie orientacją szkolną) „to wszystkie działania szkoły, rodziny, innych osób, grup i instytucji uczestniczących w przygotowaniu młodzieży do wyboru zawodu (...), mające na celu: możliwie wszechstronne zapoznawanie dzieci i młodzieży z różnego rodzaju grupami zawodów i przygotowującymi do pracy w tych zawodach szkołami i uczelniami, z wymaganiami stawianymi kandydatom do tych zawodów, (...) kształtowanie pożądanej społecznie motywacji i postawy zawodowej, zapoznawanie z zapotrzebowaniem rynku na kadry kwalifikowane, umożliwianie optantom konfrontowanie zainteresowań, skłonności, uzdolnień i aspiracji zawodowych z tendencjami rozwojowymi zawodów i przemianami w samej strukturze pracy, konfrontowanie warunków psychofizycznych i zdrowotnych optantów z wymaganiami zawodowymi, pomaganie optantowi w realnej ocenie ich przydatności zawodowej, uświadamianie im konieczności racjo-

²⁵⁵ Por. tegoż, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*, Wrocław 1994.

²⁵⁶ A. Paszkowska-Rogacz, *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Warszawa 2002, s. 11.

²⁵⁷ Cz. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 175-180.

nalnego planowania swojej przyszłej drogi zawodowej i własnych planów zawodowych z potrzebami społecznymi”²⁵⁸.

Natomiast definicja zaproponowana przez K. M. Czarneckiego odnosi się zarówno do cech charakteryzujących podmiot orientacji zawodowej, jak również całego splotu czynników, które powinny sprawiać, że jednostka zostaje dobrze przygotowana do podejmowania decyzji dotyczących wyboru zawodu i dalszej drogi edukacyjnej, która właściwie przygotowuje ich do pracy zawodowej. Tak rozumianą orientację zawodową autor przyporządkowuje tzw. „okresowi orientacji zawodowej młodzieży”, który – w jego ocenie – przypada na tę część życia i rozwoju jednostki, w której „intensywnie dojrzewa psychicznie i dorasta społecznie do wyboru dziedziny przyszłej pracy zawodowej, konkretnego zawodu, określonego poziomu kwalifikacji zawodowych oraz odpowiedniej szkoły zawodowej”²⁵⁹. Autor ten uważa, że rozwój jednostki w okresie, w którym prowadzona jest preorientacja zawodowa charakteryzuje się głównie:

- intensywnym dojrzewaniem biologicznym (somaticznym i fizycznym),
- intensywnym dorastaniem społecznym, głównie prozawodowym²⁶⁰.

Duża część przedstawicieli, którzy interesują się rozwojem jednostki w okresie adolescencji (dorastania) uważa, że w tym czasie następuje przede wszystkim:

- rozwój zainteresowań i zamiłowań zawodowych;
- ujawnienie się zdolności i uzdolnień kierunkowych (zawodowych);
- rozwój i dojrzewanie motywacji wyboru dziedziny i zawodu;
- rozwój i dojrzewanie decyzji dotyczących wyboru zawodu;
- podjęcie ostatecznej decyzji dotyczącej wyboru zawodu i typu szkoły ponadgimnazjalnej²⁶¹.

Gimnazjaliści najczęściej czują się gotowi do podejmowania samodzielnych wyborów, aczkolwiek decyzje, które uważają za ważne dla swojej przyszłości (np. dotyczące wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej czy zawodu) podejmują zwykle z lękiem i niepewnością, korzystając przy tym z różnych strategii. Zwykle w tym względzie kierują się sugestiami dorosłych (zwłaszcza z najbliższego otoczenia), podejmują decyzje nie zamykające drogi do wyborów odroczonych (np. podejmując naukę w liceum ogólnokształcącym). Czasem podejmują decyzje przypadkowe, nieadekwatne do swoich zainteresowań bądź możliwości²⁶².

²⁵⁸ T. S. Szajek, *Rola szkół zawodowych w orientacji zawodowej*, Warszawa 1980, s. 12.

²⁵⁹ K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 119.

²⁶⁰ Tamże.

²⁶¹ Tamże, s. 105 i nast.

²⁶² Por.: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000; *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt.; J. Kaźmierczyk, *Pomost między dzie-*

Okres edukacji w liceum ogólnokształcącym, mający zwykle miejsce między 17 a 19 rokiem życia jednostki, jest tą fazą w jej życiu, w której poszukuje ona płaszczyzn niezależności od swojej rodziny, ale nie jest jeszcze tą fazą życia, w której zakłada własną rodzinę. Jest on tą fazą, w której ma miejsce wypróbowywanie preferowanych ról społecznych i zawodowych, zdobywanie pierwszych doświadczeń, które pozwolą jednostce podjąć decyzje dotyczące przyszłej pracy, a w związku z tym wybrać odpowiedni kierunek studiów bądź właściwy rodzaj szkoły policealnej (lub pomaturalnej). Doświadczenie zdobywają głównie poprzez udział w różnego rodzaju kołach zainteresowań bądź pracach wakacyjnych, a także na zajęciach z przedmiotów nauczania specyficznych dla odpowiedniego profilu kształcenia. W tym czasie młodzi ludzie bardzo chętnie podejmują rozmowy z osobami pracującymi w różnych zawodach, co pozwala im zdobyć więcej informacji o specyfice pracy w tych zawodach. W ten sposób przymierzają się do podjęcia dalszej edukacji, gdzie będą mogli nabyć niezbędnej wiedzy i umiejętności do pracy w konkretnym zawodzie bądź grupie zawodów.

Trzeba jednak wiedzieć, że ten etap edukacji młodzieży pokrywa się z okresem dojrzewania, co powoduje trudności w podejmowaniu decyzji, dylematy związane z wyborem, wątpliwości dotyczące własnych umiejętności i możliwości, odwoływanie się do własnych wartości i biegunowe spojrzenie na rzeczywistość. Zmiany na tym etapie rozwoju dotyczą zarówno cielesności, jak i strony emocjonalnej poszczególnych osób²⁶³. Jedne i drugie mają wpływ nie tylko na decyzje doraźne związane głównie z koniecznością dokonywania wyborów, ale również na te decyzje (zwłaszcza umiejętność podejmowania decyzji pro-zawodowych i zawodowych) w kolejnych okresach życia i rozwoju jednostki. Szczególnie istotny jest rozwój kompetencji emocjonalnych, bowiem jak wykazują badania M. Pierunka, w tym trudnym okresie życia jednostki emocje towarzyszące projektowaniu kariery zawodowej są spolaryzowane: od radości i wiary we własne siły po poczucie pustki, rezygnacji, zagubienia, niepewności, lęku, obaw czy niepokoju²⁶⁴. W okresie adolescencji młodzież musi wypracować emocjonalno-poznawcze struktury, które – jak twierdzi A. Oleszkowicz i A. Senejko – pozwalają jej na pomyślne radzenie sobie w sytuacjach trud-

ciństwem a dorosłością. Program profilaktyczno-wychowawczy dla gimnazjum, Warszawa 2003; A. Marchewczyk, *Charakterystyka okresu rozwojowego uczniów gimnazjum*, Lubczyna 2005; I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996; i inne.

²⁶³ Por. D. Pisula, *Poradnictwo kariery...*, dz. cyt., s. 86-88.

²⁶⁴ M. Pierunek, *Projektowanie przeszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004, s. 217-218.

nych oraz na właściwe relacje emocjonalne z innymi ludźmi²⁶⁵. W ramach tych struktur istnieje wiele kompetencji emocjonalnych, które – w opinii G. D. Rosenblum i M. Lewis – muszą być rozwijane. Najważniejsze z nich to: 1) regulowanie intensywności emocji w związku ze skłonnością młodzieży do przeżywania emocji ekstremalnych; 2) dostosowywanie środków wyrazu do szybko zmieniających się (labilnych) emocji; 3) samodzielne wyciszanie się; 4) zrozumienie konsekwencji społecznych związanych z otwartym wyrażaniem emocji lub ich ukrywaniem; 5) wykorzystywanie myślenia symbolicznego do przekształcania emocji negatywnych w mniej awersyjne; 6) odróżnianie uczuć od faktów, które je powodują; 7) podtrzymywanie związków z innymi ludźmi, mimo silnych emocji negatywnych; 8) opanowywanie szerokiej gamy umiejętności doświadczania i wyrażania empatii oraz 9) wykorzystywanie umiejętności poznawczych do lepszego rozumienia natury i źródeł emocji²⁶⁶.

W końcowej fazie okresu średniej, a następnie przez cały czas późnej adolescencji następuje ukształtowanie systemu wartości, pozwalające na dostrzeżenie sensu życia i formułowanie się wstępnej wizji siebie i świata, w której początkowo dominuje młodzieńczy entuzjazm, pragnienie odrębności i wyróżniania się, a w dalszej kolejności ukształtowanie własnej tożsamości, będącej procesem całościowym. Dlatego młodzi ludzie tej fazy swojego życia stają często przed koniecznością wielokrotnej weryfikacji własnych celów życiowych i sposobów ich osiągnięcia.

Również w całym okresie adolescencji następują liczne zmiany w sferze poznawczej jednostki. „Rozwija się myślenie hipotetyczno-dedukcyjne, u podstaw którego leżą operacje formalne, samoświadomość, pojawiają się elementy myślenia relatywistycznego, rośnie liczba zapamiętanych informacji i poprawia się skuteczność stosowania strategii zapamiętywania”²⁶⁷.

Następują również istotne zmiany w rozwoju osobowości. Dotyczą one głównie koncepcji „Ja”. Duże znaczenie dla rozwoju zawodowego odgrywa konceptualizacja siebie w przyszłości, określana często mianem orientacji przyszłościowej.

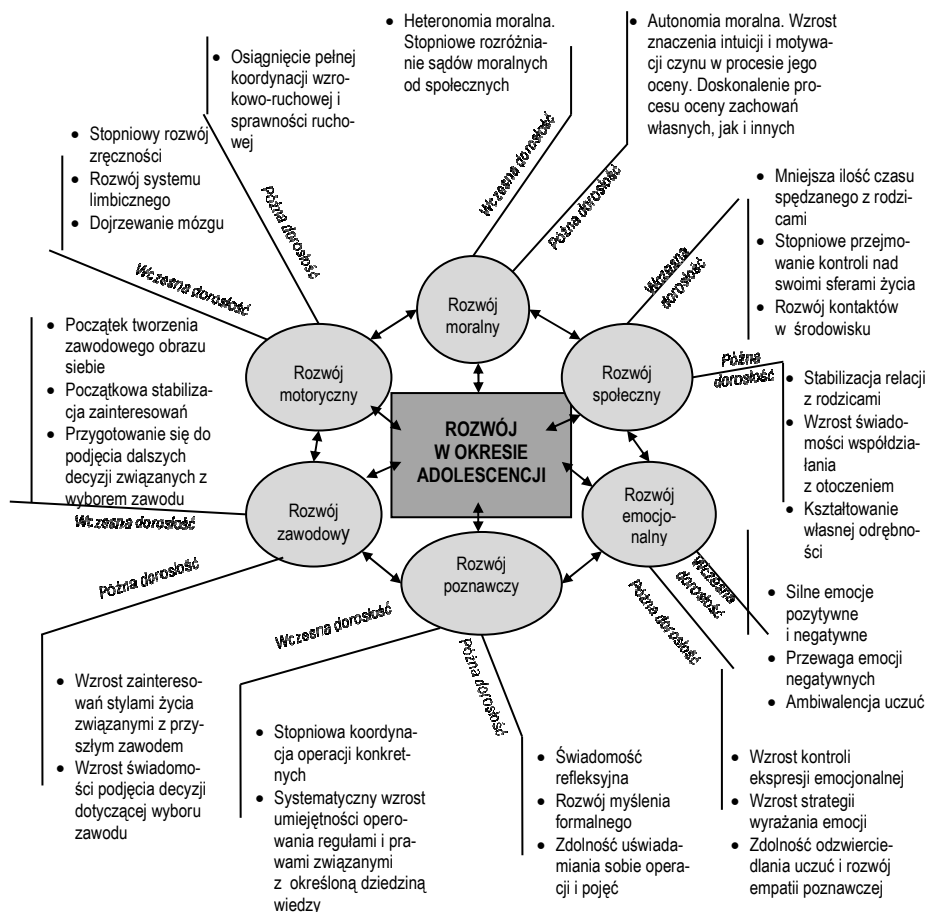
Dla wielu młodych osób okresu adolescencji atutem prorozwojowym jest zapał do działania, twórcze, nieschematyczne myślenie, poszukiwanie niesza-

²⁶⁵ A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 268.

²⁶⁶ G. D. Rosenblum, M. Lewis, *Emotional development in adolescence* [w:] G. B. Adams, M. D. Berzonsky (red.), *Blackwell handbook of adolescence*, Malden 2004, s. 270-285.

²⁶⁷ A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Dorastanie* [w:] *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 284.

blonowych rozwiązań. Większość z nich szybko przyswaja sobie nową wiedzę i coraz łatwiej kształtuje wiele umiejętności niezbędnych do kierowania własnym rozwojem zawodowym, a także uwalnianie się od wielu sytuacji trudnych, których źródła tkwią zarówno w nich samych, jak również w ich relacjach z zewnętrznym otoczeniem. Zatem rozwój jednostki w okresie dorastania charakteryzują następujące zmiany (rys. 12).



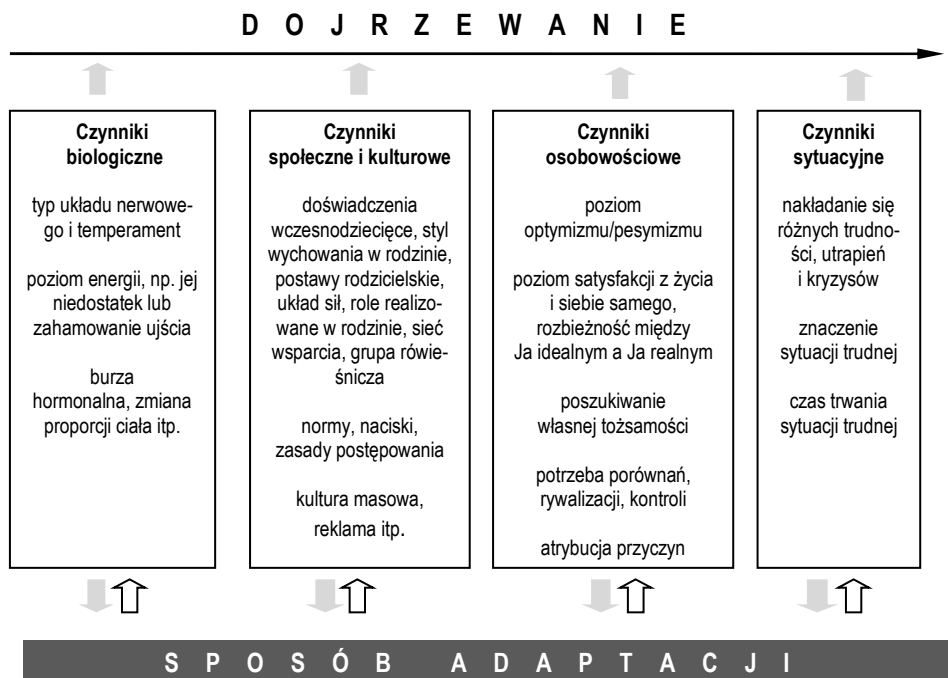
Rys. 12. Charakterystyka rozwoju w okresie dorastania

Źródło: Opracowanie własne na podst. A. Oleszkiewicz, A. Senejko, *Dorastanie*, dz. cyt., a także M. Bardziejewskiej, *Okres dorastania* [w:] *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt.

Ważną rolę w rozwoju jednostki okresu adolescencji (dorastania) odgrywają trudne sytuacje, które – jak zaświadcniają wyniki badań wielu przedstawicieli psychologii rozwojowej, ale także pedagogiki pracy – nie tylko stymulują do różnego rodzaju reakcji, ale także wyzwalają motywacje do tego, żeby młody człowiek próbował różnych form zdobywania wiedzy oraz wzmocnienia własnego potencjału²⁶⁸.

Opierając się na przedstawionych zmianach zachodzących w rozwoju jednostki w okresie dorastania oraz jej zachowania się w sytuacjach trudnych determinowanych przez różne czynniki (sytuacyjne, fizjologiczne, społeczno-kulturowe, a nade wszystko przez psychologiczne) można zbudować następujący schemat dojrzewającej struktury osobowości jednostki, której kształt bezpośrednio lub pośrednio wynika z doświadczeń wczesnego dzieciństwa i preferowanego stylu jej socjalizacji w kolejnych fazach życia (rys. 13).

²⁶⁸ Zob. M. Bardziejewska, A. Brzezińska, Sz. Hejmanowski, *Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorastania* [w:] A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa 2004, s. 91-106; G. Albe, *Preventing psychopathology and promoting human potential*, *American Psychologist* 1982 (37), nr 9, s. 1043-1050; H. Sęk, *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2001; *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt.; J. Trempała, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2015; A. J. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziółkowska, *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2008, t. 2.



Rys. 13. Determinanty sposobu adaptacji i jego zwrotny wpływ na przebieg procesu dojrzewania w okresie dorastania

Źródło: B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznawać ryzyko i jak pomagać* [w:] *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 390.

Ostatecznie wszystkie zmiany dokonujące się w rozwoju jednostki okresu dorastania systematycznie przybliżają ją do wyboru decyzji o tym, w jaki sposób rozpocznie przygotowywanie się do podjęcia przyszłej pracy zawodowej. Decyzja ta zapada albo w ostatnim roku nauki w gimnazjum, gdzie jego absolwent podejmuje dalszą naukę w technikum bądź innym typie szkoły zawodowej, albo w ostatnim roku nauki w liceum ogólnokształcącym, gdzie jego absolwent podejmuje decyzję dotyczącą kierunku studiów wyższych. W jednym i drugim przypadku jest to ten moment, w którym rozpoczyna się okres uczenia się zawodu.

2.4. W okresie uczenia się zawodu

Uczenie się zawodu może mieć miejsce w dwóch różnych wariantach prawno-organizacyjnych przypadających na różne fazy życia jednostki. Jeden z nich to wariant szkolnego uczenia się zawodu, mający miejsce w szkołach zawodowych na podbudowie gimnazjum (są to głównie zasadnicze szkoły zawodowe i technika) oraz szkołach policealnych (dla absolwentów liceów ogólnokształcących) przygotowujących do pracy w określonym zawodzie, a także w szkołach wyższych (głównie wyższych szkołach zawodowych, ale również w innych uczelniach wyższych realizujących programy kształcenia o profilu praktycznym – rzadziej o profilu akademickim). Ten sposób (wariant) uczenia się zawodu mający miejsce między 16 a 25 rokiem życia jednostki nazywać będziemy okresem szkolnego uczenia się zawodu. Drugi natomiast to ten, w którym uczenie się zawodu ma miejsce w różnego rodzaju formach pozaszkolnych i ma na celu przyuczenie, przysposobienie bądź przygotowanie do pracy w określonym zawodzie po wcześniejszym uzyskaniu formalnych kwalifikacji zawodowych.

W tym podrozdziale zajęto się jedynie właściwościami i podstawami rozwoju jednostki, które mają miejsce w okresie szkolnego uczenia się zawodu. Zatem dotyczą one młodzieży, która w swym rozwoju „przechodzi” z fazy wczesnej do późnej adolescencji (ma to miejsce właśnie około 16 roku życia jednostki i trwa do około 20 roku życia), a następnie rozpoczyna się okres wczesnej dorosłości²⁶⁹.

Jeśli przyjmiemy, że zmiany rozwojowe dokonujące się we wczesniej opisanych okresach rozwoju zawodowego jednostki (w okresie wczesnego dzieciństwa, w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także w okresie przygotowywania się do podejmowania decyzji zawodowych – zwłaszcza decyzji dotyczącej wyboru dalszej drogi edukacyjnej) stanowiły podstawę do podjęcia decyzji o wyborze dalszej drogi swojej edukacji, to okres uczenia się zawodu możemy uznać nie tylko za ten, w którym zajdą takie zmiany w jej rozwoju, które sprawią, że w sposób naturalny przejdzie ona ze świata edukacji do świata pracy, ale również stanowić będą swoistego rodzaju „fundament” do jej dalszego rozwoju zawodowego.

Sytuując okres szkolnego uczenia się zawodu w cyklu życia jednostki, możemy mówić o rozwoju zawodowym, który – w zależności od tego, jaką dalszą drogę edukacyjną wybrał absolwent gimnazjum – zachodzić będzie w nieco innych przedziałach życia jednostki (przypadających na 16-19 rok życia w przypadku nauki mającej miejsce w zasadniczej szkole zawodowej; 16-20

²⁶⁹ Dokładnej charakterystyki rozwoju zawodowego mającego miejsce w okresie szkolnego uczenia się zawodu dokonano w monografii: C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 1896-200.

roku życia osób uczących się w technikach; 19-21 roku życia osób, które ukończyły liceum ogólnokształcące i podjęły decyzję o uczeniu się zawodu w różnego rodzaju szkołach policealnych oraz 19-24 roku życia w przypadku absolwentów liceów ogólnokształcących, którzy podjęli etap kształcenia zawodowego na poziomie wyższym). Niezależnie jednak od tego, jaką drogę edukacji zawodowej wybiorą poszczególni absolwenci gimnazjum, zawsze ich dalszy rozwój zawodowy zachodzić będzie na przełomie dwóch odcinków cyklu życia. Każdemu z nich w psychologii rozwojowej człowieka przypisuje się różne cechy. Późna adolescencja (czy inaczej wiek młodzieńczy) to czas stabilizacji uczuciowej, rozbudowy związków interpersonalnych i budzenie się potrzeb sensualnych. Jest to czas eksperymentowania, sprawdzania się w nowych rolach, ale także określania własnych granic oraz swojego miejsca w społeczności, wytyczania nowych zadań i celów. Jednostka – jak to określa I. Obuchowska – „zmierza w kierunku uzyskania niezależności, od niekontrolowanego uewnętrzniania uczuć do poddania ich kontroli, od nieopanowanego ulegania uczuciom do ich opanowania, od egocentryzmu do socjocentryzmu. Dojrzałość uczuciowa to także zdolność do odraczania reakcji, do powściągliwości, a nie raz do rezygnacji (...). W tym wieku występuje rozwój tzw. uczuć wyższych (ma to związek z myśleniem abstrakcyjnym), do których zalicza się uczucia estetyczne, moralne, patriotyczne itp.”²⁷⁰

Jest to również ciekawy okres jednostki – postrzegany z perspektywy kierowania jej rozwojem zawodowym – bowiem młodzież coraz częściej zaczyna nawiązywać bliskie i serdeczne kontakty z osobami starszymi wiekiem, chętnie rozmawia z nimi na tematy osobiste, zwraca się do nich o porady w sprawach związanych z pracą w określonym zawodzie²⁷¹. Ponadto podstawą związków z rówieśnikami najczęściej są wspólne zainteresowania i pasje zawodowe, co zwykle również korzystnie wpływa na ich rozwój zawodowy.

Z licznych badań prowadzonych przez psychologów rozwojowych wynika, że „sytuacja psychologiczna adolescenta obfituje w szereg trudności, w tym i sytuacje konfliktowe (intrapSYchiczne – dotyczące np. wyboru życiowych wartości i interpersonalne – nieporozumienia z rodzicami), deprywacyjne (np. dotyczące niezaspokojenia potrzeb emocjonalnych, poznawczych, seksualnych), zagrożenie (np. obrazu siebie, istotnych wartości), utrudnienie (np. brak wzorców postępowania, autorytetów) i przeciążenia (np. natłok obowiązków szkolnych przy jednoczesnym obniżeniu kondycji w związku z szybkim wzro-

²⁷⁰ I. Obuchowska, *Adolescencja [w:] Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 186-187.

²⁷¹ Zob. A. Gurycka, *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991, s. 213.

stem)²⁷². Uważa się, że jest to czas, w którym w odniesieniu do niemal całej populacji młodzieży tego okresu mamy do czynienia z tzw. kryzysem adolescencyjnym, będącym przełomem dokonującym się w dotychczasowej linii rozwoju psychicznego jednostki, polegającym na zmianach zarówno formalnych, jak i treściowych obejmujących wartości, które powinny pozwolić na lepsze określenie siebie jako indywiduum, a swojego życia jako jedynego i niepowtarzalnego, określanie siebie jako istoty społecznej, funkcjonującej i współpracującej z innymi ludźmi według przyjętych bądź wypracowanych norm i wzorów²⁷³. Zdaniem B. Ziółkowskiej, w adolescencji ma miejsce kryzys tożsamości, którego źródło zwykle tkwi w nierozwiązanych konfliktach poprzednich stadiów, leżących u podstaw wcześniejszych kryzysów rozwojowych, a sposób rozwiązywania kryzysów adolescencyjnych rzutować będzie na realizację zadań okresu dorosłości²⁷⁴. Warto również zaznaczyć, że trudności rozwojowe tego okresu w różnym stopniu odnosić się będą do poszczególnych osób, włącznie z tym, że część młodzieży dojrzewa bez tych szczególnych trudności. To, co należy bezsprzecznie uznać, to fakt nasilonych zmian ilościowych i jakościowych w rozwoju emocjonalnym i społecznym.

Zmiany dotyczą również procesów poznawczych, które ulegają udoskonaleniu, a spostrzeganie jest wsparte coraz większym doświadczeniem. Coraz większego znaczenia nabiera uwaga dowolna. Zwiększa się jej pojemność, a także staje się ona coraz trwalsza. Ma to niewątpliwie znaczenie w procesie uczenia się. Coraz bardziej dowolną i logiczną formę przybiera również pamięć, która w procesach uczenia się zawodu nabiera szczególnego znaczenia²⁷⁵.

Procesy myślowe zaczynają osiągać poziom formalnych operacji²⁷⁶, co oznacza, że większość młodzieży tego okresu potrafi prowadzić procesy myślowe bez desygnatu zjawiska, czy określonego obiektu. Według J. Piageta jest to tzw. metamyślenie. Dzięki rozwojowi takiego sposobu myślenia wzrasta refleksyjność, a tym samym krytycyzm jednostki, co umożliwi uniezależnienie się od sądów innych osób. Dyspozycja ta jest niezwykle ważna nie tylko na obecnym poziomie rozwoju jednostki, ale również w okresach późniejszych, kiedy trzeba będzie samodzielnie rozwiązywać wiele sytuacji życiowych i zawodowych.

²⁷² Zob. B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 382.

²⁷³ Por. A. Oleszkiewicz, *Kryzys młodzieży – istota i przebieg*, Wrocław 1995.

²⁷⁴ B. Ziółkowska, *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 385.

²⁷⁵ Por. I. Obuchowska, *Drogi dorastania*, Warszawa 1996.

²⁷⁶ Zob. J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa 1981.

W okresie adolescencji następuje również intensywny rozwój wyobraźni dotyczącej zarówno różnych przejawów stylu życia, jak również rozwiązywania codziennych problemów. Jest to też okres poznawania i nazywania własnych uczuć i relacji międzyludzkich. Wszystkie próby poznawania siebie i świata, odczuwania, uznawania lub nieuznawania wartości i norm zmierzają do ukształtowania własnej tożsamości. Następuje scalenie dotychczasowej wiedzy o sobie poprzez integrację swojej przeszłości z teraźniejszością i wyobrażeniem własnej przyszłości w kontekście pracy i pełnienia innych ról życiowych.

Duży wpływ na zmiany zachodzące w rozwoju zawodowym jednostki będącej w okresie adolescencji mają także nowe formy aktywności, które jednostka zaczyna podejmować. Do takich nowych form bez wątpienia należy praca zarobkowa, którą młodzież coraz częściej podejmuje w czasie wakacji, a także stały kontakt z różnego rodzaju czynnościami i zadaniami, które realizowane są w ramach zajęć praktycznych (np. w warsztatach szkolnych czy pracowniach symulacyjnych) oraz podczas praktyk zawodowych.

D. J. Levinson twierdzi, że w tym okresie życia rozpoczyna się budowanie dorosłej struktury życia opartej na olbrzymiej motywacji do działania, aktywności, wysokim poziomie energii życiowej, kreatywności, dumie i satysfakcji²⁷⁷. Natomiast R. W. White uważa, że podjęcie zadań okresu wczesnej dorosłości (do dojrzałości), a przede wszystkim ich konsekwentne oraz satysfakcjonujące realizowanie możliwe jest dzięki określonym trendom charakterystycznym dla okresu wczesnej dorosłości, w których upatruje się źródeł zasobów i potencjałów takich jak:

- stabilizacja własnej tożsamości,
- nawiązywanie głębszych związków interpersonalnych, co wiąże się z uwolnieniem się od samego siebie, a wyczeniem na potrzeby innych,
- pogłębianie takich dziedzin aktywności, jak: praca, nauka, zainteresowania,
- wyraźniejsze dostrzeganie problemów moralnych i etycznych,
- wzrost znaczenia troski nie tylko o najbliższych, ale również o wszystkich potrzebujących i cierpiących²⁷⁸.

W tym okresie ujawniają się także różne postawy wobec pracy, wynikających z niej obowiązków i działań związanych z przyjmowanymi rolami zawodowymi. Coraz częściej jednostki, będące dotychczas pod dużym wpływem wzorców przyjmowanych od swoich mistrzów i osób znaczących, stają się

²⁷⁷ Por. D. J. Levinson, *A conception of adult development*, American Psychologist 1986, nr 41, s. 3-13.

²⁷⁸ Zob. R. W. White, *Lives in progress*, New York 1975, za: B. Ziółkowska, *Okres wczesnej...*, dz. cyt., s. 427.

zdolne do podejmowania samodzielnych decyzji i dalszego programowania własnego rozwoju zawodowego²⁷⁹.

W tych złożonych uwarunkowaniach charakteryzujących okres późnej adolescencji i wczesnej dorosłości (okres uczenia się zawodu), jednostka z jednej strony jest zatroskana o swój „szkolny byt”, a z drugiej o własny rozwój kierunkowy. Rozwija się psychicznie, społecznie, moralnie, psychomotorycznie i oczywiście zawodowo. W całokształcie tego ostatniego rodzaju rozwoju (w rozwoju zawodowym) można za K. M. Czarneckim²⁸⁰ mówić o dziewięciu formach aktywności zawodowej jednostki, które ujawniają się w okresie szkolnego uczenia się zawodu. Są to:

- adaptacja szkolno-zawodowa, która odnosi się jedynie do uczenia się zawodu w szkole zawodowej i oznacza przystosowanie się do warunków i wymagań uczenia się tego, co jest zawarte w treściach przedmiotów szkolnych (adaptacja szkolna), i warunków i wymagań uczenia się tego, co jest zawarte w treściach zawodowych przedmiotów praktycznych (adaptacja zawodowa). Oznacza to, że uczeń szkoły zawodowej musi się przystosować równocześnie do teoretycznych i praktycznych wymagań zawodu i szkoły;
- identyfikacja szkolno-zawodowa, w trakcie której następuje utożsamianie się ucznia znajdującego się w okresie szkolnego uczenia się zawodu z wieloma obiektami identyfikacji (takimi jak: wybrany zawód, wybrana szkoła zawodowa, klasa uczniowska, do której należą rówieśnicy ze szkoły, poziom kwalifikacji, które zamierza osiągnąć, branża zawodowa, w której w przyszłości ma zamiar pracować itp.), które w tym czasie towarzyszyć będą jego zawodowemu rozwojowi;
- stabilizacja szkolno-zawodowa jako ten wymiar rozwoju zawodowego w okresie uczenia się zawodu, którym jednostka swoim trwaniem, zaangażowaniem i uzyskiwanymi wynikami potwierdza trafność i zasadność dokonania wyboru drogi edukacyjnej (szkoły) i zawodu. Można zatem uznać, że stabilizacja szkolno-zawodowa ucznia jest wskaźnikiem jego identyfikacji z zawodem;
- recepcja treści kształcenia zawodowego, która prowadzi do takiego stanu, w którym uczący się zawodu przyjmuje, że proponowane mu (wynikające z programu kształcenia) treści programu kształcenia i wynikające z niego zadania stanowią podstawę (dotyczącą wiedzy i umiejętności), która jest niezbędna do uzyskania kwalifikacji w danym zawodzie;

²⁷⁹ Zob. E. Gurba, *Wczesna dorosłość [w:] Psychologia rozwoju człowieka...*, dz. cyt., s. 223.

²⁸⁰ K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 126.

- strukturyzacja treści kształcenia zawodowego jest procesem tworzenia się w świadomości uczącego się zawodu takiej struktury materiału nauczania, który dostosowany jest do jego możliwości percepcyjnych, zainteresowań i potrzeb, a jednocześnie jest zbiorem logicznie powiązanych najbardziej istotnych partii materiału nauczania, które w danym momencie są niezbędne w procesie kształtowania wiedzy, postaw i umiejętności ucznia dotyczących określonego obiektu, procesu czy zjawiska;
- interioryzacja treści kształcenia zawodowego to proces stopniowego uznawania przyswajanych treści kształcenia przez uczącego się zawodu za „swoją własność” (uczynienie ich częścią swojego wewnętrznego „ja”, własnej struktury myślowej, proces przyswajania pewnych wartości, norm, wzorów i włączanie ich we własny system wartości), który nie tylko wzmacnia motywację działania, ale również wpływa korzystnie na kształtowanie umiejętności wykonywania czynności praktycznych;
- sukcesy szkolno-zawodowe to wszelkiego rodzaju osiągnięcia i powodzenia uzyskiwane przez uczącego się zawodu, będące wypadkową jego cech osobowych, uzdolnień, motywacji, zaangażowania, aspiracji, ambicji, a także poczucia skuteczności działań w określonych uwarunkowaniach środowiska szkolnego;
- kwalifikacje i kompetencje szkolno-zawodowe stanowią najwyższy wynik zawodowego rozwoju uczniów szkół zawodowych w okresie uczenia się zawodu, pojmowane jako zdolność wykonywania czynności związanych z uczeniem się zawodu w sposób zgodny z wymaganiami określonymi dla całego procesu nauki w określonym trybie szkoły i wybranym zawodzie, a także zdolność wykonywania czynności w zawodzie, do którego absolwent wybranej szkoły i zawodu przygotowywał się w toku nauki szkolnej;
- plany dalszego rozwoju społeczno-zawodowego stanowiące końcowy etap rozwoju zawodowego ucznia w okresie szkolnego uczenia się zawodu są wynikiem procesu projektowania zadań i czynności, które zamierza się podjąć w bliższej i dalszej swojej zawodowej przyszłości.

W wyniku skrótowo zaprezentowanych form aktywności zawodowej jednostki będącej w okresie szkolnego uczenia się zawodu, w jej rozwoju ma miejsce proces kształtowania się wielu pożądaných cech osobowości (takich jak komunikatywność, asertywność, pracowitość, uczciwość, sprawiedliwość itp.), które przyczynią się do tego, że uczący się w końcowym etapie tego okresu w bardziej świadomy sposób dokona wyboru miejsca pracy, a tym samym będzie lepiej funkcjonował w środowisku zawodowym. O jego dalszym rozwoju, a także osiągniętych sukcesach zawodowych decydować będzie nie tylko posiadana wiedza wyniesiona z okresu uczenia się zawodu (czyli zdobyte wykształcenie), ale również umiejętność dalszego permanentnego uczenia się oraz po-

siadanie różnych kompetencji psychologicznych, takich jak: akceptacja zmiany, elastyczność, kreatywność, refleksyjność, rozważna odwaga i wiele innych. Wszystkie one powinny mieć swój początek właśnie w okresie szkolnego uczenia się zawodu, gdzie budowany jest trwały fundament pod dalszy rozwój zawodowy.

Wielu badaczy zwraca uwagę na to, że w rozwoju zawodowym mającym miejsce w okresie szkolnego uczenia się zawodu rozpoczyna się proces kształtowania kompetencji związanych z umiejętnością radzenia sobie w sytuacjach permanentnych zmian, często wykraczających poza wyobrażenia człowieka i rzadko podlegających jego kontroli. Należy do nich przede wszystkim refleksyjność, którą P. Sztompka określa jako „zdolność krytycznego myślenia o samym sobie, dostrzegania zjawisk negatywnych, patologicznych, definiowania przyszłych zagrożeń i podejmowania (...) środków zaradczych”²⁸¹.

Ulrich Beck uważa, że we współczesnych czasach osoby, które chcą sprostać wymogom rzeczywistości muszą nauczyć się rozumienia własnego „ja” i samodzielnego tworzenia swojej biografii, bo tylko wtedy staną się samorefleksywni²⁸². To także czynnik rozwoju zawodowego osoby okresu szkolnego uczenia się zawodu, bowiem, jak twierdzi A. Giddens, refleksyjność to jedna z ważniejszych kompetencji pozwalających jednostce radzić sobie w wielorakich sytuacjach, w jakich uczestniczy²⁸³. Refleksyjność to nie tylko zdolność rozumienia własnego działania – krytyczna refleksja nad własnym „ja”, zdolność przewidywania zagrożeń i zapobiegania im, ale to również refleks, odbicie obrazu siebie i świata, pozwalające na dokonywanie autokorekty własnej aktywności w zastanej rzeczywistości²⁸⁴. Odnosząc rozumienie siebie samego, własnych działań i dokonań wraz z umiejętnością interpretowania przyszłości w kontekście otaczającej rzeczywistości społecznej to – według A. Giddensa – warunek planowania przyszłości oraz konstruowanie kariery, która odpowiada wewnętrznym pragnieniom jednostki i jest możliwa do realizacji w otaczających ją warunkach. Refleksyjne tworzenie kariery i jej planowanie, przygotowanie projektu oraz konstruowanie, dekonstruowanie i ciągle rekonstruowanie drogi życia wymaga zarówno umiejętności przygotowania się do dalszej i bliższej przyszłości, jak również autorefleksyjnej interpretacji zdarzeń przyszło-

²⁸¹ P. Sztompka, *Socjologia*, Kraków 2002, s. 57.

²⁸² U. Beck, *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 202.

²⁸³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001, s. 50-51.

²⁸⁴ Tenże, *Samostanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, Poznań 2003, s. 41.

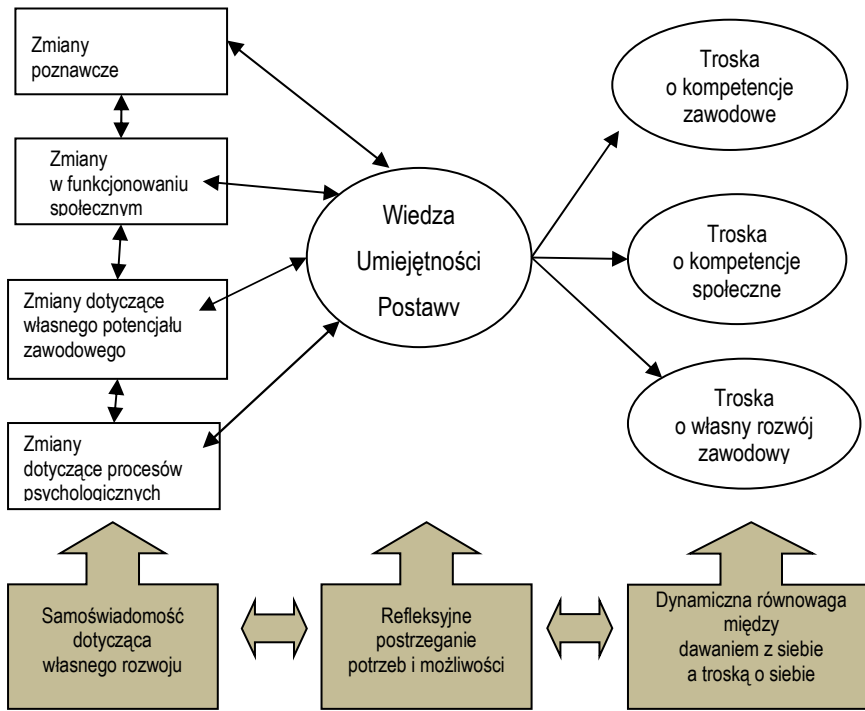
ści²⁸⁵. Te umiejętności powinny być ukształtowane właśnie w okresie szkolnego uczenia się zawodu.

Istotnym działaniem w okresie szkolnego uczenia się zawodu nakierowanym na rozwój zawodowy jest kształtowanie postawy szacunku do pracy, nie tylko przejawiającej się poszanowaniem czyjejś pracy, lecz również uznaniem jej za jedną z najważniejszych wartości w życiu dorosłego człowieka, bowiem praca to źródło satysfakcji, niezbędny warunek rozwoju zawodowego i godnej egzystencji człowieka.

Najważniejsze zmiany, jakie dokonują się w rozwoju zawodowym jednostki w okresie szkolnego uczenia się zawodu dotyczą pozyskiwania wiedzy o wszelkiego rodzaju uwarunkowaniach pracy (zadaniach, formach i metodach pracy, narzędziach pracy, obowiązujących zasadach pracy, a także skutkach wszelkiego rodzaju działań) w wybranym zawodzie bądź branży, a także umiejętności, które są niezbędne do funkcjonowania w tym zawodzie bądź branży, z wszelkiego rodzaju konsekwencjami wynikającymi zarówno z ich posiadania, jak również ich braku bądź niskiego ich poziomu.

Złożoność właściwości i podstaw zawodowego rozwoju jednostki, będącej w okresie szkolnego uczenia się zawodu, można w dużym uproszczeniu zawrzeć w niniejszym modelu (rys. 14).

²⁸⁵ Tenże, *Nowoczesność i tożsamość...*, dz. cyt., s. 119.



Rys. 14. Najważniejsze procesy w rozwoju zawodowym jednostki będącej w okresie szkolnego uczenia się zawodu

Źródło: Opracowanie własne na podst. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 392-394.

Rozdział IV

PRACA ZAWODOWA JAKO ŹRÓDŁO I TEREN ROZWOJU ZAWODOWEGO JEDNOSTKI

Tylko praca daje okazję odkryć nam nas samych, pokazać to, czym naprawdę jesteśmy, a nie tylko to, na co wyglądamy.

—Joseph Conrad

1. Człowiek w środowisku pracy zawodowej

Człowiek od samego początku swojego istnienia „tworzy się”, rośnie, rozwija, wychowuje, tworzy swój własny potencjał, a następnie go wykorzystuje w określonym środowisku.

Według H. Radlińskiej pod pojęciem środowiska kryją się elementy struktury przyrodniczej lub społecznej, które działają na jednostkę, stale przez czas dłuższy lub krótszy, lecz ze znaczącą siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podmiot²⁸⁶. Te elementy w rozumieniu przedstawicieli pedagogiki społecznej mogą być „bezpośrednio spożytkowane w działaniu, nakierowanym na osiągnięcie zamierzeń wychowawczych, które mogą okazać się pomocne w opisywaniu i wyjaśnianiu związków między jednostką a środowiskiem”²⁸⁷, w tym środowisku pracy zawodowej jednostki. Trzeba jednak odróżnić, że czym innym jest „środowisko”, a czym innym „otoczenie”. Tym, co odróżnia od siebie te dwa pojęcia będące jednocześnie częścią otaczającej nas rzeczywistości jest czas i siła oddziaływania. Te dwa atrybuty środowiska mogą – jak podkreśla E. Marynowicz-Hetka – występować rozłącznie. Podkreślenie tej alternatywy – w opinii przywołanej tu autorki – ma bardzo ważne znaczenie, zwłaszcza jeśli będziemy je odnosić do konkretnych sytuacji działania, „kiedy to siła oddziaływania (wzmocniona np. czynnikami emocjonalnymi)

²⁸⁶ H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, za: A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1974, s. 40; a także: R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.

²⁸⁷ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970, za: B. Butrymowicz, *Środowisko i jego komponenty* [w:] *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódź 1993, s. 4.

wzмага znaczenie poszczególnych elementów przestrzeni, otaczającej jednostkę (...) w tym np. pomocy w rozwoju czy też towarzyszenie rozwojowi”²⁸⁸.

H. Radlińska twierdzi, że „środowisko” jest zespołem warunków względnie stałych, podczas gdy „otoczenie” jest zmienne i podlega fluktuacji. Ponadto otoczenie jest pojęciem szerszym, zawierającym całą zewnętrzną strukturę czynników, niezależnie od tego, czy jest ona trwała czy zmienna i czy stanowi źródło bodźców rozwojowych.

J. Baran twierdzi, że środowisko pracy danej jednostki to „źródło zewnętrznych bodźców oddziałujących ze zróżnicowanym natężeniem bezpośrednio lub pośrednio na danego pracownika w czasie jego bytności w zakładzie pracy”²⁸⁹.

Mówiąc o bodźcach przywołany autor definicji wyróżnia bodźce:

- społeczno-kulturowe (system stosunków społecznych, wzorce, zwyczaje, wartości, zasady, normy moralne);
- fizyczne (maszyny, narzędzia, urządzenia techniczne oraz warunki w pomieszczeniach – akustyka, wilgotność powietrza, temperatura, hałas)²⁹⁰.

M. Gableta do warunków pracy stanowiących o środowisku pracy człowieka zalicza: elementy materialne (rzeczowe, fizyczne, związane z ochroną środowiska); działalność socjalną; formy organizacji i czasu pracy; udział pracowników w procesach decyzyjnych; komunikację wewnętrzną (przepływ informacji); atmosferę (klimat) pracy²⁹¹.

Natomiast E. Makowski uważa, że środowisko pracy tworzą takie czynniki, jak: temperatura, wilgotność powietrza; zanieczyszczenie powietrza (gazy, pyły), oświetlenie (natężenie światła, zmienność); wibracje; drganie; promieniowanie jonizujące i elektromagnetyczne; natężenie ruchu; wymiary pomieszczeń i przejść; gabaryty maszyn i narzędzi oraz wymiary i lokalizacja miejsca pracy²⁹².

Przywołane przykłady różnego pojmowania istoty pojęcia „środowisko pracy”, a w związku z tym opisywania go przy pomocy różnych wyróżników świadczą o złożoności tej problematyki oraz metody oceny jakości środowiska

²⁸⁸ E. Marynowicz-Hetka, *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007, s. 55.

²⁸⁹ I. Baran, *Wychowawcza rola środowiska pracy*, Warszawa 1989, s. 90.

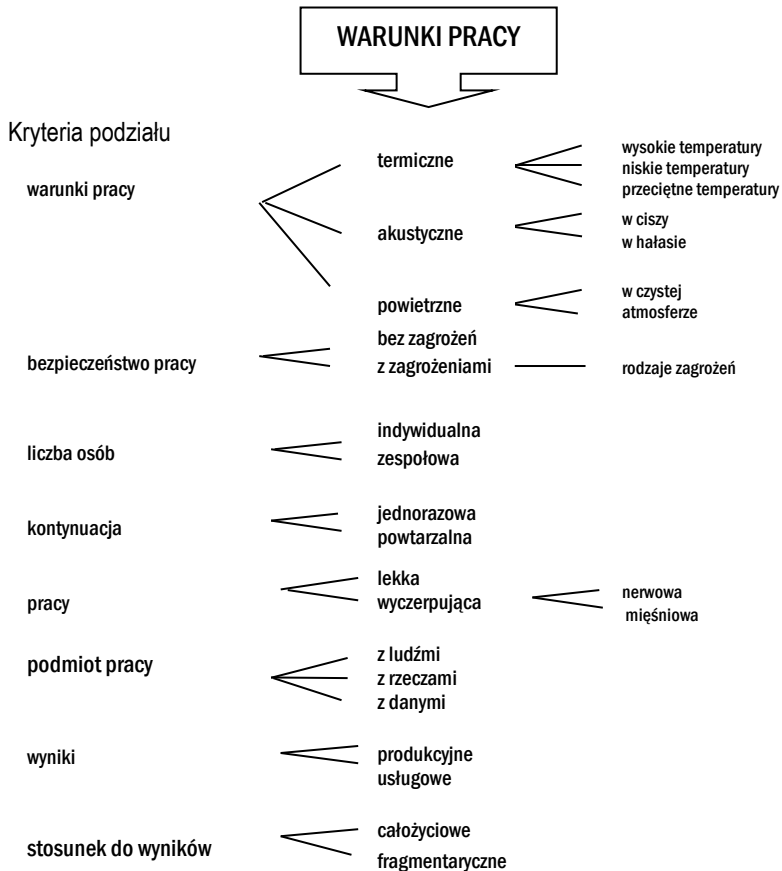
²⁹⁰ Tamże, za: S. Milczarek (red.), *Kultura pracy menedżera*, Warszawa 2010, s. 25.

²⁹¹ M. Gableta, *Człowiek i praca w zmieniającym się przedsiębiorstwie*, Wrocław 2003, s. 60.

²⁹² E. Makowski, *Podstawowe problemy kształtowania warunków pracy w przedsiębiorstwach przemysłowych* [w:] E. Makowski (red.), *Kształtowanie warunków pracy a aktywność organizacji*, Warszawa 2005, s. 7.

pracy, obejmującej całość czynników kształtujących środowisko pracy człowieka.

Znacznie szerzej o warunkach pracy mówi T. W. Nowacki, który ujmuje je ze względu na różne kryteria (rys. 15).



Rys. 15. Warunki pracy osoby pracującej zawodowo wg T. W. Nowackiego

Źródło: T. W. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 189.

Sytuując człowieka w określonym środowisku należy wziąć pod uwagę dwa istotne fakty – pierwszy, z którego wynika, że nie wszystkie składniki środowiska oddziałują na człowieka w taki sam sposób, bowiem ich wpływ zależy od rodzaju i charakteru tych składników, znaczenia, jakie przypisuje im poszczególne jednostka, a także zawodu i struktury psychofizycznej jednostki. Drugi dotyczy siły oddziaływania, jaki wywierają na jednostkę stałe składniki środowiska niezależnie od tego, czy kontakt z tym środowiskiem ma charakter trwały, czy też doraźny, bowiem może się zdarzyć, że jednorazowa styczność z jakąś osobą lub też przedmiotem może mieć znacznie większy wpływ (niekiedy decydujący) na życie i funkcjonowanie określonej jednostki niż trwałe kontakty społeczne.

Drugą istotną częścią środowiska pracy człowieka jest jego środowisko społeczne, które również charakteryzowane jest przy pomocy różnych wyróżników. Najczęściej uważa się, że środowisko to tworzą:

- stosunki międzyludzkie,
- układ grup społecznych wraz z systemem ról i pozycji społecznych,
- system wartości, norm i wzorów moralnych,
- system informacji,
- struktury i hierarchie,
- zdolności ludzi przystosowania się do określonych warunków,
- relacje interpersonalne (typu: pracownik — pracownik; przełożony — pracownik),
- styl kierowania i zarządzania – w tym partycypacja grup społecznych i zawodowych²⁹³.

Można zatem przyjąć – za S. Mielczarkiem – że środowisko pracy to przestrzeń społeczno-czasowa wyznaczona czasem społecznym procesu pracy, która określona jest przez:

- ludźmi pracującymi na poszczególnych stanowiskach pracy i funkcjonującymi grupami społecznymi mającymi określone cele, które realizują przez dostępną im infrastrukturę (szczególnie ekonomiczną i społeczną) w procesie pracy;
- okresem, w którym ludzie są w stanie realizować cele jednostkowe, grupowe, a także całej organizacji;

²⁹³ Por. S. Czajka, *Stosunki międzyludzkie w zakładzie pracy. Analiza socjologiczna*, Warszawa 1986, s. 64 i nast.; J. Baran, *Wychowawcza rola...*, op. cit., s. 90 i nast.; J. Górską, *Zaangażowanie pracowników a psychospołeczne warunki pracy* [w:] K. Makowski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi a zdolności adaptacyjne przedsiębiorstw. Trudne obszary*, Warszawa 2008, cz. I, s. 95-114.

- potencjałem materialnym, finansowym, polityką gospodarczą, prawem, a także kapitałem ludzkim²⁹⁴.

Na podstawie tej – z konieczności powierzchownej – analizy pojęć „środowisko”, a także licznych badań naukowych psychologów, socjologów, pedagogów pracy i reprezentantów innych nauk społecznych przyjmuje się, że każda jednostka jest ze swej natury istotą społeczną funkcjonującą w różnych środowiskach (rodzinnym, szkolnym, towarzyskim czy zawodowym). To ostatnie środowisko z racji wykonywania przez człowieka określonych zadań zawodowych charakterystycznych dla poszczególnych zawodów nazywane jest również środowiskiem pracy zawodowej człowieka tworzone przez „czynniki środowiska pracy oraz atmosferę i klimat pracy”²⁹⁵.

Czynniki środowiska pracy to obszerna grupa różnorodnych materialnych i niematerialnych czynników, które w układzie pogrupowanym tworzą: materialne środowisko pracy; środowisko techniczne; środowisko organizacyjne; środowisko kierowania i gospodarowania potencjałem ludzkim (w tym sprawami socjalno-bytowymi); środowisko społeczne, ekonomiczne, informacyjne oraz bezpieczeństwa w środowisku pracy²⁹⁶.

Do grupy czynników materialnych, którym podlega człowiek usytuowany w środowisku pracy zawodowej należy zaliczyć: powietrze o określonym składzie i ciśnieniu; mikroklimat (temperaturę powietrza, jego wilgotność i ruch); zanieczyszczenia powietrza (gazy, pary, pyły, dymy, mgły); promieniowanie elektromagnetyczne wraz ze światłem; dźwięki, ultradźwięki i wstrząsy; substancje i przedmioty oraz zwierzęta i ludzie w sensie materialnym²⁹⁷. Natomiast do najważniejszych czynników niematerialnych należą: stosunki międzyludzkie, przystosowana do człowieka na podstawie wymogów ergonomii cała technosfera i warunki kulturowe, które w niektórych warunkach pracy nabierają szczególnego znaczenia²⁹⁸.

Przyjmuje się również, że jakość środowiska pracy zawodowej człowieka zależy od dostosowania warunków tego środowiska do psychosocjologicznych, fizjologicznych i autonomicznych cech człowieka w danym systemie pracy oraz zaspokajania jego potrzeb, wymagań i oczekiwań, wpływając na poziom jego satysfakcji.

²⁹⁴ S. Mielczarek, *Menedżer w środowisku pracy – twórca kultury pracy* [w:] *Kultura pracy menedżera*, red. S. Mielczarek, op. cit., s. 26.

²⁹⁵ Zob. T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 245.

²⁹⁶ Zob. J. Korpus, *Ocena jakości środowiska pracy w przedsiębiorstwach produkcyjnych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej, Łódź 2006, z. 41, s. 141-159.

²⁹⁷ C. Plewka, *Kultury pracy*, Szczecin 1992, s. 20.

²⁹⁸ Por. T. W. Nowacki, *Leksykon...*, op. cit., s. 41.

Ważnym wyznacznikiem środowiska pracy człowieka jest „atmosfera”, która w rozumieniu słownikowym oznacza „nastrój, który panuje w jakim środowisku, który otacza jakieś osoby, zjawisko, miejsca”²⁹⁹.

Wychodząc z tej ogólnej definicji pojęcie „atmosfera” można za *Encyklopedią zarządzania* przyjąć, że „atmosfera pracy” to zespół spostrzeżeń i przekonań, które odzwierciedlają sposób, w jaki pracownicy postrzegają i oceniają środowisko pracy oraz atrybuty organizacji lub też jako sposób, w jaki kierownictwo i pracownicy postrzegają wzajemne relacje oraz zachowania tych dwóch stron we wzajemnych kontaktach³⁰⁰. Atmosferę tę można oceniać jako: dobrą, złą, bądź obojętną, głównie w zależności od:

- wzajemnego zaufania kierownictwa i pracowników, a także zaufania, które ma miejsce między poszczególnymi pracownikami;
- przejrzystości obowiązujących w organizacji procedur i polityki dotyczących stosunków pracy;
- sprawiedliwego i życzliwego traktowania pracowników przez ich przełożonych;
- zdolności do utrzymywania harmonijnych relacji w codziennych kontaktach, prowadzących do chętniej współpracy;
- umiejętności rozładowywania jawiących się napięć i rozwiązywanie konfliktów, które mogą mieć różne źródła;
- obowiązującego w organizacji stylu zarządzania;
- sposobu komunikowania się w celu osiągnięcia zakładanych wspólnych celów organizacji;
- zaangażowania i odpowiedzialności członków organizacji;
- kultury bycia członków organizacji;
- troski o bezpieczeństwo pracy panujące w organizacji oraz sprawy bytowe i socjalne członków organizacji;
- warunków do samorealizacji i rozwoju członków organizacji.

„Klimat pracy” to pojęcie, które często jest stosowane zamiennie z pojęciem „atmosfera pracy”. Jednak przy bardziej wnikliwej analizie istoty tego pojęcia można dostrzec, że wśród cech charakteryzujących to pojęcie większość dotyczy sfery organizacyjnej procesu pracy. Mówi się zatem o „klimacie organizacyjnym” będącym istotnym wymiarem środowiska pracy, decydującym o jego odbiorze i ocenie, a także o jednostkowych postawach wobec pracy. Oznacza to, że klimat organizacyjny, będąc ważną składową miejsca pracy decyduje o jego charakterze i odbiorze społecznym, a w ocenie zarówno prakty-

²⁹⁹ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowa, Poznań 1995, z. 3, s. 24.

³⁰⁰ Por. *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1982.

ków, jak i teoretyków, jest także istotnym uwarunkowaniem dobrostanu i zadowolenia pracowników³⁰¹.

Nieco inaczej „klimat pracy” pojmują W. L. French i J. E. Rosenzweig, którzy uważają, że jest on względnie trwałym zbiorem odczuć, którymi członkowie danej organizacji określają cechy i walory swojej kultury. Stanowi on zatem pewnego rodzaju powierzchnię kultury, jej bezpośrednio obserwowalny przejaw, funkcjonujący w środowisku uczestników samej kultury. Jest on tym składnikiem kultury, panującej w danej organizacji, który odpowiada za budowanie i podtrzymywanie poczucia tożsamości członków organizacji oraz ma istotny wpływ na zakres i dynamikę tworzenia się nieformalnych więzi w miejscu pracy. Zgodnie z takim pojmowaniem istoty klimatu pracy można uznać, że jest on tłem dla środowiska działań ludzkich oraz kształtowania relacji w miejscu pracy³⁰². Owe relacje nie pozostają bowiem bez wpływu na panującą kulturę w danej organizacji, na klimat pracy i współpracy, a więc na jakość środowiska pracy zawodowej danej jednostki.

Oczywiście w każdej organizacji, w której znajduje się człowiek, panuje specyficzny klimat, charakterystyczny jedynie dla danej organizacji. Klimat ten jest zawsze wypadkową artefaktów danej organizacji, wartości i norm obowiązujących w tej organizacji oraz nastawienia pracujących w tej organizacji osób do obowiązującej kultury i wszelkich jej przejawów. Zatem zarówno klimat pracy, jak i atmosfera pracy są niezwykle istotnymi wyróżnikami środowiska pracy zawodowej człowieka. Od nich zależy nie tylko to, jak będzie funkcjonować dana organizacja (jakie będzie osiągać efekty), ale także – a może przede wszystkim – jak w tej organizacji będzie funkcjonował człowiek (będący podmiotem tej organizacji), czy będzie mógł sprawnie realizować powierzone mu zadania? Ale także, czy będzie mógł w tej organizacji się samorealizować? Czy będzie się mógł nadal rozwijać zawodowo, a jeśli tak – to w jakim tempie i zakresie? Czy będzie mieć miejsce stopniowe, ale systematyczne wrastanie danej jednostki w społeczność danej organizacji?

We współczesnym społeczeństwie coraz więcej osób pracujących chciałoby mieć szanse decydowania o wielu sprawach związanych ze swoją pracą, ze swoim rozwojem zawodowym, a także z najważniejszymi sprawami swojego środowiska pracy zawodowej. Chcą być traktowani podmiotowo, a nie przedmiotowo, którymi manipulują inni, uniemożliwiając im pełną identyfikację

³⁰¹ A. Lubrańska, *Klimat organizacyjny a doświadczenie wypalenia zawodowego*, *Medycyna Pracy* 2011, nr 6.

³⁰² Zob. W. L. French, F. E. Kast, J. E. Rosenzweig, *Understanding Human Behavior in Organizations*, New York 1985, oraz J. E. Rosenzweig, *Organization and management. Systems and contingency analysis*, New York 1985.

z celami organizacji, w której podjęli pracę zawodową. Chcą uczestniczyć zarówno w rozwiązywaniu jawiących się trudności, jak również przeżywania sukcesów. Dlatego tak ważnymi wyznacznikami środowiska pracy zawodowej człowieka – obok dobrych stosunków panujących w ich zakładzie pracy – jest świadomość wspólnych osiągnięć i wynikających z nich korzyści społecznych i osobistych.

Można zatem przyjąć, że środowisko pracy zawodowej człowieka, które dana jednostka współtworzy, w sposób znaczący rzutuje na jakość pracy tej jednostki, a sama praca zawodowa realizowana przez jednostkę w tym środowisku jest źródłem i terenem jej rozwoju zawodowego. Potwierdzają to wyniki licznych badań naukowych prowadzonych w tym zakresie.

2. Praca zawodowa jako szczególna wartość i źródło rozwoju zawodowego jednostki

Praca jest terminem wieloznacznym. Stanowi kategorię poznawczą wielu dyscyplin naukowych poczynając od fizyki przez filozofię, psychologię, fizjologię, pedagogikę (w tym w sposób szczególny pedagogikę pracy), ekonomikę, a kończąc na prakseologii.

W języku potocznym pod pojęciem „praca” zwykle się rozumieć włożony wysiłek celem osiągnięcia czegoś użytecznego, zastosowanie sił fizycznych i psychicznych do wykonania pewnej czynności czy przedmiotu (rzeczy).

Według T. W. Nowackiego „praca jest zbiorem wysiłków ludzkich wykonywanych dla utrzymania egzystencji człowieka i podwyższanie jej poziomu, a zawiera dostosowane do zadań pracowniczych układy i struktury czynności sensomotorycznych i intelektualnych, prowadzących do produkcji dóbr materialnych, usług i wytworów kultury”³⁰³.

T. Kotarbiński określa pracę jako: „Wszelki splot czynów, mających charakter pokonywania trudności dla czynienia zadość którymś potrzebom istotnym”³⁰⁴.

W socjologii pracę traktuje się jako „celową wspólnotową działalność ludzką nakierowaną na przetwarzanie dóbr przyrody, przedmiotów i informacji, za pomocą narzędzi, w celu zaspokojenia w sposób pośredni lub bezpośredni materialnych i niematerialnych potrzeb; jest to jeden z głównych elementów budujących więzi społeczne”³⁰⁵.

Natomiast z punktu widzenia prakseologii – dyscypliny naukowej zajmującej się wszelkimi formami czynów człowieka – uważa się, że „praca jest to aspekt aktywnego zachowania się człowieka wobec świata podlegający normowaniu moralnemu, wynikający z jego niewystarczalności przejawiającej się w potrzebach, realizowany w ludzkim czynie w celu podporządkowania sobie świata dla pośredniego zaspokojenia potrzeb, powodujący rozwój człowieka, a mający charakter ambiwalentny”³⁰⁶.

Wobec tak dużej wieloznaczności pojęcia „praca”, dla przedstawicieli współczesnej pedagogiki pracy koniecznością jest nie tylko w miarę pełne zrozumienie pojęcia „praca”, ale również wyjaśnienie treści „praca człowieka”

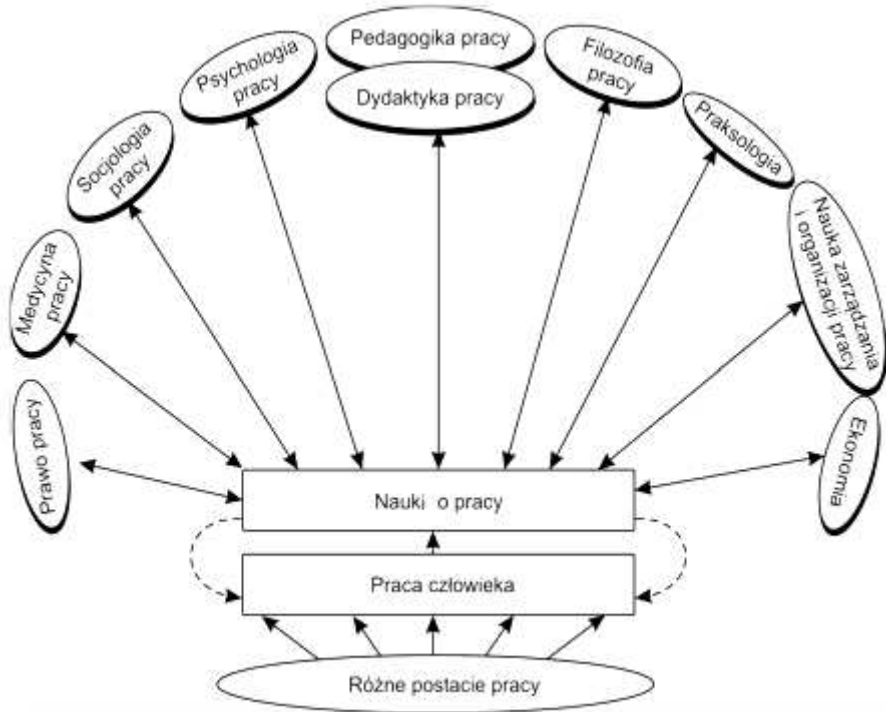
³⁰³ T. W. Nowacki, *Leksykon...*, op. cit., s. 189-190.

³⁰⁴ T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków 2000, s. 57.

³⁰⁵ K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000, s. 161.

³⁰⁶ J. W. Gałkowski, *Praca i człowiek. Próba filozoficznej analizy pracy*, Warszawa 1980, s. 182.

i ukazanie jej powiązań z innymi ważnymi dla tej dyscypliny pojęciami. Z tego powodu chcąc uchwycić całość współczesnej treści pojęcia „praca człowieka” trzeba – zdaniem W. Furmanka – odwołać się do różnych dyscyplin naukowych, w których analizuje się to zjawisko cywilizacyjne i kulturowe³⁰⁷. Unacznienie wielowątkowości charakteru pojęcia „praca człowieka”, a przez to funkcjonowanie człowieka w procesie pracy, ukazuje rys. 16.



Rys. 16. Usytuowanie pracy człowieka jako kategorii poznawczej różnych dyscyplin naukowych

Źródło: *Kultura pracy menedżera*, red. S. Milczarek, Warszawa 2010, s. 18 na podst.: B. Baraniak, *Metody badania pracy*, Warszawa 2009, s. 19; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2006, s. 54-56; Z. Wiatrowski, *Wieloprotymowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy* [w:] *Problemy profesjologii*, nr 1/2015, s. 13-24

³⁰⁷ Zob. W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006, s. 47 i nast.

Wczytując się w relacje dotyczące pracy człowieka w odniesieniu do różnych nauk o pracy, a także różnych postaci pracy staje się oczywistym, że aby mówić o pracy, trzeba mieć na uwadze jej interdyscyplinarny charakter. Takie interdyscyplinarne podejście do problematyki pracy ludzkiej umożliwia ustalenie zarówno istoty samej pracy, jak i zrozumienie człowieka będącego aktywnym podmiotem w procesie przekształcania środowiska społecznego i materialnego dotyczącego procesu pracy.

Praca obok nauki, walki i zabawy stanowi jedną z podstawowych form aktywności człowieka w całym cyklu jego życia, a tym samym w sposób szczególny oddziałuje na jego osobowość, aspiracje, postawy, czy też wyznawany przez niego system wartości³⁰⁸.

W początkowych okresach życia jednostki, kiedy dominującą formą jego aktywności jest zabawa, a następnie nauka, praca postrzegana jest jako swoistego rodzaju wydatek energetyczny, dzięki któremu dziecko może się bawić, a młodzież uczyć się, przechodząc przez kolejne szczeble edukacji szkolnej. W późniejszych okresach życia jednostki praca kojarzona jest głównie z aktywnością zawodową jednostki. Wówczas mówi się o pracy zawodowej, która jest specyficznym rodzajem pracy człowieka ze względu na fakt, że w życiu człowieka spełnia następujące funkcje:

- jest formą aktywności człowieka;
- wyznacza jego pozycję zawodową i społeczną;
- jest źródłem dochodów umożliwiających realizację i rozwój potrzeb jednostki i jej rodziny³⁰⁹.

Termin **praca zawodowa** najczęściej kojarzy się z czynnościami, które wykonuje jednostka w określonym zawodzie, stosownie do posiadanych kwalifikacji.

Definiując ten termin można oprzeć się na teorii czynności T. Tomaszewskiego, który uważa, że „praca zawodowa to działalność ludzi organizowana

³⁰⁸ Zob. pogłębione rozważania dotyczące pracy ludzkiej: J. W. Gałkowski, *Praca i człowiek. Próba filozoficznej analizy pracy*, Warszawa 1980; W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006; T. W. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1964; Cz. Bartnik, *Praca jako wartość humanistyczna*, Lublin 1991; D. Dobrowolska, *Praca w życiu człowieka*, Warszawa 1980; J. Karney, *Człowiek w środowisku pracy. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1988; M. L. Kohn, *Praca a osobowość*, Warszawa 1986; S. Mrożek, *Praca w antycznym systemie wartości*, Warszawa 1983; P. Trzebuchowski, *Praca jako znak człowieczeństwa*, Warszawa 1982; Z. Wiatrowski, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004; i wiele innych.

³⁰⁹ Z. Wołk, *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007, s. 75.

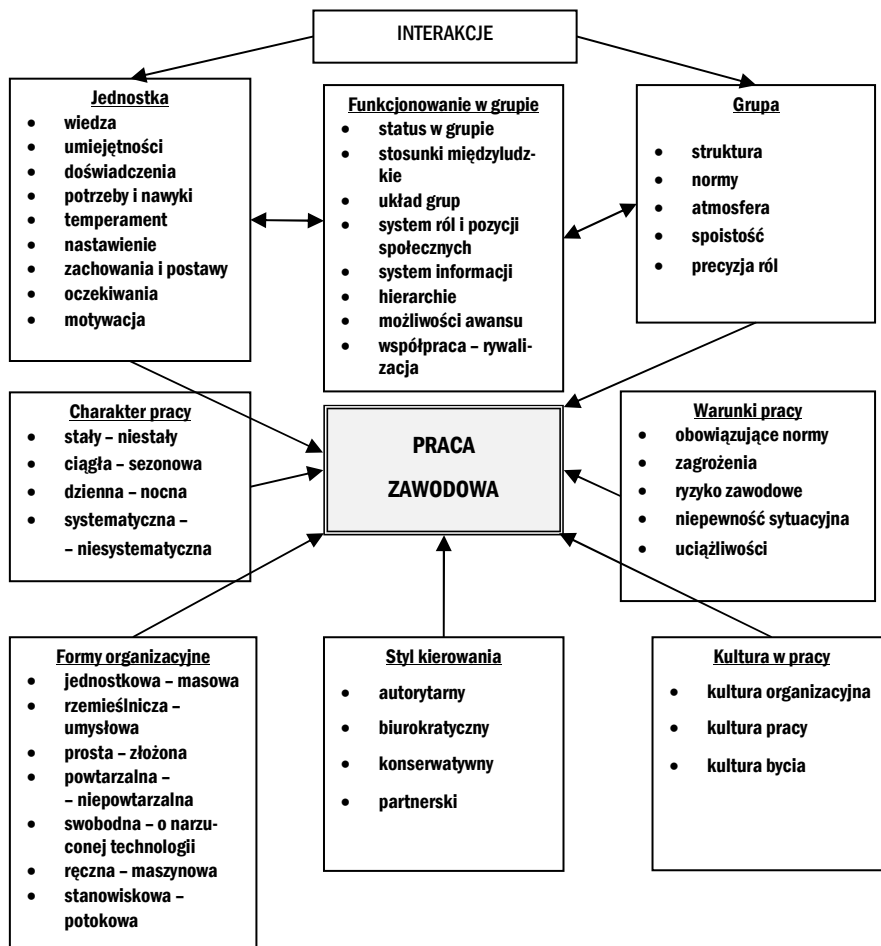
w taki sposób, aby prowadziła do powstawania wytworów społecznie wartościowych i do podnoszenia jakości życia wykonujących ją osób”³¹⁰.

Z. Wiatrowski uważa, że pojęcie „praca zawodowa” można rozpatrywać w węższym lub szerszym zakresie. W węższym znaczeniu – zdaniem autora – na pracę zawodową składają się czynności, które: tworzą wewnętrznie spójny system, opierają się na określonej wiedzy i umiejętnościach, są skierowane na społecznie użyteczny wynik, są wykonywane systematycznie lub trwale. W ujęciu szerszym – zdaniem Z. Wiatrowskiego – w treści pojęcia „praca zawodowa” należy brać pod uwagę także warunki zewnętrzne, w jakich praca jest wykonywana, środowisko społeczne, ramy organizacyjne, korzyści materialne, prestiż zawodu, szanse rozwoju zawodowego, kariery zawodowej, awansu itp.³¹¹

Wczytując się w treść proponowanych przez Z. Wiatrowskiego propozycji definicyjnych terminu „praca zawodowa” można, w celu lepszego zilustrowania jej istoty i uwarunkowań, wpisać ją w następujący kontekst (rys. 17):

³¹⁰ T. Tomaszewski, *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego* [w:] *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, red. S. Kaczor, Z. Wiatrowski, Warszawa 1978, s. 49.

³¹¹ Zob. Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1985.



Rys. 17. Kontekstualne usytuowania pracy zawodowej

Źródło: Opracowanie własne na podst.: Z. Wiatrowski, *Pedagogika...*, dz. cyt.; M. Gitling, *Człowiek i jego praca*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego 2013, nr 33, s. 211-221.

Oczywiście, podobnie jak „praca człowieka” w ogólnym rozumieniu, tak i „praca zawodowa” będzie różnie ujmowana przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych. Dla filozofów najistotniejsze będą jej walory kulturowe, natomiast dla socjologów walory i konteksty społeczne, a dla psychologów wszystkie te aspekty, które odnoszą się do poszczególnych procesów

psychicznych jednostki. Natomiast pedagodzy w swych rozważaniach o pracy zawodowej będą koncentrować się głównie na jej walorach wychowawczych – mówiąc o wychowaniu do pracy i wychowaniu przez pracę. Pedagogów pracy interesują te wszystkie aspekty, które mają wpływ na przygotowanie jednostki do pracy zawodowej, jej funkcjonowanie w zawodzie, a także będące naturalną drogą dalszego rozwoju zawodowego jednostki.

To zróżnicowanie zainteresowań problematyką pracy zawodowej, rozumienie jej istoty i roli, jaką przypisuje się jej w życiu człowieka wydaje się być zjawiskiem naturalnym, a wręcz koniecznym dla zrozumienia znaczenia, jakie ma ona lub może mieć w rozwoju zawodowym jednostki. Wymaga to jednak wyjaśnienia wielu zagadnień związanych ze stosunkiem jednostki do pracy. Dlatego nasuwają się tu pytania o to, jaką wagę przywiązuje jednostka do swojej pracy zawodowej? Co chce przez nią i w jej wyniku osiągnąć? Jakie aspekty są dla niej najważniejsze? Czy są z pracy zadowoleni i czy zależy to od ich stosunku do pracy? Te i im podobne pytania – w większej lub mniejszej mierze – są pytaniami o to, jaką wartość ma praca zawodowa w systemie wartości określonej jednostki.

Termin „wartość” pochodzi od słowa być wartościowym, mieć znaczenie (*valor* od *valere*) i zagościł w różnego rodzaju słownikach pod koniec XIX wieku. Filozofowie interesowali się tematyką dotyczącą wartości już od starożytności, używając terminów: *agathon*, *bonum*, a także w pewnym znaczeniu „cnota” czy „powinność”, jak również nazywając konkretne wartości, takie jak prawda, dobro czy piękno. Sam termin „wartość” upowszechnił w filozofii pod koniec XIX wieku Friedrich Nietzsche³¹². Jest to termin, który ze względu na jego znaczenie dla życia i funkcjonowania zarówno jednostki, jak również społeczeństwa podejmowany jest na gruncie wielu dyscyplin naukowych, w tym: filozofii, etyki, teologii, socjologii, pedagogiki i psychologii, a także antropologii kulturowej, historii, w naukach politycznych i w badaniach literackich.

Wartość w rozumieniu leksykalnym to: „1) ile coś jest warte pod względem materialnym, 2) cecha tego, co jest dobre pod jakimś względem, 3) posiadanie zalet, 4) zasady i przekonania będące podstawą przyjętych w danej społeczności norm etycznych, 5) liczba określająca, ile jednostek zawiera dana wielkość fizyczna lub wielkość mogąca zastąpić wyrażenie algebraiczne, jego zmienne”³¹³.

Jest to termin, który przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych jest różnie definiowany, co oznacza, że jest terminem nieostrym, wy-

³¹² Zob. M. Kleszcz, *Eksplicacja zagadnień związanych z kategorią wartości* [w:] M. Kleszcz, M. Łącznyk, *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Kraków 2012, s. 9.

³¹³ *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów...*, op. cit., s. 899.

wołującym wiele kontrowersji. Według Marioli Chojnowskiej termin ten używany bez dodatkowych objaśnień nie wskazuje na żadne przedmioty³¹⁴.

Na trudności związane z rozumieniem pojęcia „wartość” wcześniej zwracał już uwagę Władysław Tatarkiewicz, pisząc: „Zdefiniowanie wartości jest trudne, jeżeli w ogóle możliwe. To co wygląda na definicję wartości jest raczej zastąpieniem wyrazu przez inny wyraz mniej więcej to samo znaczący albo jest jego omówieniem”³¹⁵.

Może dlatego wielu przedstawicieli nauk używających tego terminu uważa tak jak Maria Misztal, że pojęcie „wartość ma interdyscyplinarny charakter, który adekwatnie do podejmowanej problematyki wyznacza potrzebę sformułowania i posługiwania się definicją uwzględniającą wszystkie aspekty tego pojęcia”. Dlatego autorka ta proponuje trzy ujęcia definicyjne pojęcia „wartość”:

- ujęcie socjologiczne – w którym wartość oznacza przekonania jednostek lub grup społecznych, określające godne pożądania cechy poszczególnych grup społecznych lub społeczeństwa jako całości;
- ujęcie psychologiczne – w którym wartości stanowią przedmiot dążeń i orientacji jednostki oraz są elementami systemu jej przekonań o charakterze normatywnym;
- ujęcie kulturowe – w którym wartości to przekonania na temat norm uważanych za godne pożądania dla danego społeczeństwa³¹⁶.

Zatem w zależności od przyjętego podejścia (psychologicznego, socjologicznego, kulturowego, a także pedagogicznego itd.) w literaturze spotkać można wiele różnych definicji pojęcia „wartość” adekwatnych do przyjętego przedmiotu badań. Ważne jest, jak trafnie dostrzega Krzysztof J. Brozi, żeby przyjęta definicja miała „moc wyjaśniającą, ujawniającą się w konkretnej sytuacji badawczej”³¹⁷.

Nie jest moją intencją przeprowadzenie przeglądu wszystkich znajdujących się w literaturze definicji tego nieostrego pojęcia. Jedyne w celu lepszego przybliżenia istoty tego terminu przywołam w tym miejscu te, które moim zdaniem mają znaczącą moc wyjaśniającą.

Według M. Rokeacha wartości mają charakter przekonań (sądów) i są to „trwale przekonania, że określony sposób postępowania lub stan końcowy jest

³¹⁴ M. Chojnowska, *System wartości moralnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10.

³¹⁵ W. Tatarkiewicz, *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, odtwórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa 1976, s. 61.

³¹⁶ M. Misztal, *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980, s. 66.

³¹⁷ K. J. Brozi, *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin 1994, s. 311.

osobiście lub społecznie bardziej pożądanym niż przeciwny sposób postępowania czy stan końcowy”³¹⁸. Definicję tę uszczegółowił S. H. Schwartz, twierdząc, że wartości są przekonaniem odnoszącymi się do pożądanego celu ludzkiej egzystencji lub zachowań. Mają one charakter ponad sytuacyjny i hierarchiczny³¹⁹.

W podejściu socjologicznym preferowana jest definicja Clyde’a Kluckhohna, który uważa, że wartość jest wyraźną lub dającą się wnioskować koncepcją tego, co godne pożądania, znamienne dla jednostki lub charakterystyczne dla grupy, wpływającą na wybór sposobów, środków i celów działania³²⁰. Charakterystyczne dla tej definicji – zdaniem P. Oleś – jest postrzeganie wartości jako mających ponadjednostkową ważność, jako społecznie aprobowanych preferencji czegoś, czego nie tylko się pożąda, lecz co uważa się także za godne pożądania.

Z polskiej literatury na szczególną uwagę zasługuje definicja Jana Szczepańskiego, który uznaje wartość za „dowolny przedmiot materialny lub idealny, ideę lub instytucję, przedmiot rzeczywisty lub wymyślony, w stosunku do którego jednostki lub zbiorowości przyjmują postawę szacunku, przypisując mu ważną rolę w swoim życiu, a dążenie do jego osiągnięcia odczuwają jako przymus”³²¹.

W naukach społecznych – w tym także pedagogicznych – pojęcie „wartości” wiąże się głównie z zachowaniem ludzi, z ich postawami i motywacjami działania. Uznając, że jednostka sama decyduje o tym, co dla niej jest cenne, ważne i pożądane, co stanowi o niepowtarzalnym charakterze jego egzystencji³²².

Istotną definicją dla rozważań nad wartościami w kategoriach pedagogicznych jest także stanowisko Janusza Homplewicza, który twierdzi, że: „wartością jest wszystko to, co dla człowieka przedstawia się jako cenne, w co chce angażować swe wysiłki i wolę. To dążenie ku wartościom kształtuje człowieka, jest też w stanie przesądzać o jego wewnętrznym rozwoju, o jego przeżyciach, działaniach i całej postawie życiowej”³²³. W oparciu o tę definicję należy uznać, że wartości wyznaczają horyzont rozwoju jednostki. Mają one charakter autofor-

³¹⁸ M. Rokeache, *The nature of human*, New York 1973, za: M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*, Warszawa 2015, s. 91.

³¹⁹ S. H. Schwartz, *Toward a Universal psychological structure of human values*, *Journal of Personality and Social Psychology* 1987, nr 4.

³²⁰ S. Kluckhohn, *Value and Value-Orientations in the Theory of Action*, New York 1962.

³²¹ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 97-98.

³²² Zob. K. Ostrowska, *Wartości w naszym życiu*, „Wychowawca” 2004, nr 5.

³²³ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996, s. 7.

macyjny, gdyż na nich – jak twierdzą M. Kleszcz i M. Łaczyk – „nadbudowane są cechy, właściwości i zachowania, które określają sposób życia i wyznaczają jego jakość”³²⁴.

Wartości występujące w życiu ludzkim mają różny charakter. Niektóre są konkretne, towarzyszące naszemu codziennemu doświadczeniu, inne mniej lub bardziej abstrakcyjne, które jawią się w określonych warunkach lub sytuacjach życiowych. Jedne i drugie ujmowane są w różnorodny sposób. Wśród wartości konkretnych najczęściej plasują się te, które dotyczą różnych dziedzin życia i aktywności człowieka, takich np. jak: życie rodzinne, praca zawodowa, praca społeczna, czy odpoczynek lub rozrywka, ale także te, które dotyczą bardziej szczegółowych elementów naszego życia i naszej aktywności, jak np. rodzaju wykonywanych czynności, ich rozkładu w czasie perspektywy na przyszłość itp. Do wartości abstrakcyjnych nadających życiu głębszy sens zaliczamy zarówno wartości o charakterze osobistym, związane z osobistymi dążeniami i wyznaczonymi sobie celami (jak np. prestiż, sława, realizacja własnych marzeń, etyczne postępowanie itd.), jak również wartości ogólnospołeczne, dotyczące grup społecznych lub osób sobie bliskich (takie jak: dobro społeczne, równość społeczna, postęp itp.)³²⁵. Nas z racji charakteru tego opracowania najbardziej interesować będą wartości dotyczące pracy zawodowej człowieka.

Należy zatem na samym początku rozważań dotyczących wartości, jaką ma praca w życiu człowieka i jego rozwoju zawodowym zastanowić się przez chwilę nad tym, czy dla wszystkich osób praca stanowi wartość, a jeśli tak – to czy wszyscy pozytywnie odnoszą się do tej formy aktywności, upatrując w niej nie tylko podstaw do własnej egzystencji, ale również satysfakcji, możliwości własnego rozwoju czy wręcz spełniania się?

Nie ulega wątpliwości, że praca zawodowa jako jedna z form aktywności człowieka (zwłaszcza człowieka dorosłego) w szerokim tego słowa znaczeniu jest wartością, aczkolwiek stanowi ona różną wartość, przy czym w niektórych przypadkach – jak słusznie dostrzega to Z. Wołk – „jest koniecznością, kiedy indziej szczególną, najwyższą wartością”³²⁶.

Zagadnienia dotyczące analizy wartości pracy były (i nadal jeszcze są) przedmiotem wielu badań naukowych, które dotyczą różnych zakresów tego zagadnienia, w różny sposób ujmują to zagadnienie i stosują różne procedury badawcze. Z wyników tych badań (z natury rzeczy bardzo różnych) można wysnuć jeden wspólny wniosek. Otóż dla zdecydowanej większości respondentów najważniejszą wartością ich życia jest życie rodzinne (a w nim szczęście ro-

³²⁴ M. Kleszcz, M. Łaczyk, *Młodzież...*, op. cit., s. 7.

³²⁵ Zob. D. Dobrowolski, *Praca w życiu człowieka*, Warszawa 1980.

³²⁶ Z. Wołk, *Calożyciowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007, s. 75.

dzinne). Dla dużej części osób badanych najważniejszą wartością ich życia stanowi zdrowie. Orientacja na pracę nie jest powszechna, aczkolwiek niezwykle zróżnicowana dla poszczególnych środowisk zawodowych, które pracę traktują przede wszystkim jako środek poprawy poziomu ich życia³²⁷. Z bardziej wnikliwej analizy wyników badań dotyczących roli i miejsca pracy w życiu człowieka wynika, że praca kształtuje osobowość człowieka, wyznacza jego pozycję społeczną i zawodową. Dzięki pracy zawodowej człowiek realizuje, reguluje i kontroluje wiele procesów w kontaktach z przyrodą. Tym samym – jak słusznie zauważa to wcześniej wymieniany Z. Wołk – tworzy siebie. To tworzenie siebie zachodzi w wyniku wielu relacji mających miejsce w procesie pracy zawodowej. Wyniki pracy, którą realizuje jednostka, są potwierdzeniem jej sprawności zawodowej, ale jednocześnie wyznaczają kierunki dalszego rozwoju zawodowego, dalszych potrzeb, braków w wiedzy, umiejętnościach czy postawach zawodowych, są one autentycznym miernikiem (wskaźnikiem) poziomu jego dotychczasowego rozwoju zawodowego.

Nie ulega wątpliwości, że praca zawodowa stanowi cenne źródło (aczkolwiek o różnym zakresie w odniesieniu do konkretnej jednostki) rozwoju zawodowego jednostki. To dzięki pracy, w wyniku której ma miejsce bezpośrednia konfrontacja dotychczasowych zasobów intelektualnych i motorycznych jednostki w odniesieniu do konkretnych sytuacji zawodowych (realizowanych zadań zawodowych, napotykanymi trudnościami i sposobu ich rozwiązywania) ma ona możliwość wprowadzania korekt dotyczących własnego rozwoju zawodowego, planowania kolejnych faz tego rozwoju, a często również ich wdrażania, monitorowania i oceniania. Taka bezpośrednia konfrontacja tego, co jednostka już posiada (w zakresie własnego rozwoju zawodowego) z tym, czego jeszcze jej brakuje (czego oczekują przełożeni, współpracownicy, a także ona sama)

³²⁷ Zob. badania R. Dubin, *Industrial Worker's Worlds* [w:] *Mass Leisure*, red. E. Larabee, R. Meyersohn, Glencoe 1961; J. Dumazedier, *Relation du travail et du loisir* [w:] *Vers une civilization du loisir?*, Paris 1962; A. Toureine, *La conscience ouvriere*, Paris 1966; *Człowiek i jego praca*, pod red. W. A. Jadowa, W. P. Rożina, A. G. Zdrawomysłowa, Warszawa 1971; W. Adamski, *Postawy społeczno-zawodowe młodzieży pracującej*, „Studium Socjologiczne” 1974, nr 2; D. Dobrowolska, *Praca w życiu człowieka...*, op. cit.; J. E. Karney, *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998; M. Prawda, *Cykl życia jednostki a wartość pracy*, Warszawa 1987; K. M. Kohn, C. Schoder, *Praca a osobowość*, Warszawa 1987; *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania, zagrożenia*, pod red. R. Gerlacha, Bydgoszcz 2008; B. Sztumska, J. Sztumski, *Człowiek w świecie wartości*, Katowice 2002; Z. Wiatrowski, *Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45; tenże, *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004; W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006, i wiele innych.

wyzwała motywację, budzi zainteresowanie, a często wyznacza również ramy czasowe lub organizacyjne, w ramach których potrzeby te (braki) powinny być podjęte i zrealizowane (uzupełnione, zniwelowane). W tym zakresie praca zawodowa jest tą wartością, która zarówno w sensie osobistym, jak i społecznym ma znaczący wymiar.

W sensie osobistym cały kompleks wartości wiąże się z dążeniem jednostki do osiągnięcia sukcesu, zdobycia uznania i szacunku ze strony swoich przełożonych i współpracowników, a także potrzebę awansu zawodowego (zajmowania np. coraz wyższych stanowisk kierowniczych). Dla wielu osób podstawowymi wartościami związanymi z własną aktywnością zawodową jest możliwość realizacji i dalszego rozwoju swoich zainteresowań, zdolności, umiejętności, rozwoju osobowości czy osiągnięcia mistrzostwa w określonym zakresie czynności zawodowych. Oznacza to, że wartości osobiste odpowiadają w znacznej mierze podstawowym potrzebom jednostki, co nie oznacza, że w takiej samej mierze odnoszą się do każdej jednostki. Ponadto te same wartości zyskują nieco odmienną treść w środowisku różnych osób (np. pracowników szczebla wytwórczego, zarządzającego, czy np. administracyjnego).

Z wartościami osobistymi jednostki wiążą się zwykle wartości ogólnospołeczne wynikające z potrzeby wspólnej realizacji określonych zadań zawodowych, tworzenia właściwego klimatu pracy czy ponoszenia wspólnej odpowiedzialności za efekty pracy zespołu (grupy, brygady, wydziału czy wręcz całego zakładu pracy). Nie chodzi tu jedynie o takie wartości, jak życzliwość, koleżeństwo czy ogólnie stosunki międzyludzkie (aczkolwiek i one mają przebogate znaczenie dla rozwoju zawodowego poszczególnych osób i całego zespołu pracowników), ale także o te, które rzutują na efekty pracy zespołu, ujawniających się w sytuacjach krytycznych, wymagających szerszej perspektywy postrzegania powinności, korzyści i odpowiedzialności.

Przy bardziej szczegółowej analizie wartości wynikających z pracy zawodowej i rzutujących na rozwój zawodowy konkretnych jednostek okazuje się, że praca zawodowa w szerokim jej rozumieniu ma największy wpływ na takie komponenty rozwoju zawodowego, jak: wiedza, umiejętności, nawyki, sprawności oraz przyzwyczajenia i mistrzostwo.

Pozyskiwana w procesie pracy zawodowej **wiedza** w opinii Z. Wiatrowskiego określa poziom świadomości działania, stanowi podstawę planowania kolejnych etapów osiągania odległych celów dotyczących własnego rozwoju zawodowego, ułatwia możliwie ściśle wyznaczenie przebiegu działania i tym samym pozwala jasno określić końcowy cel działania³²⁸.

³²⁸ Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość człowieka w kontekście...*, dz. cyt., s. 44.

Umiejętności zdaniem tego autora „warunkują skuteczne działanie, a w przypadku pracy zawodowej stanowią o istocie kwalifikacji i kompetencji. Określa się je najczęściej jako gotowość do świadomego działania, opartą na odpowiedniej wiedzy (...) zwykle wiedzy nabytej we wcześniejszych etapach rozwoju jednostki oraz na ruchowym opanowaniu elementów czynności, przy czym uwzględniając możliwość dostosowania tegoż działania do zmieniających się warunków”³²⁹. Oznacza, że w toku procesu pracy zawodowej następuje dalszy rozwój umiejętności zawodowych dotyczących planowania, organizowania, wykonywania (umiejętności technologiczne), monitorowania i podejmowania decyzji dotyczących potrzeby wprowadzania niezbędnych korekt.

Również w wyniku realizacji różnego rodzaju zadań zawodowych zachodzi proces kształtowania **nawyków** będących czynnościami wykonywanymi automatycznie. Stanowią one – jak trafnie określa to Z. Wiatrowski – „wynik uczenia się, a szczególnie długotrwałych ćwiczeń”³³⁰, które miały miejsce w okresie uczenia się zawodu, a w okresie pracy zawodowej są doskonałe. Praca zawodowa to doskonała okazja do właściwego ukształtowania systemu nawyków, które w rozwoju zawodowym jednostki rzutują głównie na **sprawność działania**, a więc na zdolność do szybkiego i jakościowo dobrego wykonywania określonych czynności zawodowych. Stanowi ona zatem warunek uzyskiwania wysokiej wydajności pracy i skuteczności działania.

Z nawykami wiążą się ściśle **przyzwyczajenia**, chociaż – jak to określa wcześniej przywoływany tu Z. Wiatrowski – „najczęściej powstają w wyniku powtarzania się sytuacji angażujących człowieka emocjonalnie”³³¹. W rozwoju zawodowym jednostki uwalniają one nas od zbędnego planowania czynności stale powtarzających się, a tym samym pomagają jednostce utrzymać pożądany rytm i ład. Zatem szczególnie ważne jest, żeby w toku pracy zawodowej miało miejsce wyrabianie przyzwyczajzeń pożytecznych i zarazem unikanie przyzwyczajzeń szkodliwych (destrukcyjnych). Kształtowanie takich przyzwyczajzeń wymaga od jednostki nieustannej pracy nad sobą, nad swoimi emocjami, umiejętnościami, skłonnościami itp.

Najwyższą formą rozwoju zawodowego, który może mieć miejsce w wyniku pracy zawodowej, jest **mistrzostwo**, a więc osiągnięcie najwyższego poziomu kwalifikacji i kompetencji zawodowych dostosowanych do rzeczywistych wymogów wynikających z wypełniania określonych zadań zawodowych realizowanych na odpowiednich stanowiskach pracy. W osiąganiu tej najwyższej formy rozwoju zawodowego oprócz wiedzy, umiejętności, nawyków, sprawno-

³²⁹ Tamże, s. 45.

³³⁰ Tamże.

³³¹ Tamże, s. 46.

ści działania czy przyzwyczajień, które stanowią podstawowe wyznaczniki poziomu tego rozwoju, ważne miejsce przypisuje się również własnemu zaangażowaniu się jednostki, własnej motywacji, a także cech osobowości takich jak: wytrwałość w działaniu, stanowczość i konsekwencja działania, dynamizm, upór, zapał, pracowitość, cierpliwość, silna wola i wiele innych. Wszystkie one mają swój udział w procesie pracy zawodowej jednostki, a tym samym rzutują na jakość, tempo i strukturę rozwoju zawodowego jednostki, który ma miejsce w tym okresie jej życia.

3. Powinności i możliwości prorozwajowe człowieka pracującego zawodowo

Człowiek pracujący (*homo laborens*) zgodnie z zaleceniami Międzynarodowej Organizacji Pracy to osoba w wieku 15 lat i więcej, która w okresie badanego tygodnia wykonywała przez co najmniej 1 godzinę pracę przynoszącą zarobek lub dochód.

Jeśli przyjmiemy za *Współczesnym słownikiem języka polskiego*, że „człowiek to osoba mądra, szlachetna, odznaczająca się wybitnymi, najlepszymi cechami, jednostka etyczna, wartościowa”³³², a pracujący „to taki, który jest zatrudniony, wykonuje jakąś pracę” lub „osoba, która pracuje w jakimś zakładzie pracy”³³³, to terminem „człowiek pracujący” możemy opisywać każdą osobę, która wykonuje jakąś pracę na użytek własny lub jakiegoś innego podmiotu, w którym jest zatrudniona na określonych zasadach albo wykonuje określoną pracę w ramach tzw. wolontariatu. Wychodząc z takiego założenia możemy przyjąć, że człowiek pracujący zawodowo to ten, który na określonych zasadach (zwykle w ramach stosunku pracy) realizuje powierzone mu zadania zawodowe na rzecz jakiegoś podmiotu (zakładu, instytucji, urzędu itp.). Jeśli osoba ta znajduje się w okresie wczesnej lub średniej dorosłości (zwykle od 20-23 roku życia do 34-40 roku życia dla okresu wczesnej dorosłości i od 34-40 do 55-60 roku życia dla średniej dorosłości), a niekiedy również w okresie późnej dorosłości (zwykle po 60 roku życia) i w sposób stały realizuje określone zadania zawodowe w ramach stosunku pracy nawiązanego z pracodawcą (lub na tzw. własny rachunek, np. w ramach prowadzonej przez siebie działalności gospodarczej), to mówimy wówczas, że jest to człowiek (osoba) dorosły pracujący zawodowo.

³³² *Język polski. Współczesny słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2007, s. 237.

³³³ *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgólkowska, Poznań 2001, t. 32, s. 229.

W dalszej części tego podrozdziału prowadzone rozważania dotyczą głównie człowieka dorosłego pracującego zawodowo, będącego pod presją nieuchronnej potrzeby permanentnego rozwoju (w tym także rozwoju zawodowego), którego rysem jest – jak to określa W. Furmanek – systematyczne dążenie do przekraczania zadanych granic rozwojowych (transgresja) i już zrealizowanych dążeń³³⁴. Jest to z jednej strony potrzeba konieczna, bowiem żyje on i funkcjonuje w przestrzeni, w której zachodzi proces nieustannych zmian (często niezwykle dynamicznych i nieprzewidywalnych), z drugiej zaś strony człowiek funkcjonując w tej przestrzeni (w tym zwłaszcza w przestrzeni dotyczącej procesu pracy) odnajduje siebie jako osobę w wymiarze społecznym, psychologicznym i kulturowym. Staje się nie tylko podmiotem owych zmian, ale również twórcą nowych wartości, nowej jakości otoczenia, w której funkcjonuje i nowej jakości dotyczącej własnej osoby.

Żeby jednak ten proces rozwoju określonej jednostki, którego rysem jest (jak to wcześniej zostało napisane) dążenie do przekraczania zadanych granic rozwojowych i już zrealizowanych dążeń był nie tylko procesem naturalnym i nieuchronnym, ale również żeby był procesem o najwyższej jakości, jednostka ta musi być świadoma swoich powinności i możliwości prorozwojowych, które mogą mieć miejsce w procesie pracy zawodowej. Oznacza to, że rozpatrywanie procesów rozwojowych dotyczących człowieka dorosłego pracującego zawodowo wymaga prowadzenia analiz w wielu wymiarach i kierunkach. Tymczasem, jak to podkreśla Zbigniew Łoś, „choć zwolennicy perspektywy lifespan deklarują wielowymiarowość i wielokierunkowość rozwoju, to zazwyczaj rozpatrują ten proces głównie w kategoriach wzrostu i regresu”, pisząc dalej, że „większą możliwość dałaby siatka pojęciowa uwzględniająca perspektywę: progres – dygres – optimum – regres”³³⁵. Wprawdzie refleksja Z. Łosia zrodziła się na gruncie jego rozważań dotyczących rozwoju psychicznego człowieka, to sądzę, że można ją odnieść również do rozwoju zawodowego człowieka postrzeganego w perspektywie całego jego życia (w tym głównie w okresie pracy zawodowej). Warto zatem mieć na uwadze, że każda z tych czterech perspektyw rozpatrywania rozwoju człowieka w ciągu całego jego życia, oparta na kategoriach wzrostu i regresu, dają możliwość charakteryzowania dynamiki rozwoju, gdyż może ukazać wielorakie (często ukryte) możliwości rozwoju. Przyjmując taką perspektywę analizy istotnym wydaje się znalezienie odpowiedzi na pytanie o możliwości zmian wyznaczanych człowiekowi dorosłemu pracującemu zawodowo zarówno przez kategorie wzrostu, jak i regresu, które – jak

³³⁴ Zob. W. Furmanek, *Modele człowieka paradygmatem nauk pedagogicznych*, Rzeszów 2012.

³³⁵ Z. Łoś, *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*, Wrocław 2010, s. 79.

twierdzi J. Trempała – sprawiają, że zarówno zmiany progresywne, jak i regresywne mają charakter rozwojowy³³⁶. Jedne i drugie są funkcją szeroko rozumianych powinności i możliwości każdej jednostki w całym cyklu jej życia (także w okresie pracy zawodowej).

Powinność to „świadomy obowiązek moralny, konieczność etyczna, zobowiązanie wynikające z poczucia odpowiedzialności moralnej; to, do czego czuje się powołanym”³³⁷ lub „obowiązek moralny, wynikający z norm moralnych lub obowiązek prawny wynikający z obowiązującego prawa”³³⁸.

Tylko na podstawie tych dwóch definicji widać, że funktor „powinien”, „powinno się”, „powinność” choć nie jest rozumiany jednoznacznie, to najczęściej jest ujmowany jako pewna konieczność (mus) albo jako rozkaz bądź jako obowiązek (zobowiązanie) odnoszony do kogoś lub podejmowanych przez tego kogoś określonych działań. Stąd mówi się o powinności obywatelskiej, powinności obronnej, powinności rodzicielskiej, powinności moralnej, powinności zawodowej itp. Na gruncie etyki jej istota określona jest jako powinność moralna człowieka odnoszona zwykle do moralnego działania (postępowania)³³⁹. W wielu publikacjach dotyczących innych dziedzin nauki bardzo często stawiane jest pytanie o to, czy „powinność” to jest to sens co „obowiązek”.

H. Elzenberg podejmując próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie o to, czy tak samo należy postrzegać istotę i sens tych dwóch terminów („powinność” i „obowiązek”) twierdzi, że „obowiązek” jest przymusem zewnętrznym, jest bodźcem do działania, natomiast „powinność” jest rozkazem danym samemu sobie³⁴⁰. Dokładniej wyjaśnia tę kwestię S. Wołoszyn, twierdząc, że „pojmowanie powinności przez «obowiązek» odnosi ją do podmiotów działających (...). Kiedy mowa o powinności-obowiązku, mamy na myśli raczej «obowiązek wewnętrzny», czyli oparty na własnej, mojej ocenie, nie zaś «obowiązek zewnętrzny» opatrzone sankcjami. To drugie rozumienie powinności zbliżałoby je do prawa «stanowionego» (...), w sensie aksjologicznym powinność jest rozumiana jako racja ostateczna jakiegoś działania (...). Na pytanie o to, dlaczego tak powinienem? Odpowiadamy wówczas «powinieniem, bo powinienem»”³⁴¹.

³³⁶ Zob. J. Trempała, *Mechanizm zmiany rozwojowej* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011, s. 65-67.

³³⁷ *Praktyczny słownik współczesnej...*, dz. cyt., t. 31, s. 350.

³³⁸ *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 187.

³³⁹ Zob. T. Styczeń, *Wprowadzenie do etyki*, Lublin 1996, s. 23.

³⁴⁰ H. Elzenberg, *Powinność i rozkaz*, „Przegląd Filozoficzny” 1938, nr 1.

³⁴¹ S. Wołoszyn, *Kategoria powinności jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki – jak ją rozumieć* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukułowicz, M. Nowak, Lublin 1997, s. 11 i nast.

Odnosząc termin „powinności” do rozwoju zawodowego osoby, która znajduje się w okresie pracy zawodowej (okres wczesnej i średniej dorosłości) należy raczej jej istotę ujmować jako nakaz dawany samemu sobie dotyczący zadań powinnościowych rozumianych w sensie imperatywnym (stanowiących swiostego rodzaju nieodpartą konieczność). Możemy zatem mówić o powinnościach dotyczących: konieczności, nieustannej oceny jakości (poziomu) własnego rozwoju zawodowego, umiejętności dostrzegania w swoim rozwoju zarówno silnych, jak i słabych stron, umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym, w tym: planowania bieżących i perspektywicznych zadań prorozwojowych, sposobu ich realizacji, oceny efektów, dostrzegania pojawiających się trudności, wprowadzania korekt itd. Powinność staje się zatem nieodpartą koniecznością podejmowania działań o charakterze intelektualnym i motorycznym, które mają sprawić, że rozwój zawodowy jednostki będzie przebiegał w zgodzie z jej wolą i adekwatnie do warunków, w jakich owa jednostka w danym czasie się znajduje. Przy czym żeby rozwój ten mógł przebiegać w taki sposób i przynosił oczekiwane efekty (zmiany rozwojowe) nie wystarczy, że dana jednostka będzie dostrzegać jedynie swoje powinności. Musi ona jednocześnie nie zapominać o swoich możliwościach, które będą towarzyszyć tym powinnościom.

Możliwości to: „1. zdolności, predyspozycje psychiczne i fizyczne człowieka, dzięki którym może on coś osiągnąć; 2. tkwiące w czymś, ujawniające się w sprzyjających warunkach zdolności działania i osiągnięcia jakiegoś efektu”³⁴². W innym ujęciu możliwość jako pochodna od możliwy to: 1. „splot okoliczności, które czynią coś realnym albo prawdopodobnym” (...) albo 2. „potencjał fizyczny i intelektualny, który sprawia, że coś jest możliwe, że coś może się urzeczywistnić, które pozwalają na coś”³⁴³.

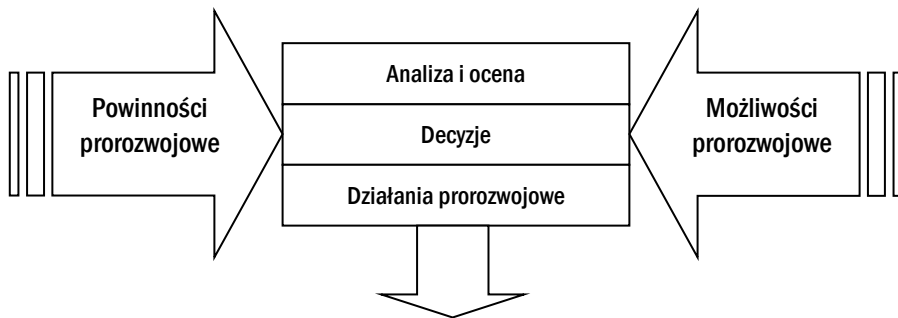
Odnosząc ten termin (podobnie jak to zostało uczynione w przypadku pojęcia „powinność”) do rozwoju zawodowego osoby, która znajduje się w okresie pracy zawodowej można przyjąć, że możliwości prorozwojowe to te wszystkie potencjalności tkwiące zarówno w danej jednostce (jej predyspozycje, zdolności psychiczne i fizyczne, czy umiejętności ich dostrzegania i wykorzystania), jak również w jej otoczeniu (szczególnie w środowisku pracy zawodowej), które może i powinna ona uwzględnić przy podejmowaniu i realizacji zadań prorozwojowych, żeby osiągnąć zamierzony cel w zakresie własnego rozwoju zawodowego. Będą to zatem możliwości dotyczące umiejętności zdiagnozowania własnego potencjału, zaprojektowania optymalnego sposobu realizacji powinności prorozwojowych (zadań prorozwojowych), rozpoznania i dostosowania

³⁴² *Słownik 100 tysięcy...*, op. cit., s. 416.

³⁴³ *Praktyczny słownik współczesnej...*, op. cit., t. 22, s. 68.

istniejących warunków środowiska pracy do potrzeb niezbędnych dla podjęcia i realizacji powinności prorozwojowych, określenia kosztów materialnych i niematerialnych niezbędnych do realizacji owych powinności, czy też określenia efektów planowanych i podejmowanych działań itd.

Można zatem uznać, że powinności i możliwości prorozwojowe to dwa terminy (a w przypadku działań prorozwojowych podejmowanych przez jednostkę w okresie pracy zawodowej to dwa zbiory różnych charakterystyk), które wprawdzie sytuują się na przeciwstawnych do siebie biegunach, to w przypadku projektowania przedsięwzięć prorozwojowych muszą być dostrzegane równocześnie (w sposób wzajemnie przenikający się) (rys. 18).



Rys. 18. Proces projektowania działań prorozwojowych człowieka pracującego zawodowo.

Źródło: Opracowanie własne.

Wielokrotnie już w tej monografii podkreślono, że człowiek rozwija się przez całe swoje życie (również w zakresie rozwoju zawodowego) i do swojego rozwoju potrzebuje różnych informacji. Takich informacji dostarcza mu systematyczne analizowanie funkcjonowania w rodzinie, szkole, miejscu pracy i w społecznościach lokalnych. W okresie wczesnej i średniej dorosłości szczególnie ważnymi informacjami są te, które jednostka pozyskuje z procesu pracy zawodowej.

W procesie pracy zawodowej mamy do czynienia zarówno z wieloma procesami, jak i konkretnymi sytuacjami (sytuacje te stanowią przedmiot refleksji następnego podrozdziału), które mają wpływ zarówno na funkcjonowanie jednostki, jak również na jej rozwój zawodowy. Poprzez udział w tych procesach

i sytuacjach, każda jednostka na swój (specyficzny tylko dla siebie) sposób warunkowany w dużej części różnicami indywidualnymi odnajduje siebie – swoje predyspozycje, zdolności czy też sprawności, własne możliwości, a także potrzeby. Może sama dokonywać systematycznej kontroli i oceny poziomu swojego dotychczasowego rozwoju i na tej podstawie wyznaczać dla siebie nowe zadania prorozwojowe. W przypadku rozwoju zawodowego będą to zarówno zadania, które jednostka podejmowała we wcześniejszych okresach rozwojowych (głównie w okresie uczenia się zawodu), a teraz będą służyć dalszemu doskonaleniu tego rozwoju, jak również zadania nowe powodowane wewnętrznymi potrzebami jednostki bądź też uwarunkowaniami zewnętrznymi. Wśród czynników o charakterze podmiotowym wyróżnia się m.in. ekstrawersję i otwartość na doświadczenie³⁴⁴, postrzeganie pracy jako wyzwania³⁴⁵, poczucie satysfakcji z pracy oraz zaangażowanie³⁴⁶.

A. Wojtczak-Turek wyróżnia następujące determinanty prorozwojowe: osobowość, kapitał psychologiczny, kompetencje społeczne oraz oczekiwane pozytywne wyniki pracy³⁴⁷. Natomiast D. W. Organ, K. Ryan prowadząc badania nad osobowościowymi determinantami prorozwojowych zachowań obywatelskich wskazują na: ekstrawersję, pozytywną afektywność, sumienność oraz ugodowość³⁴⁸. Należy jeszcze w tym miejscu wyliczyć cały zbiór *stricte* zawodowych czynników prorozwojowych, takich chociażby jak: wiedza zawodowa, umiejętności i kompetencje zawodowe, zdolności zawodowe, zainteresowania zawodowe, predyspozycje zawodowe i wiele innych charakterystycznych dla określonych procesów pracy, sytuacji zawodowych, warunków pracy, wymogów technologicznych czy organizacyjnych itd. Tak duża liczba czynników wpływających na prorozwojowe zachowania się osób pracujących zawodowo świadczy o wielowymiarowości tej problematyki. Przy czym zachowania te w przypadku różnych osób w głównej mierze są skierowane na własną osobę,

³⁴⁴ K. E. Kelly, *Relationship Between the Five-Factor Model of Personality and the Scale of Creative Attributes and Behavior: A Validation Study*, „Individual Differences Research”, Vol. 4, nr 5, za: K. Czop, *Prorozwojowe zachowania pracowników a zdolność organizacji do zmian* [w:] *Zarządzanie w XXI wieku. Menedżer innowacyjnej organizacji*, red. E. Gołębiowska, cz. 2, Łódź 2013, s. 12.

³⁴⁵ J. P. De Jong, R. Kemp (red.), *Determinants of Co-workers' Innovative Behavior: An Investigation into Knowledge Intensive Services*, *International Journal of Innovation*, za: K. Czop, *Prorozwojowe...*, dz. cyt., s. 13.

³⁴⁶ H. J. Jafri, *Organizational Commitment and Employees Innovative Behavior*, „*Journal of Management Research*” 2010, nr 1, za: K. Czop, *Prorozwojowe...*, dz. cyt.

³⁴⁷ A. Wojtczak-Turek, *Zachowania innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teorii zarządzania*, Toruń 2012, s. 124.

³⁴⁸ D. W. Organ, K. Ryan, *A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior*, „*Personal Psychology*” 1995, nr 48.

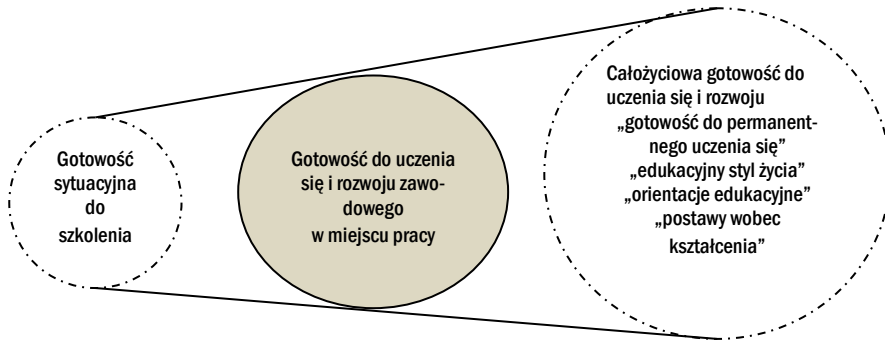
a niekiedy mogą również być skierowane na współpracowników bądź organizację. Zawsze jednak będą przejawiać się w trosce o własny rozwój zawodowy w zakresie poprawy (podwyższania) standardów pracy, dbałości o jej jakość, jak również poszukiwania nowych rozwiązań dotyczących procesu pracy zawodowej.

Warto również wspomnieć, że prorozwojowe zachowania się osób pracujących zawodowo ujawniają się najczęściej w kontekście organizacyjnym lub edukacyjnym wyznaczonym przez oddziałujące na siebie takie czynniki jak: kultura i klimat organizacyjny, struktura organizacyjna zakładu pracy bądź miejsca pracy, przywództwo lub szerzej sposób zarządzania zasobami ludzkimi³⁴⁹.

Wiele wyników badań i naukowych rozważań wskazuje na to, że przy podejmowaniu zadań prorozwojowych przez osoby pracujące zawodowo szczególnie cenione są: zdolność uczenia się, otwartość, umiejętność skutecznego reagowania na zmiany w otoczeniu jednostki i umiejętność pozyskiwania i przetwarzania informacji, a także kreowania niestandardowych innowacyjnych rozwiązań. Przy czym podstawą do podejmowania zadań prorozwojowych w sytuacji pracy zawodowej stanowi gotowość jednostki do uczenia się i dalszego rozwoju, traktowana jako względnie trwałe nastawienie prorozwojowe osoby znajdującej się w okresie jej aktywności zawodowej. Taka gotowość do uczenia się i rozwoju zawodowego (w miejscu pracy) według A. Różańskiego to „natężenie odczuwanych potrzeb w zakresie poziomu i kierunku kształcenia wybranych obszarów wiedzy oraz umiejętności, których opanowanie zdaniem jednostki może zapewnić spodziewane korzyści zawodowe. Stan gotowości jednostki budowany jest w oparciu o własne doświadczenia, samoocenę kompetencji społeczno-zawodowych, oczekiwane wsparcie w miejscu pracy, a także postrzegane szanse w otoczeniu”³⁵⁰. Taka gotowość do uczenia się i rozwoju zawodowego w miejscu pracy zawodowej wpisuje się w perspektywę kształcenia ustawicznego, w której na jednym biegunie jest sytuacyjna gotowość do pojedynczego szkolenia, a na drugim odległym od poprzedniego to gotowość jednostki do rozwoju postrzeganego w dłuższej perspektywie, tzw. całościowa gotowość do uczenia się i rozwoju (rys. 19).

³⁴⁹ Zob. K. Czop, *Prorozwojowe...*, op. cit., s. 13-14.

³⁵⁰ A. Różański, *Gotowość prorozwojowa pracowników w sytuacji zmian organizacyjnych – Wybrane aspekty*, e-mentor 2014, nr 1, s. 32.



Rys. 19. Usytuowanie gotowości do uczenia się i rozwoju w miejscu pracy w perspektywie kształcenia ustawicznego

Źródło: A. Różański, Psychospołeczne korelaty gotowości do uczenia się i rozwoju pracowników wykwalifikowanych, Lublin 2014.

Jeśli zatem określona jednostka odczuwa potrzebę pozyskania nowej wiedzy dotyczącej wybranego obszaru zawodowej rzeczywistości bądź kształtowania nowych umiejętności lub doskonalenia wcześniej ukształtowanych umiejętności i wyraża gotowość do dalszego uczenia się i rozwoju zawodowego, to praca zawodowa stanowi znakomitą płaszczyznę do urzeczywistnienia tej potrzeby. Ważne jest, żeby przed podjęciem każdej decyzji (również tych, które dotyczą działań prorozwojowych) umiejętnie określić istniejące (tzw. tu i teraz) możliwości.

4. Sytuacyjne uwarunkowania prorozwojowe w procesie pracy zawodowej

W okresie pracy zawodowej każda jednostka w naturalny sposób poprzez własną aktywność wpisuje się w różnorakie sytuacje zawodowe. Jedne są wywołane procesem pracy, inne typowymi bądź specyficznymi warunkami, w których praca ta jest wykonywana, a jeszcze inne różnego rodzaju czynnikami, które nie albo niewiele mają wspólnego ani z procesem pracy, a niż wolą konkretnej osoby czy jej otoczenia (np. przełożonych, współpracowników, klientów itp.). Powstają one w wyniku rozwoju myśli naukowo-technicznej, przemian kulturowych czy różnego rodzaju procesów cywilizacyjnych. Wszystkie one stanowią swoistego rodzaju potencjał, który z jednej strony jest dla konkretnej osoby

(w tym przypadku osoby będącej w okresie pracy zawodowej) niebagatelnym wyzwaniem, z drugiej zaś strony jest dla jednostki uczestniczącej w tej sytuacji wspaniałą okazją do skonfrontowania własnych możliwości i pozyskania nowego doświadczenia (tak w zakresie uzyskania nowej wiedzy, jak również kształtowania nowych umiejętności czy sprawności zawodowych, jak również wykorzystania wcześniej zdobytej wiedzy i posiadanych umiejętności w nowych, zwykle problemowych, sytuacjach zadaniowych), a tym samym do dalszego rozwoju zawodowego.

Sytuacja w rozumieniu leksykalnym to: „ogół warunków, w których ktoś się znajduje lub coś się dzieje”³⁵¹. W egzystencjalizmie to: „sytuacja podstawowa (*situation fondamentale*) – fakt uwikłania podmiotu ludzkiego w konkretną rzeczywistość, która nie jest ani wyłącznie psychiczna ani wyłącznie fizyczna i wyznacza granice i pole empirycznego działania dla bytu ludzkiego”³⁵².

W pedagogice pracy – sytuacja to „aktualnie powstała część relacji jednostki z otoczeniem, zawierająca konteksty wymuszające odpowiedni rodzaj aktywności (reakcji) jednostki” (...), a w przypadku procesu dydaktycznego sytuacja problemowa to sytuacja, w której uczniowie stają przed problemem, nie dającym się rozwiązać dotychczas stosowanymi sposobami, wymagająca poszukiwania brakujących danych lub nowego sposobu ich użytkowania. Sytuacja problemowa zmusza do odkrywania nowych relacji między znanymi już elementami, odkrywania ich nieznanego dotąd znaczenia lub konieczności poszukiwania innych sposobów ich rozwiązania. Sytuacja problemowa prowadzi do odkrywania nowych dla uczniów prawd albo wynajdywania środków materialnych rozwiązujących zagadnienia” (...) w tym kontekście „sytuacja zawodowa, pozycja jednostki uzyskana w jego środowisku pracy w wyniku dotychczasowej działalności i jej oceny przez przełożonych i współpracowników, zawierająca elementy oceny możliwości pracownika w stosunku do nasuwających się zadań”³⁵³.

Kierując się treścią przytoczonych definicji „sytuacji” i „sytuacji zawodowej” można na użytek rozważań podjętych w niniejszym podrozdziale, a dotyczących sytuacyjnych uwarunkowań prorozwojowych mających miejsce w procesie pracy zawodowej, przyjąć, że **sytuacyjne uwarunkowania prorozwojowe** to ogół warunków wynikających z relacji jednostki i jej otoczenia zawodowego, które w danym czasie wymuszają odpowiedni rodzaj aktywności jednostki (skłaniają ją do podjęcia takiej aktywności), podejmującej i realizują-

³⁵¹ *Słownik 100 tysięcy...*, dz. cyt., s. 806.

³⁵² A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 858.

³⁵³ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy...*, dz. cyt., s. 239.

cej stosownie do zaistniałej sytuacji zadania prorozwojowe sprzyjające własnemu rozwojowi zawodowemu.

Sytuacyjne uwarunkowania prorozwojowe dotyczące procesu pracy zawodowej mogą mieć różny charakter, zasięg i natężenie. Ich podłożem mogą być zarówno względy podmiotowe, jak i przedmiotowe. Źródłem podmiotowych uwarunkowań sytuacyjnych najczęściej są interpersonalne relacje jednostki ze współpracownikami, relacje jednostki z przełożonymi bądź relacje z osobami stanowiącymi otoczenie zawodowe jednostki (klienci, dostawcy towarów, przedstawiciele administracji, a także służb nadzoru i kontroli, głównie inspekcji pracy i dozoru technicznego).

Źródłem przedmiotowych uwarunkowań sytuacyjnych są głównie te, które wynikają z realizacji zadań zawodowych, a mają charakter organizacyjny, techniczny bądź technologiczny. Najczęściej są funkcją jakiejś zmiany dotyczącej np. wdrażania nowej technologii, nowych produktów, maszyn, urządzeń, narzędzi, materiałów bądź nowej organizacji pracy. Mogą jawić się również wówczas, gdy chcemy poprawić efektywność bądź jakości swojej pracy, kulturę pracy, bezpieczeństwa pracy itd.

Postrzegając owe uwarunkowania sytuacyjne z perspektywy konkretnej osoby pracującej zawodowo możemy o nich mówić zarówno w kategoriach trudności, jak również w kategoriach wyzwań, które ujawniać się będą w konkretnych korzyściach mających swój istotny udział w rozwoju zawodowym danej jednostki.

Sytuacje te postrzegane w kategoriach trudności, z którymi przychodzi się zmierzyć osobie tkwiącej w tych sytuacjach najczęściej objawiają się w przypadku, gdy osoba ta:

- odczuwa brak odpowiedniej wiedzy, żeby mogła ona skutecznie podejmować odpowiednie działania;
- dostrzega braki w swoich umiejętnościach, które są niezbędne do tego, żeby była w stanie wykonać wszystkie zadania wynikające z tej sytuacji;
- nie potrafi wykorzystać posiadanej wiedzy i wcześniej ukształtowanych umiejętności w tej nowej – dla niej problemowej sytuacji;
- nie posiada odpowiedniego doświadczenia, wytrwałości i konsekwencji działania itd. w przezwyciężaniu istniejących trudności wynikających z danej sytuacji;
- dostrzega braki w swoich predyspozycjach psychicznych niezbędnych do działania w nowych sytuacjach;
- dostrzega braki w swoich kompetencjach społecznych niezbędnych do innowacyjnego zachowania się w nowych sytuacjach.

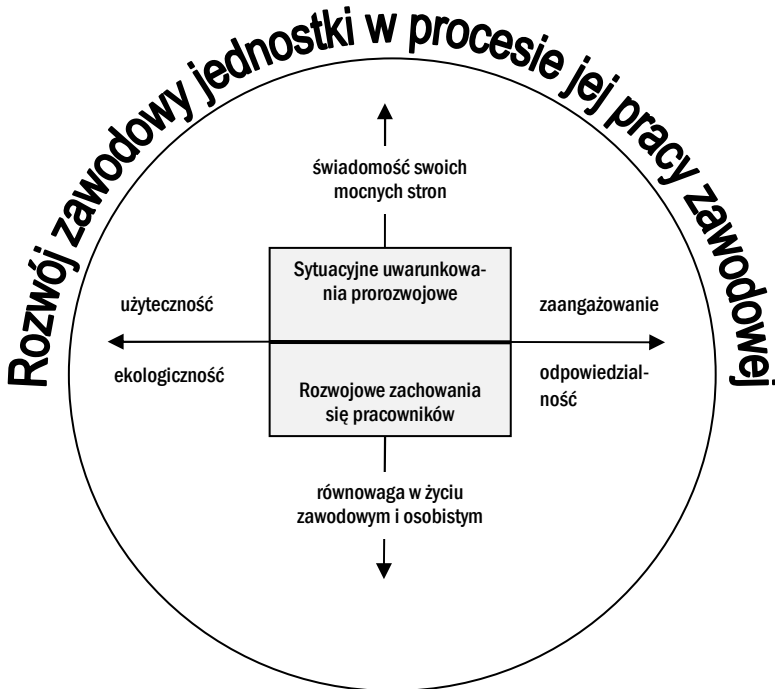
Natomiast postrzegając sytuacje te w kategoriach korzyści, jakie osoby tkwiące w tych sytuacjach mogą doznawać w zakresie własnego rozwoju zawodowego możemy oczekiwać, że objawiać się one będą głównie w postaci:

- przyrostu wiedzy i różnego rodzaju umiejętności;
- lepszego poznawania siebie – swoich możliwości i ograniczeń;
- podejmowania odważniejszych i trafniejszych decyzji zawodowych;
- poprawy skuteczności i efektywności działania;
- obniżenia progu nieufności;
- lepszego wartościowania;
- brania na siebie większej odpowiedzialności zarówno za podejmowane działania zawodowe, jak również za ich unikanie;
- jeszcze większej motywacji do podejmowania tego wszystkiego, co wcześniej postrzegane było w kategoriach tzw. trudności nie do pokonania i odczuwania większej satysfakcji z ich przezwyciężania;
- dalszego rozwoju wyobraźni;
- uznania wśród współpracowników i przełożonych;
- zajmowania coraz wyższych stanowisk w strukturze organizacyjnej zakładu pracy (tzw. awansów zawodowych);
- lepszej komunikacji interpersonalnej ze współpracownikami i szeroko rozumianym swoim otoczeniem (środowiskiem) zawodowym;
- coraz szybszej adaptacji zawodowej w przypadku kolejnej nowej sytuacji;
- większej identyfikacji zawodowej z grupą, zespołem, brygadą i zakładem pracy, a przez to poczucia stabilizacji zawodowej;
- wiele innych korzyści związanych z rozwojem cech własnej osobowości.

Osiągnięcie takich korzyści dotyczących własnego rozwoju zawodowego wymaga od osoby pracującej zawodowo uwzględnienia w swoim postępowaniu następujących kategorii (zob. rys. 20):

- świadomości swojego dotychczasowego potencjału (zwłaszcza swoich mocnych stron), która będzie umożliwiać ukierunkowywanie indywidualnych zasobów i energii w stronę tej aktywności, która w danej sytuacji jest najbardziej wskazana;
- zaangażowania się w proces rozwiązywania danej sytuacji, które łączyć będzie wysoką jakością pracy z satysfakcją i pozytywnymi emocjami;
- odpowiedzialności za efekty swoich działań oraz wykorzystywanie i pomażanie – w sposób odpowiedzialny – swoich indywidualnych zasobów;
- zachowania równowagi między swoim życiem osobistym i zawodowym, co wpływa na jakość relacji jawiących się w miejscu pracy zawodowej i mających wpływ na osiągnięte przez siebie rezultaty;

- użyteczności, która oznacza weryfikację sposobów działania, poprzez monitorowanie i wartościowanie realizowanych celów, stosowanych metod i sposobów organizacji pracy, żeby ocenić, czy prowadzą one do osiągnięcia oczekiwanych korzyści;
- ekologiczności, która zakłada uwzględnianie skutków swoich wyborów i zachowań rzutujących na swoje otoczenie (w tym zwłaszcza swoich współpracowników)³⁵⁴.



Rys. 20. Sytuacyjne uwarunkowania rozwoju zawodowego osoby w okresie pracy zawodowej

Źródło: Opracowanie własne na podst.: K. Czop, *Prorozwójowe zachowania pracowników...*, dz. cyt., s. 15.

³⁵⁴ Por. K. Czop, *Prorozwójowe zachowania...*, dz. cyt., s. 15-16.

Można więc oczekiwać – jak słusznie dostrzega przywoływana wcześniej K. Czop – że osoby bardziej świadome siebie, spójne wewnętrznie w podejmowanych przez siebie działaniach i dojrzałe w swoich zachowaniach związanych z udziałem w sytuacyjnych uwarunkowaniach prorozwojowych osiągać będą znaczące korzyści dotyczące własnego rozwoju zawodowego.

Na granice pedagogiki pracy-dyscypliny pedagogicznej, dla której jak często podkreśla Z. Wiatrowski – problematyka całościowego rozwoju zawodowego człowieka (pracownika) wyznacza główne kontury zainteresowań badawczych – przyjęto posługiwać się kategorią >>linii rozwoju zawodowego jednostki<<, która według autora obejmuje: „przygotowanie zawodowe, adaptację społeczno-zawodową, identyfikację i stabilizację zawodową, sukces zawodowy oraz uczestnictwo w zawodzie. Czynnikiem uwarunkowującymi i wzbogacającymi ową linię rozwoju są z jednej strony – warunki materialne i społeczne pracy zawodowej, z drugiej zaś – właściwości osobowe pracownika, a przede wszystkim: zdolności i zainteresowania zawodowe, postawa zawodowa, osobowość zawodowa³⁵⁵.

³⁵⁵ Zob. Z. Wiatrowski, *Dorastanie; dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2005, s. 34-39.

Rozdział V

WYBRANE PREDYKTORY WARUNKUJĄCE ROZWÓJ ZAWODOWY JEDNOSTKI

W poprzednich dwóch rozdziałach (mam tu na myśli rozdział trzeci i czwarty) rozważania dotyczące rozwoju zawodowego człowieka sytuowane były w konkretnych okresach rozwojowych. W rozdziale trzecim – zatytułowanym „Czas budowania fundamentów pod dalszy rozwój jednostki mający miejsce w okresie kwalifikowanej pracy zawodowej” – rozważania te dotyczyły głównie tych okresów rozwoju człowieka (poczynając od okresu wczesnego dzieciństwa, przez wiek przedszkolny, wczesnoszkolny, aż po okres uczenia się zawodu), w których w kontekście rozwoju ogólnego mającego miejsce w różnych fazach życia jednostki ukazywano proces (głównie w kategoriach progresywnych) systematycznego i ciągłego kształtowania się i rozwoju tych charakterystyk dotyczących rozwoju zawodowego, które były specyficzne dla każdego z tych okresów. Podobnie w rozdziale czwartym skoncentrowano uwagę jedynie na tych charakterystykach rozwoju zawodowego jednostki, które w wyniku realizacji różnego rodzaju zadań zawodowych generują zmiany w rozwoju zawodowym jednostki.

Oczywistym jest, że w rozwoju każdego człowieka (w tym również rozwoju zawodowego) mamy do czynienia ze zmianami, które towarzyszą nie tylko jednej fazie życia jednostki (jednemu okresowi rozwojowemu), ale również z takimi, które przybierają różną jakość i różne natężenie w różnych okresach rozwojowych i powodowane są różnymi czynnikami środowiskowymi (ekologicznymi), zdrowotnymi, kulturowymi itd. Dlatego też rozważania prowadzone w obecnym rozdziale przyporządkowane będą nie tyle konkretnym okresom rozwojowym, co pewnym uwarunkowaniom biografii człowieka (niezależnie od tego, czy mają one miejsce np. w okresie przedszkolnym czy w okresie późnej dorosłości).

1. Środowiskowe uwarunkowania rozwoju zawodowego jednostki

Prowadząc rozważania dotyczące rozwoju człowieka (w tym rozwoju zawodowego) w przestrzeni całego okresu jego życia możemy ujmować bieg ludzkiego życia jako proces biologiczny, bądź jako proces społeczny, w którym człowiek jako istota społeczna (od narodzin aż po zejście) żyje i rozwija się w określonych warunkach społecznych.

Zwolennicy ujmowania życia i rozwoju człowieka w kategoriach procesu biologicznego proponują różne modele opisu, przyjmując, że najbardziej lapidarnym modelem drogi życiowej jest oś czasu, na której poszczególne odcinki tego życia i punkty owej osi oznaczają kolejne zdarzenia i zachowania, uporządkowane w kolejności ich następstw³⁵⁶. Na potrzeby takiego uporządkowania stosuje się takie pojęcia, jak: okresy, fazy, etapy, które pozwalają stworzyć system, nadać odpowiednią strukturę³⁵⁷, uporządkować wiedzę o tym, co dzieje się z człowiekiem i w człowieku pod względem biologicznym, fizycznym czy psychicznym w poszczególnych odcinkach przestrzeni jego życia.

Inaczej życie i rozwój człowieka postrzegają i opisują przedstawiciele nurtów społecznych, ujmując człowieka jako istotę biograficzną. Wprawdzie charakterystyki, które wykorzystywane są przez przedstawicieli owych nurtów do opisu biegu życia człowieka ujmowane są również w określonej perspektywie czasowej, to jednak porządkowane są one według określonych wymiarów, w ramach których przebiega życie. Są to np.: wymiar działalności zawodowej, życia rodzinnego, pozycji społecznej, istotnych zmian w karierze człowieka itd., aż po czyny i dzieła, które zapisane są jako fakty³⁵⁸.

W niniejszym podrozdziale podjęto próbę ukazania rozwoju zawodowego człowieka w kontekście jego biografii, w której predykatorem rozwoju jest środowisko, w którym dana jednostka żyje i się rozwija, aczkolwiek uważam, że dla pełnego ukazania zarówno istoty, jak również uwarunkowań rozwoju zawodowego konkretnej jednostki należy odwoływać się zarówno do teorii biologicznych, jak i społecznych. Łączne analizowanie i opisywanie tego, co jest funkcją uwarunkowań biologicznych i tego, co wynika z uwarunkowań (oddziaływań) społecznych stwarza możliwości lepszego poznania złożoności procesu rozwoju zawodowego określonej jednostki.

Analizując bieg życia ludzkiego i jego rozwój, można koncentrować się na tym, co jednostkowe, przynależne tylko danej konkretnej osobie, bądź patrzeć nań w szerokim kontekście procesów społecznych. Dotyczy to także rozwoju człowieka (w tym jego rozwoju zawodowego). Dlatego trzeba podzielić pogląd T. Pilcha, który przyjmuje, „że wiedza o społeczeństwie, o człowieku zbudowana jest niejako z dwóch warstw: jedną jest warstwa faktograficzna, druga zaś stanowi indywidualny i symboliczny wymiar zjawisk społecznych. (...) Oby-

³⁵⁶ Zob. Z. Pietrasinski, *Rozwój ludzi dorosłych*, Warszawa 1990.

³⁵⁷ Zob. rozdział pierwszy niniejszej monografii.

³⁵⁸ Ch. Bühle, *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1999, za: K. Durczak, *Analiza biografii człowieka jako nowy obszar działalności doradcy zawodu* [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik i A. Kargulowa, Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG-AIOSP SDSiZRP, Warszawa 2003.

dwie te warstwy przenikają się wzajemnie i dopiero poznanie ich obu daje pełniejszy obraz człowieka i społeczeństwa³⁵⁹. Stąd coraz częściej w badaniach, których celem jest dogłębne zbadanie i opisanie istoty czy sensu jakiegoś obszaru życia człowieka sięga się do metod biograficznych, przyjmując, że indywidualne biografie dostarczają informacji na temat przeżyć jednostki w ciągu różnych faz biegu życia oraz wpływu tych przeżyć na sposób życia i rozwoju jednostki³⁶⁰.

Biografię traktuje się potocznie jako historię życia określonej osoby w danych warunkach społecznych. Zdaniem wielu przedstawicieli różnych dziedzin nauki – w tym również A. Kargulowej – żyć w określonym społeczeństwie znaczy przeżyć pewną biografię³⁶¹, w której zapisują się przeświadczenia o własnych zdolnościach, możliwościach działania oraz możliwościach wpływania na zdarzenie istotne dla otoczenia, w którym przyszło żyć i się rozwijać danej jednostce. Zarejestrowanie, a następnie przeanalizowanie tego typu przeświadczeń jednostki wyniesionych z całego biegu jej życia stanowi cenny materiał do formułowania spostrzeżeń i wniosków dotyczących różnych aspektów jej życia (w tym również przebiegu rozwoju zawodowego) stanowiącą komplementarną całość, w której każdy z dużych okresów biograficznych jest powiązany z okresami następnymi, a zadania życiowe i doświadczenie biograficzne przeżywane – jak podkreśla A. Kargulowa – w temporalnych fazach życia mają znaczenie i skutki dla całego ciągu ludzkich biografii³⁶², które możemy postrzegać również w odniesieniu do danej grupy osób lub całej organizacji w taki sposób, jak owe doświadczenia są interpretowane przez te grupy lub organizacje³⁶³. W ten sposób tworzony jest subiektywny obraz życia i rozwoju człowieka funkcjonującego zawsze w określonych warunkach społecznych, a połączony z obiektywnym opisem opartym na faktach wyprowadzonych z analiz rozwoju zawodowego człowieka mającego miejsce w określonych fazach życia jednostki postrzeganego w perspektywie czasowej, umożliwiające dogłębnie poznanie przebiegu rozwoju zawodowego każdej jednostki. Jest to o tyle cenna perspektywa służąca lepszemu poznaniu przebiegu rozwoju zawodowego określonej osoby, iż w rzeczywistości w zasadzie nie ma takich samych

³⁵⁹ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 2001, s. 301.

³⁶⁰ Zob. M. Żurko, *Od przydatności metody biograficznej w psychologii* [w:] *Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, red. M. Straś-Romanowska, Warszawa-Wrocław 1995, s. 92.

³⁶¹ *Dramaturgia poradnictwa. Materiały VII Ogólnego Seminarium Naukowego*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996.

³⁶² Tamże, s. 103.

³⁶³ *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990.

dwóch osób w dodatku wzrastających i funkcjonujących w identycznych warunkach. Każda osoba żyje i rozwija się w specyficznym dla siebie środowisku społecznym.

Każdy człowiek – niemal od urodzenia – rozwija się, przebywając w różnych środowiskach, wchodząc w szeroko rozumiane relacje interpersonalne z różnymi osobami i grupami społecznymi. W jakimś sensie pod wpływem tych osób bądź grup społecznych, a w niektórych okresach swojego życia sam w dużym stopniu decyduje o tym, w jakim środowisku funkcjonuje, zaś w pewnym sensie tworząc to środowisko, wywiera na nie wpływ. Społeczny kontekst życia jednostki – jak podkreśla to J. Moczyłowska – „oznacza jej silną więź ze środowiskiem społecznym i dotyczy to bez wyjątku wszystkich ludzi, nawet tych, którzy postrzegani są przez innych lub przez samych siebie jako skrajni indywidualiści, niezależni w swoich poglądach i działaniach. Dotyczy to także jednostek określanych mianem «aspółeczne»”³⁶⁴. Rodzimy się z zakodowaną genetycznie potrzebą życia razem z innymi ludźmi i przez dłuższy okres (poczynając od wieku niemowlęcego aż w pewnym sensie do okresu wczesnej dorosłości) nie jesteśmy zdolni (w pełnym tego słowa znaczeniu) funkcjonować samodzielnie. Po to, aby być w pełni zdolnym do samodzielnego funkcjonowania (samodzielnego decydowania o własnej drodze życiowej i swoim rozwoju zawodowym) trzeba przejść przez długi proces socjalizacji, traktowany przez przedstawicieli różnych dziedzin nauki (w tym psychologii i pedagogiki) jako najbardziej społeczny wymiar wszystkich oddziaływań, jakim poddaje nas otoczenie, czy inaczej środowisko społeczne.

Mianem środowiska określa się względnie trwałe układy elementów otoczenia człowieka ważny dla jego życia i zachowania. Inna definicja ujmuje środowisko jako „elementy struktury przyrodniczej lub społecznej, które działają na jednostkę, stale przez czas dłuższy lub krótszy, lecz ze znaczną siłą jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podmiot”³⁶⁵. Na potrzeby tego opracowania interesuje nas pojęcie **środowiska społecznego**, które w wąskim rozumieniu to „ogół osób tworzących dane środowisko wraz z przyjętymi normami zachowań, wzorcami postępowania, tradycją i dążeniami, planami i wizjami przyszłości. Charakter tego środowiska wyznacza związana z nim kultura, jak również warunki przyrodnicze i techniczne jego egzystencji. Ze względu na rodzaj więzi międzypersonalnej odróżnia się środowisko o strukturze

³⁶⁴ J. Moczyłowska, *Aktywność zawodowa człowieka w perspektywie jego rozwoju społecznego*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Ochrony Pracy w Katowicach, 2006, nr 1, s. 85.

³⁶⁵ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 244, za: R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.

hierarchicznej i środowisko o przewadze elementów demokratycznych. Ze względu na relacje do sąsiadów rozróżnia się środowisko zamknięte, nastawione nieufnie na «obcych» i środowisko otwarte na wpływy zewnętrzne³⁶⁶. S. Niciński uważa, że środowisko społeczne „to ludzie, ich zachowania i twory, które stanowią zespół czynników wywierających wpływ na rozwój oraz zachowanie jednostki”³⁶⁷.

W okresie niemowlęcym i poniemowlęcym takim otoczeniem jest środowisko rodziny, w którym dziecko rośnie i się rozwija (głównie w sensie fizycznym i psychicznym, ale także w pewnym stopniu rozwoju zawodowym). Wprawdzie nie jest to ta faza rozwoju zawodowego, w której nabywamy określoną wiedzę zawodową czy kształtujemy określone umiejętności zawodowe, ale w wyniku współistnienia w tym środowisku (w wyniku ciągłego kontaktu z rodzicami bądź opiekunami) dziecko dostrzega i koduje w swoim systemie poznawczym (wprawdzie jeszcze słabo ukształtowanym) pewne charakterystyczne elementy zachowania swoich rodziców, które w późniejszych okresach rozwojowych mogą być dla niego swoiście rozumianą podstawą kształtowania własnych sposobów działania. Przykładem takich poczynionych spostrzeżeń może być sposób chwywania (układ rąk) przez rodziców różnych przedmiotów, bądź postawa ciała rodziców (siedząca, stojąca itp.), którą przyjmują w trakcie wykonywania określonych czynności.

W okresie przedszkolnym dziecko wchodzi w szersze relacje społeczne. Jego kontakty oprócz rodziców dotyczą również rówieśników (dzieci przedszkolnych), nauczycieli przedszkolnych, a także personelu niepedagogicznego przedszkola, a niekiedy również rodziców i opiekunów innych dzieci.

Z punktu widzenia rozwoju dziecka (w tym zwłaszcza rozwoju zawodowego) szczególnie ważne są te kontakty, które dziecko, będąc w przedszkolu, nawiązuje w trakcie zajęć z innymi dziećmi i swoim nauczycielem przedszkolnym. To właśnie w trakcie tych zajęć (głównie w czasie zabaw z innymi dziećmi) rozpoczyna się proces kształtowania niektórych cech osobowości takich jak np. cierpliwość, wytrwałość, pomysłowość, które w przyszłości wraz z wieloma innymi stanowią ważny zespół cech w procesie uczenia się, kształcenia zawodowego (w tym głównie kształtowania umiejętności zawodowych) czy w procesie pracy zawodowej. Dziecko, bawiąc się z innymi dziećmi, wykonując wspólnie z innymi dziećmi określone zadania zaczyna uczyć się współdziałania w zespole – jakże ważnej umiejętności zawodowej brakującej niektórym osobom dorosłym pracującym zawodowo. Można więc uznać, że w wieku przed-

³⁶⁶ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 245.

³⁶⁷ S. Niciński, *Środowisko społeczne* [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 291.

szkolnym rozpoczął się pod wpływem czynników społecznych autentyczny proces całościowego rozwoju zawodowego danej jednostki.

Kolejny etap rozwoju zawodowego jednostki warunkowany predyktorami środowiskowymi ma miejsce w całym okresie jej edukacji szkolnej. To w tym okresie systematycznie rozszerza się sfera jej kontaktów społecznych. Jednostka coraz bardziej wychodzi poza obszar kontaktów rodzinnych, nawiązując nowe w ramach grup rówieśniczych (głównie ze środowiska szkolnego, ale również pozaszkolnego np. w grupach przejawiających takie same zainteresowania – zespoły sportowe, koła naukowe, zespoły artystyczne itp.). Nawiązując owe kontakty, bardzo często staje się członkiem danej grupy rówieśniczej, zajmując w niej różne pozycje (takie jak pozycja dziecka lubianego, traktowanego jako przywódca grupy, dziecka kontrowersyjnego, dziecka lekceważonego przez pozostałych członków grupy czy skrajnie dziecka odrzuconego). W tym okresie nawiązuje się między dziećmi wiele przyjaźni, które rzutują na wiele sfer ich życia, w tym również na jakość i efekty ich edukacji, a tym samym na ich rozwój. Przyjaciel jest osobą szczególną. Normą wśród przyjaciół jest wzajemne do siebie zaufanie i wzajemna pomoc, a nie – jak w okresie przedszkolnym – pozostawanie w fizycznej bliskości. W takich warunkach ma miejsce kształtowanie takich cech osobowości, które w późniejszych okresach rozwoju ogólnego jednostki mają również istotny wpływ na jej rozwój zawodowy, w tym na jej postawy wobec obowiązków zawodowych i zachowania zawodowe. Rośnie odpowiedzialność za siebie – za jakość swoich decyzji i podejmowanych działań oraz ich społeczne konsekwencje.

Kontakty rówieśnicze są dobrą okazją do wymiany informacji – w tym pierwszych doświadczeń – związanych z zainteresowaniami zawodowymi podjętymi i zrealizowanymi działaniami zawodowymi czy planami zawodowymi oraz wynikającymi z nich umiejętnościami zawodowymi bądź skutkami wywołanymi z powodu braku takich umiejętności. Natomiast wchodzenie w różnego rodzaju relacje z osobami dorosłymi jest okazją nie tylko do dzielenia się swoimi doświadczeniami bądź trudnościami, jakie towarzyszyły realizacji podejmowanych działań zawodowych, ale również podpatrywania, w jaki sposób takie same lub podobne działanie podejmują owe osoby dorosłe.

Wspólna realizacja w świecie rówieśniczym bądź z udziałem osób dorosłych określonych przedsięwzięć zawodowych stwarza możliwość kształtowania nie tylko odpowiednich umiejętności, postaw, czy też nabywania wiedzy zawodowej, ale również budowanie spójnego obrazu siebie, który w kolejnych fazach jednostki może mieć duży wpływ na jej dalszy rozwój zawodowy. Środowisko społeczne w okresie edukacji szkolnej stanowi bardzo ważny czynnik służący budowaniu tożsamości jednostki, poczucia własnej wartości oraz obrazu własnego „ja”. To właśnie dzięki rozwiniętym kontaktom w swoim środowisku

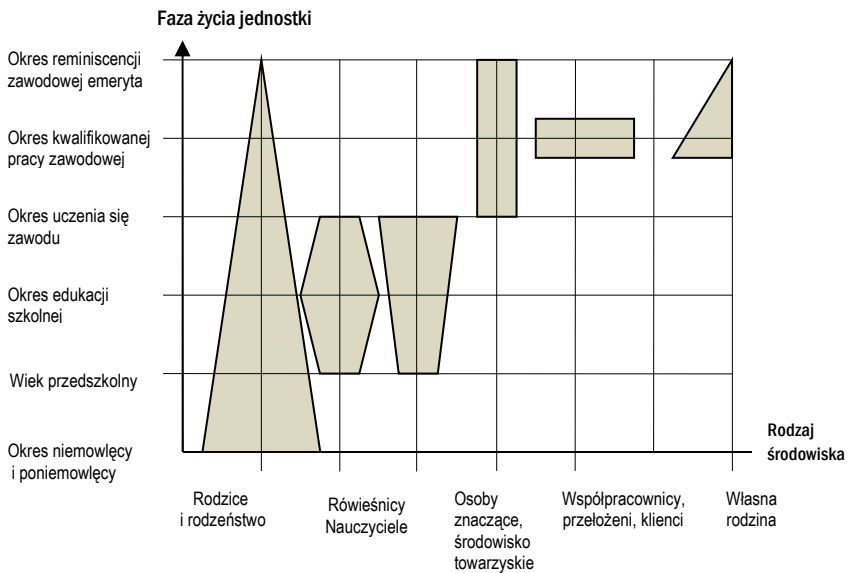
sku jednostka poprzez nieustanne porównywanie swoich osiągnięć, zdolności, predyspozycji z osiągnięciami, uzdolnieniami i cechami innych osób poszukuje własnej tożsamości oraz poczucia własnej wartości. Charakterystyki te w kolejnych fazach rozwoju zawodowego jednostki powodują, że jednostka zazwyczaj odważniej, ale również rozważniej podejmuje kolejne zadania prorozwojowe. Tendencje te można zaobserwować już w końcowej fazie okresu edukacji szkolnej, ale najbardziej widoczna jest w tym okresie, kiedy jednostka przechodzi ze „świata” edukacji do „świata” pracy. Jest to ten czas, w którym nawiązywane są nowe relacje społeczne. Jednostka poszukując zatrudnienia, a następnie je podejmując poznaje wiele osób, które wywodzą się z różnych środowisk, przebyły różną drogę życia i własnego rozwoju, cechuje je niezwykle zróżnicowany potencjał intelektualny i osobowościowy, wyznają różne wartości i w sposób zróżnicowany postrzegają sens własnego życia. Praca – a w niej kontakty z różnymi osobami – staje się nowym „poligonem” doświadczania siebie i dalszego własnego rozwoju.

Warto w tym miejscu podkreślić, że jednostka w tej fazie swojego życia jest już na wyższym poziomie rozwoju intelektualnego, który sprawia, że nie jest ona jedynie biernym podmiotem oddziaływań społecznych, lecz również aktywnym uczestnikiem procesu socjalizacji, który odbywa się poprzez interakcje społeczne, a istotą tych interakcji jest wzajemność oddziaływania³⁶⁸. Oznacza to, że nie tylko osoby z nowego środowiska (w tym okresie głównie środowiska pracy zawodowej) będą oddziaływać na daną jednostkę, ale także ona – dzięki wcześniej nabytym doświadczeniom, posiadanej wiedzy i wcześniej ukształtowanym umiejętnościom – będzie wywierała wpływ na członków swojego bliższego i dalszego otoczenia (głównie środowiska pracy zawodowej). Takie wzajemne oddziaływanie jednostek tworzących to samo środowisko zawodowe sprawia, że jednostki te poprzez podpatrywanie osób ze swojego środowiska, wymianę doświadczeń dotyczących np. sposobu wykonania określonego zadania zawodowego, rozwiązywania problemów i przezwycięzania napotykaných trudności, wzajemnie się od siebie uczą, przejmując od innych osób (np. swoich współpracowników) to, co w ich ocenie stanowi określonego rodzaju wartość. Trzeba jednak mieć na względzie, że interakcje te mogą mieć wymiar zarówno korzystny (pozytywny), jak również niekorzystny (negatywny czy wręcz szkodliwy). Korzystny to taki, który sprawia, że jednostki wzajemnie kształtują pozytywne cechy swoich charakterów, doskonalą swoje umiejętności przejmując od innej osoby (np. swojego współpracownika, przełożonego) jej sposób realizacji określonych zadań zawodowych, czy wyzbywają się swoich niekorzystnych przyzwyczajzeń lub nawyków, czyli służą dalszemu rozwojowi zawodo-

³⁶⁸ Zob. S. Mika, *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998, s. 15-20.

wemu współdziałających jednostek. Natomiast niekorzystne (szkodliwe) to te, które mogą być wywołane niewłaściwą postawą innej osoby (np. nadmiernym egoizmem, brakiem poszanowania podstawowych wartości itp.), lekceważeniem obowiązujących w danej sytuacji przepisów, czy upraszczaniem założonych procedur w celu ułatwienia sobie pracy, nie zwracając uwagi na jakość tej pracy bądź jej efekty. Przebywanie jednostki przez dłuższy czas pod wpływem takich niekorzystnych oddziaływań osób ze środowiska pracy może sprawiać, że jednostka ta będzie przejmować ze środowiska te niekorzystne wpływy. Stąd ważne jest, żeby jednostka będąca w okresie dorosłości ciągle doskonaliła umiejętność analizowania i wartościowania informacji płynących ze świata zewnętrznego (ze swojego bliższego i dalszego środowiska społecznego), a także umiejętności głębokiej refleksji nad tym, które z tych informacji i zachowań innych osób sprzyjać będą jej rozwojowi zawodowemu. Warto pamiętać, że choć przez cały bieg życia jednostki wpływy społecznego środowiska mają duży wpływ na rozwój człowieka (w tym jego rozwój zawodowy), to w okresie pracy zawodowej wpływ ten jest największy. To w tym okresie jednostka, dzięki swojemu wyposażeniu genetycznemu, własnej aktywności, sprawności intelektualnej i poznawczej poprzez różnego rodzaju interakcje społeczne mające miejsce w środowisku pracy zawodowej, doskonali swój rozwój zawodowy w zakresie doskonalenia swoich umiejętności dotyczących wykorzystywania posiadanej wiedzy w nowych sytuacjach zawodowych; planowania sposobu realizacji zadań zawodowych adekwatnie do wymogów technicznych, technologicznych i organizacyjnych oraz własnych możliwości; skutecznego realizowania podjętych działań zawodowych, mając na uwadze potrzebę osiągnięcia jak najwyższej jakości swoich działań; pokonywania trudności, wykorzystując w tym celu informacje zwrotne; monitorowania procesu wdrożeniowego oraz oceniania jego poprawności, a w przypadku jakichkolwiek odstępstw – wprowadzania stosownych korekt; koncentrowania się na najważniejszych czynnikach związanych z optymalizacją wysiłku i osiągnięcia właściwych efektów działania i wielu innych zarówno intelektualnych, jak manualnych. Ważną korzyścią dla dalszego własnego rozwoju zawodowego jednostki wynikającą z predyktorów środowiskowych jest pozyskiwanie nowej wiedzy od innych osób tworzących owe środowisko, wynikającej z możliwości wymiany poglądów na wiele spraw dotyczących planowania, organizowania, wdrażania i monitorowania przedsięwzięć prorozwojowych. Ponadto werbalne i niewerbalne sygnały, które otrzymuje jednostka od pozostałych członków swojego środowiska stanowią fundament dla budowania obrazu wiedzy o sobie, o swoich mocnych stronach (o swoim własnym potencjale) i tych słabszych, które wymagają dalszego rozwoju.

W tym, z natury rzeczy, niepełnym przeglądzie środowiskowych predyktorów warunkujących rozwój zawodowy jednostki nie ukazano wszystkich aspektów tego zagadnienia. Zwrócono jedynie uwagę na te, które w ocenie autora tego przeglądu mają istotny wpływ na ciągłość procesu rozwoju przyjmując, że rozwój ten jest procesem całościowym, w którym oddziaływania środowiskowe mające miejsce w poszczególnych fazach życia jednostki, zachodzą w sposób ciągły, a jedynie inne są osoby znaczące (raz są to głównie rodzice, innym razem rówieśnicy, koledzy, przyjaciele, członkowie własnej rodziny, a jeszcze innym współpracownicy, przełożeni, klienci itp.), które w sposób najbardziej znaczący oddziałują na jednostkę. Nie będzie zatem przesady w stwierdzeniu, że nie ma takiego okresu (fazy) w życiu jednostki, w którym oddziaływania (uwarunkowania) społeczne nie miałyby wpływu na rozwój jednostki (w tym także jej rozwój zawodowy). Wpływ ten może w różnych okresach mieć mniejsze lub większe znaczenie na przebieg, strukturę i jakość tego rozwoju, ale zawsze istnieje (ilustruje to rys. 21).



Rys. 21. Model środowiskowych uwarunkowań rozwoju zawodowego jednostki

Źródło: Opracowanie własne.

Z rysunku tego wynika, że rozwój zawodowy jednostki jest procesem całościowym, w którym w poszczególnych fazach życia jednostki w rozwoju tym swój udział mają różne uwarunkowania środowiskowe. Usytuowane w tym modelu różne figury ukazują, że poszczególne rodzaje środowiska ma różny wpływ na rozwój zawodowy jednostki w poszczególnych fazach jej życia (oś biegu życia), tak jak w poszczególnych okresach różna ilość środowisk ma swój udział w tym rozwoju. Ponadto wpływ jednych środowisk dostrzegany jest już w okresie niemowlęcym i ponimowlęcym i trwa w różnym natężeniu przez cały bieg życia jednostki, a inny dostrzegany jest dopiero w pewnym okresie rozwoju, a następnie wykazuje tendencję rosnącą lub malejącą aż do całkowitego ustania w kolejnych fazach życia jednostki.

2. Wpływ środowiska rodzinnego na rozwój zawodowy jednostki

Żeby podjąć rozważania dotyczące wpływu środowiska rodzinnego na rozwój zawodowy jednostki, warto wcześniej sobie uzmysłowić, czym jest rodzina w życiu człowieka, jakie są powinności (ale także uprawnienia) rodziców w stosunku do własnego dziecka w poszczególnych okresach jego życia, i wreszcie jakie są oczekiwania, a także powinności określonej jednostki w stosunku do swoich rodziców i pozostałych członków środowiska rodzinnego (zarówno tego biologicznego, jak również tego, które sam tworzy w określonej fazie swojego życia)? Podobne pytania można oczywiście mnożyć, ale nie to było celem autora tego rozdziału. Problematyka ta zajmuje uwagę głównie: pedagogów, socjologów i psychologów rodziny, ale także przedstawiciele innych dziedzin nauki. Ma zatem swoje szerokie odbicie zarówno w prowadzonych dyskursach i debatach naukowych, jak również w licznych opracowaniach naukowych. W niniejszym rozdziale w bardzo dużym skrócie podjęto próbę ukazania roli, jaka przypisana jest rodzinie w kontekście szeroko rozumianej troski dotyczącej rozwoju zawodowego swojego dziecka (niezależnie od czynników, które ową troskę powodują).

Ludzie nauki, zajmujący się problematyką dotyczącą rozwoju człowieka (w tym jego rozwoju zawodowego), nie mają najmniejszej wątpliwości, że rodzina ma znamienity wpływ na życie i rozwój każdego człowieka. Zwracają uwagę na oczywisty fakt, że rodzina dla każdej jednostki (z wyjątkiem niewielkiej grupy dzieci, które tuż po urodzeniu bądź nieco później z różnych względów nie przebywają w swojej biologicznej rodzinie) jest pierwszym środowiskiem, w którym ona rośnie i się rozwija. W początkowym okresie życia człowieka jest to najbardziej naturalne środowisko rozwoju, które, mając niezwykle korzystny wpływ na ten rozwój, nie może być w pełni zastąpione przez najle-

piej zorganizowaną formę wychowania instytucjonalnego. To w rodzinie dziecko może czuć się bezpiecznie i w sposób zrównoważony się rozwijać, bowiem rodzina (z wyjątkiem rodzin patologicznych czy niewydolnych wychowawczo) zapewnia dziecku optymalne warunki jego rozwoju i wychowania. Ma ona przeogromny wpływ na wybór celów, postaw, wartości, zasad postępowania, przekonań, aspiracji życiowych i zawodowych swoich dzieci. W rodzinie dziecko uczy się stylu i modelu życia, kształtuje swoje zainteresowania, które w późniejszym okresie życia może w różny sposób i w różnych środowiskach rozwijać i wykorzystywać. Również w rodzinie – jak podkreśla to w swoich pracach A. Sokołowska - rozpoczyna się proces kształtowania wielu cech osobowości dziecka, które w dużym stopniu rzutują na dalszy jego rozwój, postawy i zachowanie³⁶⁹. Od sytuacji rodziny, w której dziecko się wychowuje oraz pozycji społecznej rodziców, ich umiejętności wychowawczych, postawy rodzicielskiej i zaangażowania w życie rodzinne (a więc od przynależności rodzinnej dziecka) w dużym stopniu zależy, czy droga życiowa (małego dziecka, a później dorosłej osoby) rozpocznie się łatwo czy z określonymi problemami i na jakie obiektywne szanse może liczyć w realizacji swych marzeń i dążeń. Niezależnie jednak od całego splotu czynników rzutujących na sytuację życia rodzinnego (w tym: cech osobowych rodziców, ich osobistej postawy i aspiracji, dążeń i stosunku do dzieci czy stylu życia) to związki rodzinne dla każdego dziecka stanowią dużą wartość, niezależnie od tego, jakie znaczenie im dziecko nadaje. Zwykle są one również związkami trwałymi. Jakość i trwałość tych związków w dużym stopniu zależy od rodzaju relacji, jakie mają miejsce między rodzicami a dzieckiem.

Relacje mające miejsce między rodzicami a swoimi dziećmi są przedmiotem wielu badań naukowych. Między innymi takie badania przeprowadziła J. Biczynska, wyróżniając cztery typy następujących relacji:

- typ nadrzędności – „nad” – rodzice dominują, mają władzę nad dzieckiem, a dziecko jest podporządkowane woli rodziców;
- typ podrzędności – „pod” – dziecko dominuje nad rodzicami, narzuca swoją wolę;
- typ „obok” – relacje między dziećmi a rodzicami są obojętne, niekiedy mogą być wrogie;
- typ „z” – nie istnieje tu ani nadrzędność, ani podrzędność, nie ma również zubożenia. Między dzieckiem i rodzicem odbywa się dialog dwóch równorzędnych osób, partnerzy się wzajemnie akceptują i szanują, są w stosunku do siebie szczerzy, otwarci i współodczuwający. Ten typ, jak

³⁶⁹ A. Sokołowska, *Rola rodziny w kształtowaniu stosunku młodzieży do własnej przyszłości*, „Psychologia Wychowawcza” 1967, nr 1.

to dobitnie podkreśla J. Biczynska, pozwala na wzajemne zbliżenie się, zrozumienie i ustalenie zasad harmonijnego współistnienia³⁷⁰.

Inaczej relacje rodzic – dziecko określiła A. Roe. Postrzegając je w perspektywie emocjonalnej, proponuje trzy następujące ich rodzaje:

- nadopiekuńczość – to taka forma relacji, w której rodzice, chcąc zbyt wiele dać z siebie dziecku, nakłaniają je do uległości i uzależnienia albo mają zbyt wygórowane wymagania. To także sytuacje, kiedy rodzice ciągle podkreślają wagę osiągnięć dziecka i postrzegają je jako idealne;
- unikanie dziecka, które w praktyce może przybierać formę lekceważenia dziecka albo jego odrzucenie. W pierwszym przypadku rodzice zaspokajają potrzeby dziecka jedynie w bardzo ograniczonym zakresie. W drugim przypadku rodzice nie podejmują żadnych wysiłków mających na celu zaspokojenie potrzeb dziecka;
- akceptacja, która może mieć zarówno charakter przypadkowy czy doraźny, jak i wynikający z głębi postępowania kochających rodziców. W obu przypadkach rodzice w sposób umiejętny wspierają niezależność dziecka³⁷¹.

Te dwa przykłady nieco odmiennego zarysowania panujących w rodzinie tendencji dotyczących relacji rodzic – dziecko pozwalają sądzić, że w konkretnej rodzinie będziemy mieć do czynienia z nieco innym podejściem do stylu wychowania swojego dziecka. Zatem nieco inny będzie również wpływ, jaki mieć będzie owa rodzina na kształtowanie cech osobowości swojego dziecka, na postawy i wartości, które będą mu towarzyszyć w kolejnych fazach jego życia, na stosunek, jaki będzie mieć dziecko w przyszłości do nauki, pracy czy innych swoich obowiązków i wreszcie jaki będzie mieć stosunek do innych osób. Nieco inną uwagę przywiązywać będzie owa rodzina do potrzeby stymulowania potrzeb poznawczych, zainteresowań, rozbudzania i zaspokajania naturalnej ciekawości świata u swojego dziecka.

Konsekwencją konkretnych relacji zachodzących w rodzinie na linii rodzic – dziecko będzie różnicowana jakość rozwoju dziecka (w tym również rozwoju zawodowego, który rozpoczyna się w okresie dzieciństwa i przejawia się w naśladowaniu dorosłych oraz w marzeniach i fantazjach dotyczących przyszłości, a głównie jakości przygotowania dziecka do wyboru zawodu i drogi edukacji zawodowej).

Decyzje dotyczące wyboru zawodu i drogi edukacyjno-zawodowej to jedne z najważniejszych, a zarazem nie najłatwiejszych, które przychodzi podejmować dzieciom i młodzieży. Mają one przeogromny wpływ na jakość ich życia

³⁷⁰ J. Biczynska, *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1994, s. 8-9.

³⁷¹ A. Roe, *The psychology of occupations*, New York 1956, za: S. T. Gladding, *Poradnictwo zawodowe – zajęcie wszechstronne*, Warszawa 1994.

(dziecka, a w późniejszym okresie dorosłej osoby), na ich rozwój zawodowy, a tym samym karierę zawodową i co za tym idzie poczucie szczęścia, satysfakcji i samorealizacji. Z tego też względu trudno jest nie dostrzegać roli rodziców, jaką mają oni we wspieraniu tego obszaru rozwoju swojego dziecka i ich wpływu na kształtowanie przyszłej kariery zawodowej swojego dziecka³⁷². Rola ta w procesie wyboru zawodu oraz przyszłości edukacyjno-zawodowej jawi się od najwcześniejszych lat życia dziecka i polega na dostarczaniu dziecku (stosownych do jego wieku i możliwości intelektualnych) informacji o różnych zawodach, o specyfice pracy w tych zawodach, o wymaganiach, jakie stawia się kandydatom do pracy w tych zawodach. Niemal równolegle rodzice zaczynają kształtować kluczowe umiejętności, które warunkują funkcjonowanie dziecka w poszczególnych fazach jego życia (głównie w okresie wczesnego, średniego i późnego dzieciństwa, a także w pozostałych okresach jego życia osobistego i zawodowego). Mowa jest tu o takich umiejętnościach, jak nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów z innymi osobami (w początkowym okresie z rówieśnikami – np. z przedszkola, szkoły, czy otoczenia – a później z przyjaciółmi, współpracownikami, przełożonymi itp.), zdolność komunikowania się z otoczeniem, pracy w zespole, podejmowania decyzji, stawiania sobie celów i ich realizacji, rozwiązywania problemów, świadomości własnego potencjału, swoich potrzeb, a także otwartości, innowacyjności czy odporności na stres.

Wpływ rodziny na kształtowanie i rozwój potencjału swojego dziecka może mieć dwojaki charakter: pozytywny i negatywny. Pozytywny to taki, który poprzez codzienne postępowanie rodziców stymuluje i wzmacnia rozwój dziecka. Natomiast negatywny jawi się wówczas, gdy rodzice zaniedbują swoje powinności, dostarczają mu niewłaściwych (niepełnych, tendencyjnych bądź błęd-

³⁷² Problematyka dotycząca roli, jaką mają rodzice w przygotowaniu swojego dziecka do wyboru zawodu i drogi edukacyjno-zawodowej doczekała się stosunkowo bogatej literatury zarówno obcej, jak i polskojęzycznej. Zob. np.: M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, Warszawa 1991; A. Roe, M. Siegelman, *A Parent –Child Relations Questionnaire*, „Children Development” 1963, nr 2; A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003; M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973; W. Duda, D. Kukła, *Rodzice jako podstawowy determinant wyborów edukacyjno-zawodowych dzieci*, „Doradca Zawodowy” 2011, nr 1; B. Wojtasik, *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocław 1993; W. Rachalska, *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie*, Warszawa 1984; W. Pielka, *Rodzina – wybór zawodu – szkoła*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, Poznań 2001; *Dziecko w świecie rodziny: szkice o wychowaniu*, red. B. Dymera, Kraków 1998; D. Gębuś, *Rodzina tak, ale jaka?*, Warszawa 2006; H. Hamer, *Zgoda w rodzinie, czyli dobre dialogi*, Warszawa 2007; A. Kozłowska, *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka: diagnoza i terapia*, Warszawa 2000, i wiele innych.

nych) informacji o zawodach i szkołach przygotowujących do pracy w tych zawodach, w sposób niewystarczający (niepełny) rozpoznają zdolności i zainteresowania dziecka, narzucają dziecku swoją wolę dotyczącą wyboru zawodu i drogi edukacyjno-zawodowej, a także wtedy, gdy prezentują bierną postawę (nie interesują się) wobec decyzji o wyborze zawodu czy szkoły. Nierzadko – jak ukazują wyniki prowadzonych badań oraz codziennej obserwacji – aspiracje rodziców (wbrew zainteresowaniom czy predyspozycjom dziecka) decydują o wyborze zawodu czy szkoły, w której dziecko przygotowuje się do pracy.

Na podstawie badań, które w drugiej połowie ubiegłego wieku podjęła i przeprowadziła Anna Roe, a dotyczących analizy czynników rodzinnych mających wpływ na preferencje i rozwój zawodowy swojego dziecka i stworzonego przez nią modelu interakcji mających miejsce między rodzicem i dzieckiem, można w sposób następujący zdefiniować skutki, które jawią się w przypadku różnych typów interakcji rodzic - dziecko³⁷³.

W przypadku rodziców nadopiekuńczych, których postawa i zachowanie przejawia się w ograniczaniu samodzielności dziecka, spowodowanego przesadną miłością do swojego dziecka i troską o jego przyszłość, ma miejsce wywieranie silnej presji emocjonalnej w stosunku do dziecka. Sytuacja taka zwykle sprawia, że dziecko dokonuje wyboru zawodu i szkoły takiej, jakiej oczekują jego rodzice lub inne osoby tzw. znaczące. Konsekwencją takich wyborów, niezgodnych z wolą i zainteresowaniami samego dziecka, może być brak właściwej motywacji do nauki, brak satysfakcji z pracy w wyuczonym zawodzie, a w skrajnych przypadkach utrata wiary w siebie (w swoje możliwości) i ryzyko utraty pracy bądź zmiany zawodu.

Niekorzystny wpływ, mający zwykle charakter przypadkowy przy wyborze zawodu i drogi edukacyjno-zawodowej, dotyczy rodzin prezentujących postawę zaniedbującą. W przypadku dzieci z takich rodzin obserwuje się brak skrytalizowanych zainteresowań zawodowych, a także brak celowości w podejmowaniu przedsięwzięć prorozwojowych, objawiający się częstymi zmianami zachowań i usilnie dążących do zaspokojenia potrzeb akceptacji i przynależności do grupy.

Rodzice o postawach autorytarnych, którzy stawiają swojemu dziecku nieadekwatnie wysokie wymagania i presję dotyczącą wyboru zgodnego z ich wolą, w konsekwencji prowadzić będą do tego, że wybory te będą nieprzemyślane,

³⁷³ Charakterystyki dotyczące roli, jaką w świetle teorii A. Roe mają różne rodziny w procesie wyboru przez dziecko zawodu i drogi edukacyjno-zawodowej opracowano za: I. Garner, I. Kania, E. Kudanowska, A. Paszkowska-Rogacz, M. Tarkowska, *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów. Podstawy rozwoju zawodowego młodzieży*, Warszawa 2006.

a czasami zupełnie nieadekwatne do predyspozycji zawodowych dziecka. U takiego dziecka rodzi się bunt przeciwko dominacji rodziców, a jego konsekwencją może być zaburzenie identyfikacji i poczucia tożsamości, brak zdolności do własnej refleksji, wyuczona bezradności i nastawienia na niepowodzenia. Konsekwencje te zwykle mają niekorzystny wpływ na całościowy rozwój zawodowy takiego dziecka, a tym samym brak satysfakcji w działalności zawodowej.

Niekorzystny wpływ (lub co najmniej nie w pełni pożądanym) na wybór zawodu i drogi edukacji zawodowej mają kolejne dwa typy rodzin – prezentująca tzw. postawę unikającą i druga preferująca postawy nadmiernie demokratyczne, generujące u swojego dziecka niespójność wytyczanych sobie celów i podejmowanych decyzji. W pierwszym przypadku dziecko samo pokonuje trudności związane z wyborem zawodu, a trudności te wywołują zwykle poczucie niepewności, lęku przed odrzuceniem, a także poczucie samotności i społecznej izolacji. W konsekwencji takie osoby w późniejszych okresach swojego życia usuwają się na margines życia społecznego i zawodowego. Są zwykle z natury dobrymi pracownikami, ale rzadko osiągają sukces zawodowy. W drugim przypadku postawa rodziców sprawia, że dziecko nie potrafi dobrze ocenić swojego potencjału, a w przyszłości nie będzie posiadać umiejętności racjonalnej oceny poziomu podejmowanych zadań zawodowych i będzie się bać zajmowania odpowiedzialnych stanowisk pracy.

Najkorzystniejsza sytuacja, w jakiej dziecko dokonuje wyboru zawodu, a tym samym drogi edukacyjno-zawodowej, panuje w rodzinie kochającej, w której rodzice - dobrze znając zainteresowania i możliwości swojego dziecka – traktują je jako podmiot wychowania, w umiejętny sposób przygotowują je do tego, żeby mogło ono samodzielnie dokonać racjonalnego wyboru zawodu i swojej drogi edukacyjno-zawodowej. Taka postawa wzmacnia poczucie wartości dziecka, a w przyszłych okresach jego życia owocuje umiejętnością podejmowania trudnych decyzji zawodowych, wyboru optymalnych dróg dalszego rozwoju zawodowego, manifestowania swojej samodzielności i racjonalnej oceny własnych dokonań.

M. Ziemska³⁷⁴, ale również wielu pedagogów, socjologów i psychologów rodziny zainteresowanych problematyką wpływu rodziny na wybory, których dokonują dzieci w zakresie wyboru zawodu i swojej drogi edukacyjno-zawodowej, dowodzi w swoich rozważaniach, że poza postawą rodzicielską

³⁷⁴ Zob. M. Ziemska, *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1930; Z. Tyszka, *Życie rodzinne – uwarunkowania makro- i mikrostrukturalne*, Poznań 2003; Z. Tyszka, *Istotne zmiany w socjalizacji rodzinnej*, „Problemy Rodziny” 2000, nr 2-3.

istnieje wiele innych czynników mających wpływ na owe wybory, a związanych z sytuacją rodziny. Najczęściej wymieniają takie czynniki, jak: poziom wykształcenia rodziców, ich pozycję społeczną, zawodowe tradycje rodzinne, poziom wiedzy o różnych zawodach i ich charakterystykach, kulturę osobistą członków rodziny, sytuację materialną rodziców, aspiracje rodziców w stosunku do własnego dziecka, stosunek rodziców do nauki i różnych rodzajów działalności zawodowej, a nawet miejsce zamieszkania, znajomość stanu zdrowia dziecka, sukcesy zawodowe członków rodziny, czy cenione i chronione w domu rodzinnym wartości, światopogląd i przekonania członków rodziny, kulturę języka itp.

Wpływ rodziny na decyzje dotyczące wyboru zawodu i drogi edukacyjno-zawodowej dziecka rzutuje oczywiście w sposób znaczący na jego całościowy rozwój zawodowy, aczkolwiek nie jest to jedyna płaszczyzna, w stosunku do której wpływ ten można rozważać, bowiem rodzina jest także pierwszym środowiskiem, w którym kształtuje się stosunek dziecka do pracy. To stosunek, jaki przejawiają rodzice do swojej pracy zawodowej, do wynikających z tej pracy obowiązków, ale także korzyści, implikuje sposób przekazywania informacji o celach i wartościach, jaką ma praca w życiu człowieka, a zarazem są czynnikiem wychowawczym w procesie kształtowania postaw, jakie w życiu dorosłym będzie przejawiać ich dziecko w stosunku do pracy. Dziecko, które w środowisku rodzinnym postrzegać będzie satysfakcję, jaką mają jego rodzice z tytułu wykonywania swojej pracy zawodowej będzie wyrabiać sobie obraz tej pracy jako czegoś, co jest wartościowe, przyjemne i użyteczne. Natomiast dziecko, które postrzegać będzie u swoich rodziców niezadowolenie, niechęć czy rozgoryczenie z tytułu wykonywanej przez siebie pracy zawodowej tworzyć będzie w swojej świadomości obraz o pracy, która jest jedynie przykrym obowiązkiem człowieka dorosłego. Nie będzie dostrzegać tego, że praca ubogaca człowieka, jest obszarem samorealizacji czy też osobistej satysfakcji.

W środowisku rodzinnym dziecko nabywa także swoje pierwsze umiejętności i nawyki dotyczące pracy. Jakość tych umiejętności (które oczywiście w sposób istotny rzutować będą na rozwój zawodowy dziecka w późniejszych fazach jego życia, a w dalszej kolejności na efekty jego pracy) zależeć będzie od tego, czy dziecko będzie systematycznie wdrażane w środowisku rodzinnym do wypełniania różnych obowiązków domowych. Wypełniając obowiązki domowe, dziecko ma bezpośredni kontakt z narzędziami, przedmiotami i materiałami, poznaje ich właściwości, doznaje różnych odczuć, kształtuje cechy swojej osobowości, a także przezwycięża jawiące się trudności³⁷⁵. Słowem, kształtuje swój stosunek do pracy, który w znaczący sposób rzutować będzie na jakość

³⁷⁵ Zob. H. Pielka, *Rodzina – wybór zawodu – szkoła...*, dz. cyt., s. 97-104.

aktywności zawodowej w kolejnych fazach jego życia, aczkolwiek nieuzasadnionym byłoby twierdzenie, że doświadczenia wczesnodziecięce wyniesione z domu rodzinnego całkowicie determinować będą dalszy bieg jego życia (w tym również życia zawodowego). Choć wpływ własnego (biologicznego) środowiska rodzinnego jest najsilniejszy w okresie dzieciństwa i dorastania, to trwa również przez cały okres dorosłości. Przy czym w momencie, gdy dana osoba zakłada własną rodzinę, to ten dotychczasowy wpływ środowiska rodzinnego zwykle ulega znacznemu osłabieniu na rzecz coraz mocniejszych relacji, które mają miejsce w nowo założonej rodzinie. Relacje te mają charakter wielowymiarowy. Rozpatrując je w aspekcie pracy zawodowej można postrzegać je w kategoriach wpływów mających miejsce na kierunku praca zawodowa – rodzina oraz rodzina – praca zawodowa. Jedne i drugie zarówno dla życia rodzinnego, jak i życia zawodowego członków rodziny mogą mieć wymiar pozytywny, jak i negatywny.

Praca, w której członek rodziny jest nadmiernie obciążony, znajduje się w ciągłym stresie, pod presją czasu lub ilości zadań zawodowych, zwykle sprawia, że część tych doznań (mniejszych bądź większych, w zależności od wcześniej ukształtowanych umiejętności radzenia sobie w takich sytuacjach) przenosi na środowisko swojej rodziny, która wobec takich sytuacji może doznawać różnego rodzaju niekorzystnych wpływów (dzieje się tak w przypadku, gdy ów członek rodziny próbuje odreagować na pozostałych członkach rodziny swoje frustracje) lub być zupełnie obojętna, albo może swoją postawą tworzyć warunki wsparcia w przewyciężaniu zaistniałej sytuacji. W takim przypadku środowisko rodzinne będzie nową płaszczyzną kształtowania umiejętności i rozwoju zawodowego dla członka swojej rodziny.

Może być również sytuacja odwrotna, wówczas gdy w rodzinie między jej członkami panują niezdrowe relacje, występują jakieś trudności np. o podłożu ekonomicznym bądź inna sytuacja kryzysowa, które nie dają poczucia bezpieczeństwa, co w konsekwencji sprawiać będzie, że negatywne skutki tych sytuacji przenoszone będą na teren zakładu pracy i ujawniać się będą gorszymi efektami pracy, a także stagnacją rozwoju zawodowego danej jednostki.

Najkorzystniejsza sytuacja dla życia wewnątrzrodzinnego, a także rozwoju zawodowego jej członków i przebiegu ich kariery zawodowej panuje w rodzinach, w których można zaobserwować równowagę między pracą a życiem rodzinnym jej członków, a także panuje wzajemne zrozumienie, zaufanie i życzliwość.

3. Uwarunkowania zdrowotne jednostki a jej rozwój zawodowy

Aby lepiej zrozumieć istotę wpływu stanu zdrowia jednostki na całokształt jej życia (w tym na jej rozwój, włącznie z rozwojem zawodowym), warto zobaczyć, w jaki sposób definiuje się pojęcie „zdrowie”.

W rozumieniu potocznym, mówiąc o zdrowiu w odniesieniu do konkretnej osoby rozumie się, że jest to taki stan jej organizmu, który sprawia, że osoba ta funkcjonuje prawidłowo (dotyczy to wszystkich jej narządów i procesów) i nie odczuwa żadnych dysfunkcji.

Według Światowej Organizacji Zdrowia (*World Health Organization* – WHO) **zdrowie** jest to „stan całkowitego dobrostanu fizycznego, psychicznego oraz społecznego, a nie jedynie brak choroby czy niesprawności”, a także w rozwiniętym ujęciu: „zdrowie jest to obszar, w którym jednostka lub grupa jest zdolna z jednej strony spełniać swoje aspiracje i zaspokajać potrzeby, a z drugiej zmieniać otoczenie lub radzić sobie z otaczającym środowiskiem. Zdrowie jest postrzegane jako jeden z zasobów, którym dysponujemy w życiu codziennym”³⁷⁶.

Przyjmując tę ostatnią propozycję definiowania terminu „zdrowie” możemy mówić o trzech następujących jego płaszczyznach:

- zdrowie fizyczne, które odnosi się do organizmu, jego układów i narządów;
- zdrowie psychiczne:
 - * emocjonalne – to zdolność do rozpoznawania emocji, wyrażania ich w odpowiedni sposób, umiejętność radzenia sobie ze stresem, napięciem, lękiem, depresją czy agresją,
 - * umysłowe – to zdolność do logicznego i jasnego myślenia;
- zdrowie społeczne – dotyczy relacji międzyludzkich i oznacza zdolność do nawiązywania, podtrzymywania i rozwijania prawidłowych relacji z innymi osobami³⁷⁷.

W świetle współczesnych poglądów uważa się, że zdrowie człowieka należy pojmować jako proces dynamiczny, proces stałego przystosowywania się organizmów do konkretnych warunków biogeograficznych, społeczno-bytowych pozwalających człowiekowi na optymalne funkcjonowanie przez

³⁷⁶ Zob. T. Szewczyk, *Edukacyjne i ekologiczne konteksty promocji zdrowia* [w:] *Promocja zdrowia. Konteksty społeczno-kulturowe*, red. M. D. Głowacka, Poznań 2000, s. 180 oraz J. B. Karski, Z. Słońska, B. W. Wasilewski, *Promocja zdrowia*, Warszawa 1994, s. 17, a także J. Nosko, *Zachowania zdrowotne i zdrowie publiczne – aspekty historyczno-kulturowe*, Łódź 2005, s. 234 oraz www.who.int.

³⁷⁷ M. Demel, *Pedagogika zdrowia*, Warszawa 1990, s. 100-101.

maksymalnie długi czas³⁷⁸. Oznacza to, że definicję zdrowia człowieka należy wiązać z jego biopsychospołecznym funkcjonowaniem, w którym wykazuje on optymalne umiejętności normalnego, sprawnego wywiązywania się z ról i zadań wyznaczonych mu przez proces socjalizacji³⁷⁹. Zadania te człowiek realizuje w określonych warunkach, będąc zawsze zanurzony w szeroko pojętym środowisku. Powiązania istniejące między człowiekiem i jego środowiskiem, które rzutują na stan zdrowia człowieka, a tym samym na jego rozwój, dobrze ilustruje opracowany przez Departament Zdrowia Publicznego w Toronto model ekosystemu człowieka, nazwany „mandalą zdrowia” (rys. 22). Model ten składa się z kilku kręgów, otaczających człowieka pozostającego w centrum tego modelu. Najszerszy krąg stanowią biosfera i kultura, najbliższy zaś rodzina, stanowiąca swoistego rodzaju pomost między daną jednostką a instytucjami życia społecznego. Pozostałe czynniki wpływające na zdrowie człowieka (określonej jednostki), a tym samym na jego rozwój ogólny (w tym również zawodowy), takie jak: czynniki biologiczne, środowisko fizyczne czy psycho-socjoekonomiczne mają układ hierarchiczny i rozmieszczone są na pozostałych kręgach usytuowanych w relacjach do stylu życia, procesu prac jednostki, czy stanowiącego nad nią systemu opieki zdrowotnej. W modelu tym – jak określa E. Syrek – szczególnie funkcję przypisuje się „zaspokojeniu podstawowych potrzeb i aspiracji dążenia do samorealizacji, a także kwestiom społecznym”³⁸⁰. Warto również podkreślić za cytowaną wyżej E. Syrek, że tak zarysowany model zdrowia akcentuje przede wszystkim indywidualną odpowiedzialność za zdrowie, a analiza stylu życia – co podkreślają w swoich pracach autorzy parający się problematyką stanu zdrowia – odnosi się do całokształtu zachowań zdrowotnych człowieka³⁸¹.

Zaprezentowany model powiązań istniejących między człowiekiem a jego środowiskiem rzutującym na stan zdrowia konkretnej osoby nie jest jedynym, który wyjaśnia złożoność tej problematyki. W literaturze znaleźć można wiele innych modeli i charakterystyk autorstwa przedstawicieli różnych dziedzin nauki zajmujących się problematyką zdrowia człowieka, których celem było przy-

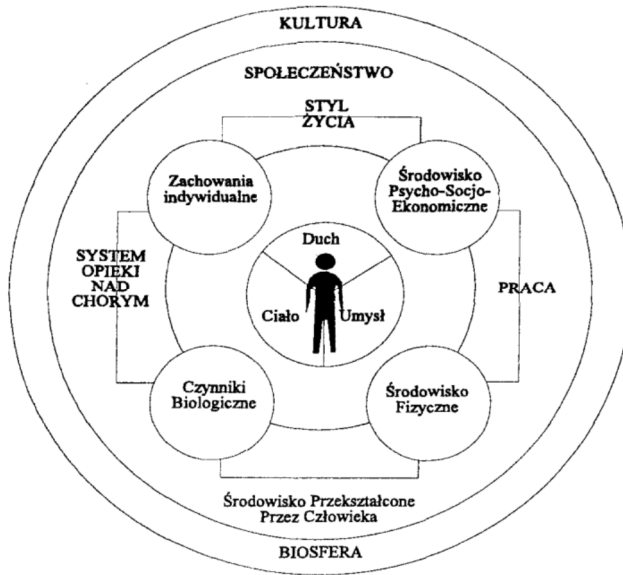
³⁷⁸ Zob. A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju*, Warszawa 1994, a także N. Wolański (red.), *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 1980.

³⁷⁹ Zob. E. Syrek, *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000, s. 39-47.

³⁸⁰ Tamże, s. 44-45.

³⁸¹ Zob. Z. Słońska, *Promocja zdrowia – zarys problematyki*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medyczne” 1996, nr 1-2, s. 39-49; także L. Domka, *Kryzys środowiska a edukacja dla ekorozwoju*, Poznań 1999, czy D. J. Walmsley, G. J. Lewis, *Geografia człowieka. Podejście behawioralne*, Warszawa 1997, i inni.

bliżenie, opisanie i wyjaśnienie wielu aspektów tego, jakże ważnego w życiu i rozwoju człowieka, zagadnienia.



Rys. 22. Mandala zdrowia – model ekosystemu zdrowia

Źródło: S. Poździuch, A. Ryś, *Zdrowie publiczne. Wybrane zagadnienia*, Kraków 1996, s. 254.

Dla jeszcze lepszego zrozumienia uwarunkowań zdrowotnych człowieka, a tym samym istoty wpływu zdrowia jednostki na – jak to wcześniej określiłem – całokształt jej życia i rozwoju (w tym rozwoju zawodowego) proponuję (moim zdaniem ciekawy) model czynników warunkujących zdrowie jednostki ujętych jako „tęcza czynników” (rys. 23). W centrum tego modelu umieszczono czynniki biologiczne, takie jak: wiek, płeć, zadatki genetyczne jednostki. Kolejne trzy grupy czynników (łuki tęczy) to: styl życia człowieka (swoisty dla jednostki wzór zachowań, sposób życia zdeterminowany przez czynniki społeczno-kulturowe i cechy indywidualne), sieci wsparcia społecznego (to wsparcie społeczne strukturalne, które dzięki istnieniu więzi, kontaktów społecznych, przynależności pełni funkcję pomocową wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji oraz wsparcie społeczne funkcjonalne – emocjonalne, informacyjne, instruktażowe, materialne, duchowe) oraz szeroko pojęte czynniki społeczno-ekonomiczne, kulturowe i środowiskowe rzutujące na warunki życia jednostki i jej pracę zawodową (a tym samym rozwój zawodowy jednostki).

Sądę, że zaprezentowane przybliżenie istoty samej definicji „zdrowie”, jak również uwarunkowań (czynników), od których jakość tego zdrowia zależy, upoważnia do stwierdzenia, że „zdrowie” będąc jedną z kluczowych wartości człowieka, ma przeogromny wpływ na jego rozwój (w tym również rozwój zawodowy), bowiem stanowi jeden z kluczowych wyznaczników przygotowania do wyboru zawodu i ostatecznie dokonania wyboru zawodu i własnej drogi edukacyjno-zawodowej, a następnie wyboru miejsca pracy zawodowej, jej przebiegu i kariery zawodowej. Dobre zdrowie – jak trafnie postrzega K. M. Czarnecki – potrzebne jest w każdym zawodzie i w każdej pracy. Potrzebne ono jest szczególnie dla zachowania równowagi pomiędzy środowiskiem przyrodniczym, życiem społeczno-zawodowym a organizmem ludzkim. Potrzebne jest dla normalnego samopoczucia oraz poczucia własnej wartości w społecznym życiu i działaniu. (...) Zły stan zdrowia (trwały lub przejściowy) fizyczny lub psychiczny eliminuje człowieka z normalnego życia społeczno-zawodowego”³⁸².



Rys. 23. Model czynników warunkujących zdrowie jednostki „tęcza czynników zdrowia”

³⁸² K. M. Czarnecki, *Profesjologia*, Sosnowiec 2010, s. 78.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: G. Dahlgrena, *Developing the policy response to inequities in health: a global perspective in: challenging inequities in health care: from ethics to action*, New York 2001.

Zdrowie jest tym predykatorem warunkującym rozwój zawodowy człowieka, które już w okresie wczesnego dzieciństwa rzutuje nie tylko na tempo tego rozwoju, ale również „wytycza” kierunek tego rozwoju, bowiem już wówczas zupełnie inne możliwości rysują się przed dzieckiem o dobrym zdrowiu (o prawidłowo przebiegającym rozwoju ogólnym) i inne przed dzieckiem z defektami rozwojowymi. To już w tej fazie życia dziecka, na jego rodzicach spoczywa bardzo ważny obowiązek dotyczący z jednej strony potrzeby niwelowania (albo co najmniej łagodzenia) owych defektów rozwojowych, z drugiej zaś tworzenia mu takich warunków, które stosownie do jego stanu zdrowia sytuować go będą na pozycji jednostki, która będzie mieć optymalne (dostosowane do ówczesnego stanu jej zdrowia) możliwości funkcjonowania i rozwoju w kolejnych okresach jej życia.

Stan zdrowia mieć będzie również wpływ na to, czy dziecko będzie mogło uczęszczać do przedszkola (a jeśli tak, to do jakiego), czy będzie musiało w tym okresie przedszkolnym pozostawać pod opieką rodziców.

W okresie szkolnym jakość zdrowia dziecka w sposób znaczący rzutować będzie na jakość procesu uczenia się i osiągnięte w tym procesie wyniki. Dziecko zdrowe (prawidłowo się rozwijające) będzie łatwiej pokonywać obowiązki wynikające z nauki szkolnej niż dziecko, które nieustannie, z tytułu złego stanu swojego zdrowia, nie będzie mogło uczestniczyć we wszystkich zajęciach szkolnych (pomijając już fakt ograniczonej zwykle możliwości udziału w różnego rodzaju zajęciach dodatkowych, które mogłyby przyczyniać się do rozwoju jego zainteresowań i nabywania sprawności umysłowych i motorycznych).

Wybór zawodu i drogi edukacyjno-zawodowej również jest w dużym stopniu podporządkowany (albo wręcz wyznaczony) jakością zdrowia jednostki. Osoba, która ma np. defekty dotyczące słuchu będzie dokonywała innych wyborów niż inna osoba np. z defektami dotyczącymi zmysłu wzroku. Tylko zdrowa jednostka będzie mogła dokonywać tych wyborów, kierując się jedynie własnymi zainteresowaniami i predyspozycjami zawodowymi. Nie oznacza to oczywiście, że osoby, które dotknięte są określonym deficytem (niepełnosprawnością) nie będą rozwijać się zawodowo. W przypadku takich osób rozwój ten będzie oczywiście inny, dostosowany do stanu zdrowia jednostki i wynikających z tego tytułu możliwości.

Zdrowie jednostki jest również tym predykatorem, który rzutuje na jej funkcjonowanie w środowisku społecznym, a ponieważ środowisko społeczne jednostki stanowi ważny element budowania jej tożsamości, poczucia własnej

wartości, obrazu własnego „ja” (była o tym mowa we wcześniejszych częściach tego rozdziału), to jest oczywiste, że rzutować ono będzie również na rozwój zawodowy jednostki. Jednostka o dobrym stanie zdrowia dysponuje zwykle większymi możliwościami nieustannego porównywania swoich osiągnięć, zdolności, predyspozycji z osiągnięciami innych osób niż osoba, której stan zdrowia takie możliwości ogranicza. Tym samym można (a nawet należy) uznać, że i w tym zakresie zdrowie jednostki ma wpływ na jakość jej rozwoju zawodowego.

Kolejne rozważania dotyczące wpływów, jakie ma zdrowie jednostki na jej rozwój zawodowy można prowadzić na płaszczyźnie pracy zawodowej, bowiem uwarunkowania zdrowotne nie tylko rzutują na to, gdzie (w jakim zawodzie) jednostka podejmuje pracę zawodową, ale również jaki wpływ może mieć praca zawodowa na zdrowie jednostki, a tym samym na jej rozwój zawodowy. Zdrowie, jakim dysponuje określona osoba pracująca zawodowo będzie również rzutować na szeroko rozumianą jakość jej pracy. Osoby o dobrym stanie zdrowia są bardziej sprawne, wykazują większą aktywność w procesie pracy zawodowej, chętniej podejmują nowe zadania prorozwojowe, zwykle osiągają lepsze efekty pracy niż osoby o gorszym stanie zdrowia, które część swojej energii muszą pożytkować na przezwyciężanie różnego rodzaju dolegliwości. Osoby o dobrym stanie zdrowia w swoich poczynaniach zawodowych częściej i w większym zakresie kierują się chęcią osiągnięcia w przyszłości określonych korzyści materialnych czy pozamaterialnych niż zabezpieczaniem potrzeb bieżących. Wyznacznikiem ich zawodowych poczynań jest troska o nieustanne doskonalenie swoich kompetencji, a nie jak w przypadku osób o gorszym stanie zdrowia, które swój potencjał muszą dzielić między różnego rodzaju wysiłkami związanymi z poprawą (bądź przynajmniej utrzymaniem) stanu zdrowia, a tym samym zachowaniem zdolności do pracy i troską o podwyższenie swojego potencjału.

Wpływ uwarunkowań zdrowotnych jednostki na jej rozwój zawodowy możemy również postrzegać przez pryzmat zmian, jakie zachodzić będą w poszczególnych charakterystykach psychologicznych jednostki, głównie w: motywacji i motywach działania, postawach i nastawieniach do rzeczywistości, planach i aspiracjach życiowych jednostki, cechach temperamentu, a także wiedzy i doświadczeniach zawodowych. Wszystkie z tych charakterystyk będą w nieco inny sposób rzutować na rozwój ogólny jednostki, a w nim również pośrednio na jej rozwój zawodowy, bowiem z fizjologicznego punktu widzenia dobre zdrowie warunkuje pełną zdolność jednostki do kierowania własnym rozwojem we wszystkich jej rodzajach, niezależnie od czasu i przestrzeni.

4. Mądrość życiowa jednostki w procesie kształtowania się jej rozwoju zawodowego

Mądrość, w tym głównie „mądrość życiowa” to kolejna kategoria charakterystyk dotycząca człowieka, która stanowi przedmiot studiów i analiz w procesie poszukiwania predyktorów warunkujących rozwój zawodowy jednostki. Zainteresowanie tą kategorią wydaje się być czymś normalnym, bowiem z punktu widzenia jakości życia człowieka postrzeganego na różnych etapach jego rozwoju, jako kontekst procesu wychowania dokonującego się w początkowych okresach życia młodego człowieka oraz jako cnota możliwa do ubogacenia w późniejszych okresach jego życia jest znaczącą wartością dla jakości życia człowieka będącego w okresie późnej dorosłości³⁸³.

W literaturze – podobnie zresztą jak w przypadku wielu innych pojęć – brak jest jedności w ujmowaniu istoty terminu „mądrość”. Najczęściej termin ten – jak to ładnie ukazała w swojej pracy E. Płóciennik³⁸⁴ – ukazywany jest jako ostateczne stadium rozwoju osobniczego, przejawiające się integracją i nadaniem życiu sensu³⁸⁵ lub jako wiedza ekspercka, w której mądrość obejmuje bogatą wiedzę deklaratywną i proceduralną oraz świadomość ich ograniczalności, odniesione do sensu życia, kierowania życiem i rozwojem, uwzględniając dobro osobiste i powszechne, odniesione do wartości i tolerancji, oraz cnoty charakteru przejawiające się w działaniu³⁸⁶. Współcześni psycholodzy – zdaniem E. Płóciennik – przyjmują „mądrość” także jako wynik uczenia się (wiedzy) i doświadczenia³⁸⁷, holistyczny proces poznawczy, czyli jako cechę

³⁸³ Zob. badanie T. M. Ardel, *Wisdom and life satisfaction in old age*, Journal of Gerontology, Psychological Sciences 1997, nr 52, które ukazują, że mądrość w większym stopniu wpływa na satysfakcję z życia w późnej dorosłości niż zdrowie fizyczne.

³⁸⁴ E. Płóciennik, *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych* [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, J. Buła, Kraków 2013.

³⁸⁵ E. Erikson, *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002; C. G. Jung, *Typy psychologiczne*, Warszawa 1997, a także: A. Carr, *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009, s. 181-188.

³⁸⁶ P. B. Baltes, M. S. Staudinger, *People nominated as wise: A comparison study of wisdom-related knowledge*, Psychology and Aging 1995, nr 10, a także: A. Kałużna-Wielobób, *Psychologiczne koncepcje mądrości* [w:] *Tożsamość – Człowiek – Edukacja* 2014, nr 4 oraz P. B. Baltes, J. Glück, H. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia* [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i innych cnotach człowieka*, Warszawa 2004.

³⁸⁷ A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2001, s. 98.

i nastawienie umysłu³⁸⁸. W przypadku tego ostatniego ujęcia pojęcie „mądrości” uważa się, że jest to właściwość, którą można rozwijać u każdego człowieka już od najmłodszych lat, ponieważ łączy się ona – zdaniem E. Płóciennik – nie tylko z wiedzą i inteligencją, ale obejmuje postawę wobec wiedzy, zdolności poznawczych, pewne cechy osobowości oraz motywację do działania³⁸⁹.

R. J. Sternberg definiuje „mądrość” jako zastosowanie ukrytej oraz jawnej wiedzy dla wspólnego pożytku, przez: równoważenie interesów osobistych, interpersonalnych i pozaosobowych, w krótkim i długim okresie, służące osiągnięciu równowagi między adaptacją do istniejącego środowiska, modyfikacją istniejącego środowiska oraz wyborem nowego środowiska³⁹⁰. W koncepcji R. Sternberga „mądrość” stanowi – jak to podkreśla cytowana wcześniej E. Płóciennik – kategorię warunkującą powodzenie w działaniu oraz właściwe wykorzystanie inteligencji ogólnej, praktycznej oraz kreatywności w tworzeniu i wdrażaniu różnych rozwiązań, projektów, wizji lub planów zgodnych z potrzebami jednostki, grupy, społeczności lub instytucji. Poza tym w opinii wielu przedstawicieli nauki zgłębiających istotę pojęcia „mądrość” przyjmuje się, że jedynie mądrość wprowadza harmonię do życia wewnętrznego i w relacjach z innymi, ponieważ jest ona podstawą logiki, równowagi, umiarkowania i sprawiedliwości w ocenach, osądach i podejmowanych decyzjach, a to z kolei przynosi powodzenie w nauce, działaniu społecznym i zawodowym (pracy zawodowej) w okresie dorosłości³⁹¹.

M. Stras-Romanowska zwraca uwagę na kontemplacyjny i moralny aspekt mądrości (tzw. duchowy aspekt mądrości), związany z rozróżnianiem dobra i zła oraz praktykowaniem cnót, gdzie „mądrość duchowa” (transcendentna) zwykle rozumiana jest jako filozoficzna postawa życiowa przejawiająca się w całościowym ustosunkowaniu do świata, a także stanowiąca owoc rozwoju osobowego³⁹².

³⁸⁸ M. Csikszentmihaly, K. Rathunde, *The psychology of wisdom: an evolutionary interpretation* [in:] *Wisdom: Its nature, origins and development*, ed. J. R. Sternberg, New York 1990.

³⁸⁹ E. Płóciennik, *Edukacja dla mądrości...*, dz. cyt., za: A. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów...*, dz. cyt., s. 111.

³⁹⁰ Zob. R. J. Sternberg, *Why schools should teach for wisdom: The balance theory of wisdom in educational settings*, *Educational Psychologist* 2001, nr 4, s. 231, za: A. Kałużna-Wielobób, *Psychologiczne koncepcje...*, dz. cyt., s. 71.

³⁹¹ R. J. Sternberg, L. Jarvin, E. L. Grigorienko, *Teaching for wisdom, intelligence, creativity and success*, Thousand Oaks 2009, s. 105, za: E. Płóciennik, *Edukacja dla mądrości...*, dz. cyt.

³⁹² M. Straś-Romanowska, *Późna dorosłość* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2001.

Z przedstawionych ujęć – jak to trafnie ujęła A. Kałużna-Wielobób – wynika, że **mądrość** jest wysokim stadium rozwoju człowieka (według E. Eriksona człowieka dorosłego³⁹³) osiągniętym przez poszczególne osoby i obejmującym synchroniczny rozwój różnych sfer oraz integrującym system osobowości (co podkreślają w swoich pracach P. B. Boltes, M. S. Standinger 1995, 2000; R. J. Sternberg 1998; A. Reznitskaga, R. J. Sternberg 2007; U. Kunzmann 2007). Wiąże się z wysokim poziomem rozwoju różnych sfer osobowości (poznawczej, emocjonalnej, społecznej, moralnej), jakkolwiek sam ich rozwój może okazać się niewystarczający do osiągnięcia mądrości. Dalej dodaje autorka, że mądrość obejmuje poznanie i rozumienie siebie, ludzi, świata (zob. P. B. Boltes, U. M. Standinger 2000; U. Kunzmann 2007), a być może również praw metafizycznych w stopniu większym niż u większości ludzi. Człowiek mądry uwzględnia różne perspektywy – od perspektywy osobistej, przez interpersonalną, globalną (zob. A. Rezniskaya, R. J. Sternberg 2007) aż po perspektywę kosmosu (P. Wink, R. Helson 1997)³⁹⁴.

Mądrość rozumiana jako wysokie stadium rozwoju człowieka może być w następujący sposób postrzegana i wykorzystywana:

- jeden z celów czy kierunków rozwoju człowieka w drugiej połowie jego życia;
- punkt odniesienia przy podejmowaniu decyzji życiowych, bowiem mając kryteria mądrości, łatwiej jest zorientować się, do której osoby można udać się po radę w określonej sytuacji życiowej bądź zawodowej;
- wzorzec dla osób będących w początkowych fazach swojego życia (kontekst procesów poznawczych)³⁹⁵.

W różnych koncepcjach ujmowania mądrości (jej istoty) w sposób zróżnicowany postrzega się proces jej osiągania. W rozumieniu E. Eriksona osiągnięcie mądrości wymaga rozwinięcia wcześniejszych właściwości, potencjalnie osiągalnych w dzieciństwie jakości ego, ważnych dla stawania się samodzielną jednostką, śmiało realizującą swoje cele życiowe. Należą do nich:

- nadzieja – rozumiana jako generalne nastawienie się do życia, oparte na zaufaniu (do siebie, życia, świata), związane z wiarą w możliwości realizacji pragnień;
- siła woli – jako wytrwałość w działaniu (w realizacji swoich celów życiowych);
- stanowczość (konsekwencja działania);

³⁹³ Zob. E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997; tenże, *Dopełniony...*, dz. cyt.; tenże, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

³⁹⁴ A. Kałużna-Wielobób, *Psychologiczne koncepcje mądrości...*, dz. cyt., s. 74.

³⁹⁵ Tamże, s. 64.

- kompetencje – te, które są ważne dla realizacji przyjętych życiowych celów;
- proces kształtowania dojrzałej tożsamości, związany z dokonywaniem świadomych i autonomicznych wyborów drogi zawodowej, określeniem hierarchii wartości i dokonywaniem wyborów (kim jestem i kim zamierzam się stać) oraz ukształtowania zaufania do siebie, do wybranych wartości i celów oraz podjętych zobowiązań;
- miłość, zdolność do budowania satysfakcjonujących bliskich relacji z innymi osobami (zwłaszcza ta, która powinna być osiągnięta we wczesnej dorosłości);
- troska o innych (rozwijana głównie w wieku średnim) związana z generatywnością, a więc zaangażowaniem w przekazywaniu innym pewnych wartości, dzieleniem się swoim doświadczeniem³⁹⁶.

Zatem można uznać, że „mądrość”, która będzie warunkować rozwój zawodowy jednostki (będącej głównie w okresie dorosłości) charakteryzują:

- bogata wiedza deklaratywna (faktograficzna) dotycząca między innymi ludzkiej natury i rozwoju człowieka w biegu życia;
- bogaty zasób wiedzy proceduralnej (jak działać, jak podejmować decyzje i rozwiązywać problemy);
- rozumienie znaczenia różnych kontekstów życia, różnorodnych uwarunkowań życia i rozwoju człowieka;
- umiejętność formułowania sądów o złożonych wydarzeniach życiowych i zawodowych;
- świadomość ograniczoności własnej wiedzy, jak również całej wiedzy dostępnej człowiekowi;
- ujęcie sensu życia, refleksja dotycząca podstawowych zagadnień egzystencjonalnych dotyczących sensu i celu życia oraz tego, co naprawdę jest ważne w kontekście ograniczoności życia;
- umiejętności kierowania własnym życiem i rozwojem uwzględnienia zarówno osobistego dobrostanu, jak i dobra ogólnego;
- refleksyjne odniesienie do wartości, rozumienie relatywizmu różnych systemów wartości i priorytetów życiowych;
- radzenie sobie z niepewnością i tolerancją wieloznaczności, umiejętność efektywnego działania w złożonych i niejednoznacznych sytuacjach oraz przy niedoborze informacji;
- równowaga dotycząca wszelkich procesów związanych z życiem i rozwojem człowieka³⁹⁷.

³⁹⁶ Tamże, s. 66, za: E. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, dz. cyt.; tenże, *Dopelniony cykl życia*, dz. cyt.

W praktyce **mądrość życiowa** przejawiać się będzie głównie w:

- umiejętnej, skutecznej i odpowiedzialnej realizacji celów i zadań wytyczonych przez sens życia;
- postępowanie w myśl akceptowanych przez siebie wartości;
- samorealizacji i rozwoju własnych zainteresowań i aspiracji wykorzystując do tego celu swoje mocne strony (swój potencjał);
- nawiązaniu, ułożeniu i pielęgnowaniu konstruktywnych relacji z szeroko rozumianym otoczeniem społecznym (innymi osobami, grupami społecznymi czy organizacjami i wszelkiego rodzaju instytucjami).

Zatem mądrość życiowa polega na tym, żeby niekoniecznie w życiu korzystać z tego, co przychodzi nam najłatwiej lub za wszelką cenę dążyć do realizacji swoich życiowych celów nie wając, jakie skutki osobiste i społeczne niesie za sobą takie postępowanie. Nie polega ona na tym, by gromadzić dobra, zasoby, bogacić się, kontrolować innych i dominować nad nimi, lecz na tym, by osiągać coraz wyższy poziom świadomości, samoświadomości, rozwijając się w sposób zrównoważony i się samorealizować. Zatem mądrość życiowa nakazuje w taki sposób projektować swoje cele życiowe, dobierać procedury ich realizacji i realizować kolejne zadania pokonując ewentualne trudności, żeby osiągać najlepsze efekty, które są możliwe do osiągnięcia w danej sytuacji, eliminując bądź co najmniej ograniczając ewentualne negatywne skutki osobiste i społeczne, które mogą się jawić na drodze prowadzącej do osiągnięcia założonych celów. Odnosząc mądrość do konkretnej jednostki można oczekiwać, że będzie ona w stanie lepiej wykorzystywać w określonych sytuacjach swój dotychczasowy potencjał intelektualny i społeczny, co skutkować będzie osiągnięciem lepszych efektów działania, większej satysfakcji i wiary w swoje możliwości, a tym samym pełniejszego rozwoju zawodowego. Tak rozumiana mądrość życiowa wydaje się być niekwestionowanym predykatorem warunkującym rozwój zawodowy jednostki.

³⁹⁷ Tamże, s. 70, za: P. B. Baltes, J. Glück, U. Kunzmann, *Mądrość. Jej struktura...*, dz. cyt.; P. B. Baltes, M. S. Standing, *People...*, dz. cyt.; U. Kunzmann, *Różne podejścia do dobrego życia: emocjonalno-motywacyjny wymiar mądrości* [w:] A. Lindzey, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, Warszawa 2007; M. Kirton, *A reanalysis of two scales of tolerance to ambiguity*, *Journal of Personality Assessments* 1981, nr 45.

5. Udział kultury osobistej i kultury pracy w procesie kształtowania się rozwoju zawodowego jednostki

Eksplikacja pojęcia „kultura” wywodząca się z języka łacińskiego – *kultura*, co pierwotnie oznaczało w sensie dosłownym uprawę roli, a w późniejszym okresie służyło do oznaczania kultury czegoś: kultury ducha, umysłu, kultu bogów lub przodków, współcześnie stanowi punkt wyjścia dla wielu badaczy zajmujących się problemami z nią związanymi, również dotyczącymi kultury pracy.

W rozumieniu słownikowym termin „kultura” oznacza „całokształt dorobku ludzkości, społecznego gromadzonego i utrwalonego w ciągu jej dziejów, stale wzbogacanego nowymi dziełami twórczości i pracy wszystkich społeczeństw”³⁹⁸. Zatem opierając się na tej definicji, można uznać, że w szerokim znaczeniu „kultura” obejmuje to wszystko, co w zachowaniu się człowieka będącego częścią społeczeństwa stanowi rezultat jego zbiorowej działalności. Obejmuje ona całokształt materialnego i duchowego dorobku ludzkości, a także ogół wartości, zasad i norm współżycia przyjętych przez dane zbiorowości; wszystko to, co powstaje dzięki pracy człowieka, co jest wytworem jego myśli i działalności ludzkiej³⁹⁹. Oznacza to, jak dalej pisze W. Furmanek, że kultura jest tym, przez co człowiek staje się bardziej człowiekiem.

Wieloznaczność terminu „kultura” sprawia, że w literaturze przedmiotu możemy odnaleźć wiele różnych definicji. J. Szczepański pisze, że „kultura to ogół wytworów działalności ludzkiej materialnych i niematerialnych, wartości uznanych sposobów postępowania, zobiektywizowanych i przyjętych w dowolnych zbiorowościach przekazywanych innym zbiorowością i następnym pokoleniom”⁴⁰⁰. Podobny punkt widzenia prezentuje S. Czarnowski, który uważa, że „kultura jest dobrem zbiorowym i zbiorowym dorobkiem, owocem twórczego i przetwórczego wysiłku niezliczonych pokoleń (...). Jest nią całokształt zobiektywizowanych elementów dorobku społecznego, wspólnych szeregowi grup i z racji swej obiektywności ustalonych i zdolnych rozeznąć się przestrzennie”⁴⁰¹.

Według I. Wojnar mianem kultura określa się również swoistą aktywność duchową człowieka, pewien zakres norm moralnych, pisząc: „kultura to tyle, co kultura artystyczna, szeroko pojęta sztuka, różne jej dziedziny (literatura, sztuki

³⁹⁸ *Wielka Encyklopedia Powszechna*, Warszawa 1965, t. 6, s. 294.

³⁹⁹ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka z aksjologicznego punktu widzenia*, Rzeszów 2013, s. 170, za: R. Smolski, M. Smolski, E. W. Stadtmüller, *Słownik encyklopedyczny – edukacja obywatelska*, Warszawa 1999.

⁴⁰⁰ Zob. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1989, s. 23.

⁴⁰¹ S. Czarnowski, *Kultura [w:] Dzieła*, t. 1, Warszawa 1956, s. 68.

piękne, muzyka, teatr, kino). Kultura to także sposób życia człowieka i jego pracy, to określone postawy zarówno ludzkich zbiorowości, jak i jednostek⁴⁰².

Można oczywiście przytoczyć wiele innych definicji pojęcia „kultura”, w których w zależności od kontekstu, w jaki one są wpisywane eksponowane są różne desygnaty, do jakich pojęcie to się odnosi. W przypadku tego rozdziału interesuje nas głównie odniesienie tego terminu do sposobu bycia (postępowania, zachowania, czy innych walorów przypisanych danej jednostce) danej osoby (a więc kultury osobistej tej osoby), a także do jednostki usytuowanej w procesie pracy zawodowej (kultura pracy).

Kultura osobista jednostki to ogół jej osobistych wzorów postępowania, jej metod działania, wytworów jej działalności, jej idei, poglądów i myśli często nieznanym innym osobom, którą nabywa się w wyniku nieustannej pracy nad sobą, trwającej przez całe życie osobiste i zawodowe, jest pewną stałą właściwością, która określa zachowanie jednostki bez względu na to, w jakim jest ona miejscu, czasie czy okolicznościach⁴⁰³. Sytuujemy ją w kulturze zbiorowości, jednak pewne typowe postawy czy zachowania dla określonej jednostki niekoniecznie są akceptowane czy tolerowane przez innych, co oznacza, że nie będą one w tych przypadkach częścią kultury zbiorowości (kultury społecznej). Zwykle człowiek o wysokiej kulturze osobistej jest szanowany i dobrze postrzegany w otaczającym go środowisku.

Przechodząc do dalszych rozważań dotyczących kultury osobistej jednostki i jej udziału w procesie kształtowania się rozwoju zawodowego tej jednostki można oczekiwać, że na rozwój ten będą mieć wpływ takie elementy składające się na kulturę osobistą, jak:

- walory intelektualne, obejmujące takie atrybuty jednostki jak sposób i sprawność myślenia, rozumienie pojęć, inteligencja. Jednostka posiadająca takie walory będzie w swoim postępowaniu skupiać się na istotnych problemach, wnikliwie je analizować i podejmować właściwe decyzje. Sprawność myślenia sprawiąć będzie, że jednostka ta wykorzystując informacje zakodowane w spostrzeżeniach i wyobrażeniach potrafi je przetworzyć, a dzięki temu lepiej poznawać otaczającą ją rzeczywistość, w której żyje i pracuje. Posiadając zdolność analizowania, syntezy, uogólniania i konkretyzowania będzie w stanie dobrze sobie radzić z doбором metod i środków działania w różnych sytuacjach zawodowych. Dzięki tym umiejętnościom łatwiej będzie nawiązywać kontakty ze współpracownikami

⁴⁰² I. Wojnar, *Kultura jako wytwory i kultura jako twórczość*, „Oświata i Wychowanie” 1984, nr 3, s. 22.

⁴⁰³ Zob. M. Rusin, *Kultura zawodu a kultura osobowa fizjoterapeuty*, „Fizjologia Polska” 2013, nr 4.

czy klientami. Szczególnym walorem jest inteligencja, bowiem nie tylko pomaga ona w kontaktach z innymi osobami czy adaptować się do nowych warunków czy nowego środowiska, ale często również sprawia, że jednostka inteligentna staje się wzorem postępowania dla innych współpracowników;

- wrażliwość emocjonalna pojmowana także jako inteligencja uczuć i inteligencja emocjonalna, przejawiająca się empatią, identyfikacją, wyrozumiałością czy tolerancją, a także możliwością wglądu w siebie, w swoje walory i słabości. Jednostka o wysokiej kulturze osobistej posiadająca owe cechy łatwiej zdobywa sympatię innych osób. Potrafi je zrozumieć, wysłuchać, pomóc czy współczuć w sytuacjach trudnych. Nie czuje się samotna i zapomniana, co przynosi jej korzyści zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym;
- kierunkowy rozwój osobowości, w którym znaczną rolę odgrywają takie cechy kierunkowe, do których możemy zaliczyć zainteresowania, przekonania, postawy, uczucia, myśli, ideały życiowe i zawodowe, a także dyspozycję do wykonywania czynności z nimi związanych. Jeśli kierunkowy rozwój osobowości jednostki będzie następował w pozytywnym kierunku (postrzeganym zarówno przez samą jednostkę, jak i jej otoczenie), to jednostka taka będzie uzyskiwać większe wsparcie na drodze swojego rozwoju zawodowego;
- sposób postępowania i zachowania się względem innych osób charakteryzujących się przestrzeganiem dobrych obyczajów i manier, okazywania szacunku, zainteresowania, gotowości niesienia pomocy, przestrzegania ogólnie przyjętych metod postępowania w określonej sytuacji. Jednostka o wysokiej kulturze osobistej posiadająca owe cechy łatwiej nawiązuje kontakty z innymi osobami, a także zyskuje zrozumienie, uznanie i pomoc ze strony swoich przełożonych;
- skuteczność działania i efekty tej działalności warunkowane umiejętnością i starannością planowania, diagnozowania, wdrażania i oceniania podejmowanych zadań, w tym zadań zawodowych. Ponieważ na efekty podejmowanych zadań nieraz trzeba długo czekać, to od osoby o wysokiej kulturze osobistej wymaga się również cierpliwości i wytrwałości w działaniu, a także umiejętności pokonywania jawiących się trudności;
- dbałość o zdrowie i higienę osobistą, a także wygląd zewnętrzny, objawiające się w przestrzeganiu zasad zdrowego życia (żywienie, wypoczynek), równowagą dotyczącą pracy, życia rodzinnego i towarzyskiego, a także przestrzeganiem obowiązujących zasad higieny osobistej i bezpieczeństwa pracy. Ważny jest również wygląd osobisty, który niekoniecznie rzutuje bezpośrednio na rozwój zawodowy jednostki, ale na pewno ułatwia jej kontakty z innymi osobami, które mogą mieć znaczący swój udział w tym

rozwoju. Ponadto wygląd osobisty jest wskaźnikiem dotyczącym osobowości i charakteru jednostki, a przez to również jej kultury osobistej;

- walory etyczne, czyli uwewnętrznione zasady i normy postępowania społeczno-moralnego jednostki, niezwykle ważne w kontaktach z drugim człowiekiem. Jednostka o wysokiej kulturze osobistej wie, jak się zachować (postępować) niezależnie od chwilowych uwarunkowań sytuacyjnych, żeby nie wywołać krzywdy dla drugiego człowieka nawet wówczas, gdy np. znacznie różni się z nim charakterem, wyglądem czy innymi cechami osobowości;
- umiejętność panowania nad swoimi emocjami i temperamentem oraz poczucie humoru to również ważne atrybuty kultury osobistej jednostki, która szczególnie w życiu zawodowym narażona jest na różnego rodzaju sytuacje trudne czy konfliktowe, często wywołujące zjawisko stresu, a w skrajnych przypadkach również wypalenie zawodowe. Jednostka o wysokiej kulturze osobistej pamięta również o poczuciu humoru, dzięki któremu może znacznie obniżyć emocje bądź poprawić samopoczucie innej osoby, a tym samym zyskać sobie uznanie⁴⁰⁴.

Wszystkie z wymienionych atrybutów kultury osobistej mają wpływ na kształtowanie się rozwoju zawodowego tej jednostki, aczkolwiek w odniesieniu do każdej jednostki wpływ ten może być różny tak pod względem ogółu wliczonych tu atrybutów, jak również pod względem każdego z nich rozpatrywanych oddzielnie. Wpływ ten, jak wskazują wyniki prowadzonych badań naukowych (również badań własnych autora tej monografii) ma miejsce w każdej fazie życia jednostki, aczkolwiek w każdej fazie jest inny i czego innego dotyczy.

Również duży wpływ na rozwój zawodowy jednostki (będącej głównie w okresie dorosłości, w którym ważną formą aktywności jednostki jest praca zawodowa) ma **kultura pracy**, która w rozumieniu węższym według wielu badaczy jest cechą osobową jednostki (co oznacza, że każdy człowiek dysponuje pewnymi indywidualnymi właściwościami, które prowadzą do sposobu realizowania przez niego procesu pracy). Zaś w szerokim rozumieniu kultura pracy to część dorobku pokoleniowego ludzkości powiązanego z pracą (w tym rozumieniu pojęcie to obejmuje gotowe wytwory pracy ludzkiej, narzędzia, organizację pracy, a także sposoby myślenia, wzory zachowań oraz cechy osobowości kształtowane i rozwijane w procesie pracy)⁴⁰⁵.

⁴⁰⁴ Tamże; a także: T. Kotarbiński, *Medytacje o życiu godziwym*, Warszawa 1986; M. Ossowski, *Wzór demokracji*, Lublin 1952.

⁴⁰⁵ Z. Wołek, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 39.

Ponieważ kultura pracy jest tym pojęciem, które z jednej strony stanowi istotny predyktor warunkujący rozwój zawodowy jednostki, z drugiej zaś nie doczekała się jednoznacznej definicji, która byłaby wspólna dla wszystkich rozważań niezależnie od kontekstu, w jaki w tych rozważaniach ją się wpisuje, T. W. Nowacki podjął próbę przybliżenia jej istoty postrzeganej z różnych stanowisk. Oto te propozycje: „Kultura pracy postrzegana ze stanowiska człowieka pracującego to organizacja jego otoczenia (właściwe oświetlenie miejsca pracy, dostęp powietrza, ukształtowanie plastyczne, zgodność dokonywanego wysiłku z możliwościami organizmów, odpowiedni rytm pracy i wypoczynku itd.). Ze stanowiska społeczno-technicznego jest to oszczędne zużywanie surowców i energii oraz właściwe wykorzystywanie maszyn i urządzeń technicznych. Ze społecznego stanowiska kultura pracy wymaga uformowania przyjaznych stosunków międzyludzkich w pracy, zrozumienia jej wspólnego celu i wspólnoty wysiłku, umiejętności pracy zespołowej i poszerzanie wkładu każdego w realizację wspólnych zadań. Kultura pracy z jednej strony jest częścią tego dorobku społecznego, który powstał w procesie pracy, z drugiej zaś – właściwością pracownika i zespołów pracowniczych. W znaczeniu obiektywnym kultura pracy obejmuje zasady etyki zawodowej, metody pracy, a także wzory zachowania i wzory osobowe, które ludzie chcą w pracy realizować. W znaczeniu subiektywnym kultura pracy oznacza, że pracownika cechuje chęć i umiejętność poszanowania wytworów pracy ludzkiej, właściwe ich użytkowanie, jak również chęć i umiejętność współpracy w zespole. Wzorem dobrego i kulturalnego pracownika jest człowiek posiadający takie cechy jak: uczciwość, solidarność, poczucie odpowiedzialności, koleżeńskość, zaangażowanie, przyswojenie sobie i przestrzeganie zasad dobrej roboty, a więc sprawnego i skutecznego postępowania. O kulturze pracy jednostki świadczy jej dążność do podwyższania swoich kwalifikacji i dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie”⁴⁰⁶.

Takie szerokie ujęcie istoty kultury pracy pozwala – moim zdaniem – lepiej zrozumieć, jaki jest jej udział w procesie rozwoju zawodowego przypadającego na czas aktywności zawodowej jednostki. To kultura pracy, jaka cechuje daną jednostkę z jednej strony zaświadcza o tych wszystkich jej atrybutach, które zawarł w swoim opisie T. W. Nowacki, z drugiej zaś rzutuje na cały szereg postaw, zachowań, działań, które ujawniać się będą w toku jej aktywności zawodowej i mieć będą wpływ nie tylko na efekty jej pracy, ale także na to, w jakim stopniu możliwości wynikające z faktu wykonywania pracy zawodowej potrafi ona wykorzystać na potrzeby własnego rozwoju zawodowego. Już sam poziom świadomości, jaką posiadać będzie dana jednostka na temat możliwości, które jawią się w procesie pracy zawodowej i mogą być spożytkowane

⁴⁰⁶ T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy...*, dz. cyt., s. 113-114.

na rzecz własnego rozwoju zawodowego wyznaczać będzie zarówno poziom kultury pracy tej jednostki, jak również efekty dotyczące jej rozwoju zawodowego.

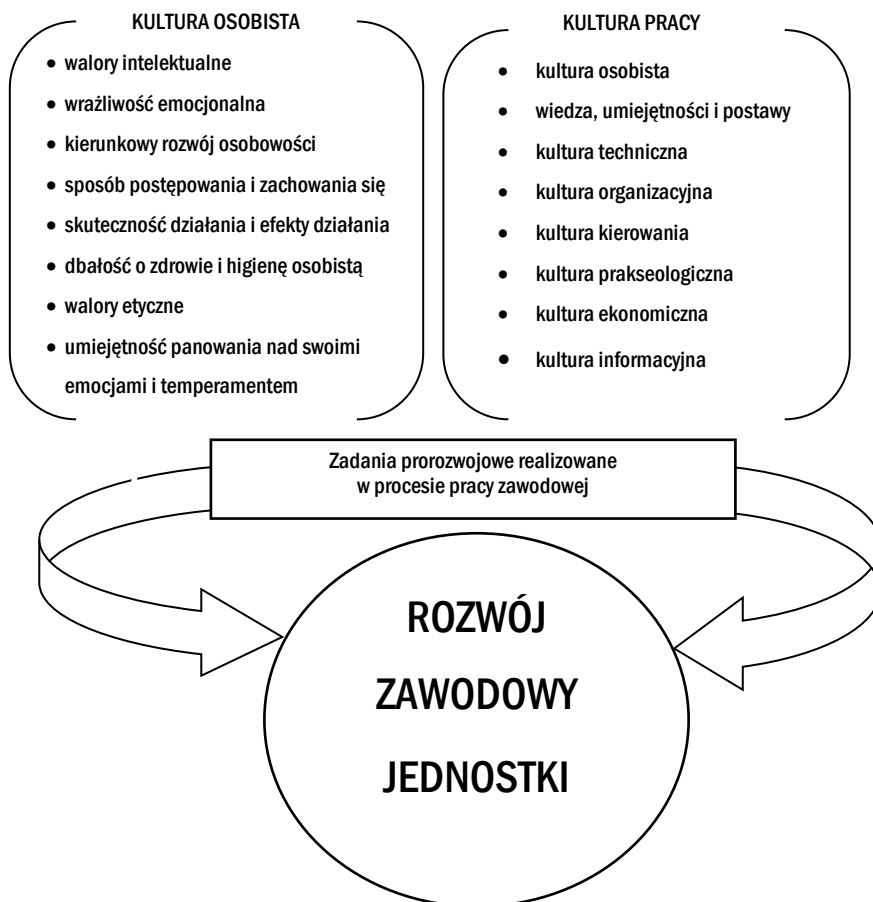
Efekty dotyczące rozwoju zawodowego jednostki będącej w okresie dojrzałości w dużym stopniu zależne są od szeroko rozumianego sposobu udziału tej jednostki w procesie pracy zawodowej, a sposób ten w głównej mierze zależy od kultury pracy, jaka charakteryzuje każdą jednostkę niezależnie od tego, jakie wykonuje zadania zawodowe i na jakim stanowisku pracy.

Potencjał pracowniczy danej jednostki jest zawsze wypadkową zarówno dyspozycji osobowych (kultury osobistej), jak również kompetencji zawodowych (wiedza, umiejętności, postawy), a także celowego i umiejętnego sposobu korzystania z maszyn, narzędzi i urządzeń technicznych zakładu pracy (kultura techniczna)⁴⁰⁷, systemu założeń, wartości i norm społecznych będących stymulatorami tych zachowań członków organizacji (jednostki), które są istotne z punktu widzenia realizacji przyjętych celów (kultura organizacyjna)⁴⁰⁸, stylu podejmowania decyzji zawodowych, sprawowania odpowiedzialności za nie, systemu kontroli i oceny pracy, pozyskiwania, wykorzystania i przekazywania informacji itp. (kulturze kierowania). Ponadto potencjał ten, wynikający z szeroko rozumianej kultury pracy, wynika również z kultury prakseologicznej, kultury ekonomicznej, a także kultury informatycznej i informacyjnej⁴⁰⁹. Zawsze jednak fundamentalnym komponentem kultury pracy jest kultura osobista jednostki i od niej będzie głównie zależeć, w jakim zakresie kultura pracy będzie wpływać na proces rozwoju zawodowego danej jednostki, będącej w okresie swojej aktywności zawodowej. Zatem można przyjąć, że kultura osobista jednostki będzie zarówno podstawowym komponentem kultury pracy jednostki, jak również znaczącym predykatorem warunkującym rozwój zawodowy jednostki (rys. 24).

⁴⁰⁷ Tamże, s. 114.

⁴⁰⁸ Zob. C. Sikorski, *Zachowania ludzi w organizacji*, Warszawa 2001, s. 235; K. S. Cameron, R. E. Quinn, *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*, Kraków 2003, s. 34-25; K. Konecki, *Kultura organizacyjna. Główne perspektywy analityczno-badawcze* [w:] *Szkice z socjologii zarządzania*, red. K. Konecki, P. Tobera, Łódź 2002.

⁴⁰⁹ Zob. W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy...*, dz. cyt., s. 193.



Rys. 24. Udział kultury osobistej i kultury pracy w procesie kształtowania się rozwoju zawodowego jednostki

Źródło: Opracowanie własne.

Jednostkę o wysokiej kulturze osobistej zwykle charakteryzować będzie również wysoka kultura pracy (troska zarówno o jakość pracy – jej organizację, przebieg, uzyskane efekty wytworów tej pracy), a tym samym troska o własny rozwój zawodowy. Jednostka taka potrafi skuteczniej dostrzegać swoje deficyty rozwojowe, szybciej i lepiej na nie reagować np. podejmując decyzje dotyczące potrzeby podjęcia działań prorozwojowych (doksztalcanie, doskonalenie, samokształcenie itp.). W trakcie realizacji swoich zadań zawodowych dzięki dobrej organizacji pracy czy też posiadanym walorom intelektualnym będzie skuteczniej działać, popełniać mniej błędów, a w przypadku, gdy takowe zaistnieją – skuteczniej je eliminować, dobierając inne, lepsze metody i formy działania. Słowem, wysoka kultura osobista i kultura pracy są tymi predyktorami, które mają korzystny wpływ na rozwój zawodowy jednostki w zakresie tempa, struktury i zakresu tego rozwoju.

ROZDZIAŁ VI

ILUSTRACYJNA DIAGNOZA WYBRANYCH KOMPONENTÓW ROZWOJU ZAWODOWEGO OSÓB PRACUJĄCYCH ZAWODOWO

1. Założenia modelu badawczego

Rozważania zawarte w poprzednich rozdziałach niniejszej monografii mają charakter wglądu w teoretyczne podstawy dotyczące wybranych aspektów całościowego rozwoju zawodowego człowieka, który kształtuje się w poszczególnych fazach biegu jego życia. Głównym celem tych rozważań było zarówno przybliżenie dotychczasowego dorobku naukowego, jaki bez wątpienia w przedmiocie niniejszych rozważań można przypisać poszczególnym dyscyplinom naukowym (głównie psychologii rozwojowej i pedagogice pracy, a od najbliższego okresu także profesjologii), jak również uczynienie swoistego rodzaju podstawy do wglądu w biografię poszczególnych osób pracujących zawodowo, by na tej podstawie skonfrontować to, co wynika z dorobku nauki (teorii naukowych dotyczących istoty, przebiegu i uwarunkowań rozwoju zawodowego człowieka) z tym, co na ten temat sądzą poszczególne osoby będące w okresie swojej aktywności zawodowej. Prowadząc rozważania oddzielnie dla każdego okresu biegu życia człowieka i zakładając, że rozwój zawodowy pojedynczej jednostki należy postrzegać w perspektywie różnic indywidualnych człowieka, przyjęto, że bieg życia człowieka i jego rozwój (w tym także rozwój zawodowy) mający miejsce w poszczególnych okresach życia jednostki jest powiązany zarówno z okresami poprzednimi, jak i następnymi, a zadania życiowe i doświadczenia biograficzne przeżywane w temporalnych fazach życia mają znaczenie i skutki dla całego cyklu ludzkiej biografii⁴¹⁰.

Założono, że przyjęcie perspektywy analizy biograficznej będącej subiektywnym wymiarem życia i wynikających z niego konsekwencji dla własnego rozwoju poszczególnej jednostki daje możliwość wglądu w sposób, w jaki owa jednostka interpretuje swoje doświadczenia i ocenia jego efekty (w tym przypadku dotyczące uwarunkowań własnego rozwoju zawodowego)⁴¹¹. Przyjęto również (za N. K. Denzinem), że rozwój zawodowy, zachowanie i doświadcze-

⁴¹⁰ Zob. *Dramaturgia. Poradnictwo. Materiały VII Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego, Wrocław 12-13 czerwca 1995*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996.

⁴¹¹ Zob. *Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990.

nie danej jednostki powinno być badane i rozumiane z perspektywy osoby, której owe procesy dotyczą⁴¹². Stąd, koncentrując uwagę na relacjach poszczególnych jednostek wyrażonych w formie oceny wpływu, jaki na ich dotychczasowy rozwój zawodowy miały poszczególne działania mające miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia, istnieje możliwość lepszego poznania tego, co w ich dotychczasowym życiu miało największy bądź najmniejszy udział w tym rozwoju.

Prowadząc analizę literatury przedmiotu (badania literaturowe) przyjęto założenie, iż oprócz ukazania poszczególnych teorii i koncepcji rozwoju zawodowego oraz jego uwarunkowań podmiotowych i przedmiotowych, wskazane wydaje się być ukazanie własnych ocen i sądów oraz zasygnalizowanie potrzeby podjęcia dalszych badań. Można zatem uznać, że jest to analiza krytyczna, w której poszczególne działania, procesy i obszary eksploracji analizowane są w kontekście ich roli będących inhibitorami bądź stymulatorami całościowego procesu rozwoju zawodowego człowieka. Nie odnoszą się jednak one do rzeczywistych uwarunkowań rozwoju zawodowego pojedynczej osoby funkcjonującej w określonej rzeczywistości społecznej, kulturowej czy szerzej cywilizacyjnej. Dlatego, wykorzystując informacje pozyskane w wyniku analizy literatury przedmiotu, zaprojektowano badania własne.

1.1. Cel i przedmiot badań

Zainteresowanie rozwojem zawodowym człowieka, które obecne jest zarówno w dociekaniach teoretycznych podejmowanych na różnych płaszczyznach przez przedstawicieli poszczególnych dyscyplin naukowych, jak również wszelkiego rodzaju podmiotów działających na rzecz tego rozwoju (rodzina, szkoła, zakład pracy zatrudnionych w nim pracowników), czy wreszcie samej jednostki wydaje się za wszech miar uzasadnione i wpisane w egzystencjalne, społeczne i kulturowe (czy szerzej cywilizacyjne) uwarunkowania rozwoju gatunku ludzkiego. Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że niemal każdy człowiek wzrastając i rozwijając się w sensie ogólnym, pragnie również rozwijać się w sensie zawodowym (pozyskiwać nową wiedzę, doskonalić swoje umiejętności, podwyższać własne kompetencje), dążąc do osiągnięcia pełni życia. Szczególne miejsce w trosce o ten całościowy rozwój jednostki (oczywiście obok własnej aktywności, jaką przejawia sama jednostka) w początkowym okresie jej życia mają rodzice, a później edukacja szkolna i pozaszkolna. Z różnych względów (w tym szczególnie w trosce o osiągnięcie coraz lepszych efektów prowadzonej działalności) zainteresowanie rozwojem zawodowym swoich pracowników (oczywiście w różnym stopniu) przejawia szeroko rozumiane kierownictwo niemal

⁴¹² Tamże.

każdego zakładu pracy. Szczególnie zainteresowanie wzbudza chęć poznania uwarunkowań procesu rozwoju zawodowego (a głównie uwarunkowań zewnętrznych, nazywanych przedmiotowymi), na które można wpływać po to, aby rozwój ten mógł być pełniejszy, miał szybszy przebieg i dotyczył ważnych obszarów ludzkich potencjałów. Poznając istotę procesu rozwoju zawodowego potrafimy lepiej rozumieć przejawy ludzkich zachowań, a przez to w sposób bardziej optymalny dobierać dla każdej osoby odpowiednie procedury prorozwojowe.

Obserwując zawodowy rozwój różnych osób z perspektywy własnej wieloletniej pracy zawodowej, której przebieg związany był z pełnieniem różnych funkcji, zawsze zastanawiałem się, dlaczego jedni rozwijają się szybciej, a inni nieco wolniej? Dlaczego jedni w sposób niemal „błyskawiczny” osiągają sukcesy zawodowe, a inni potrzebują znacznie więcej czasu bądź w ogóle ich nie osiągają? Zastanawiałem się, jakie mechanizmy powodują, że w odniesieniu do poszczególnej osoby obserwujemy takie różnice w ich rozwoju zawodowym. Z racji długoletniej pracy na różnych stanowiskach w oświacie najbardziej zainteresowany byłem uwarunkowaniami rozwoju zawodowego nauczycieli. Między innymi dlatego w latach 2006-2008 przeprowadziłem na próbie 245 nauczycieli badania dotyczące uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczycieli⁴¹³. Dalsza obserwacja tego imponującego przedmiotu skłoniła mnie do podjęcia nowych badań, których efekty prezentuję w niniejszej monografii.

Głównym celem obecnie zaprojektowanych i zrealizowanych badań była chęć poznania sądów, jakie na temat uwarunkowań własnego rozwoju zawodowego mają poszczególne osoby będące w różnym wieku, legitymujące się różnym wykształceniem i stażem pracy zawodowej i pracujący w różnych zawodach. Chciałem również dowiedzieć się, jak osoby te oceniają obecny poziom własnego rozwoju zawodowego i swoje kompetencje dotyczące umiejętności zarządzania tym rozwojem.

W badaniach tych (szczególnie zaś w niektórych wynikach tych badań) można również dostrzec cel praktyczny, bowiem mogą one być wykorzystane do modyfikacji programów edukacyjnych i wszelkiego rodzaju programów prorozwojowych i praktyk terapeutycznych ukierunkowanych na niwelowanie jawiących się trudności rozwojowych (mam tu na myśli trudności związane z prawidłowym przebiegiem rozwoju zawodowego) lub modyfikowanie zadań prorozwojowych. Osiągnięcie założonych celów (w tym zwłaszcza właściwe spożytkowanie pozyskanych informacji) tworzy dla szkół i placówek oświatowych możliwości wypracowywania odpowiednich strategii edukacyjnych bądź projektowania (w okresach preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej czy

⁴¹³ Zob. C. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego...*, dz. cyt., s. 265-401.

szkolnego uczenia się zawodu) szeregu zadań (ćwiczeń) prorozwojowych. Na etapie pracy zawodowej dla każdej osoby, która zechce z nich skorzystać mogą być przedmiotem refleksji dotyczących optymalizacji procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym. Również przez pracodawców mogą być wykorzystywane przy podejmowaniu decyzji dotyczących projektowania różnego rodzaju form doskonalenia zawodowego swoich pracowników bądź innych form wspomagania ich zawodowego rozwoju.

Sądy wyrażone przez respondentów, dotyczące uwarunkowań ich rozwoju zawodowego, traktuję jako sytuacyjny zbiór podmiotowych i przedmiotowych czynników rzutujących w sposób zróżnicowany na przebieg, tempo i jakość zawodowego rozwoju poszczególnych osób stanowiących próbę badawczą. Oznacza to, że w innych sytuacjach bądź w odniesieniu do innych osób przebieg i rezultaty ich zawodowego rozwoju mogą być zupełnie inne. Zakładam jednak, że choć informacje pozyskane w procesie badawczym dotyczą uwarunkowań zawodowego rozwoju pojedynczych osób pracujących zawodowo i stanowiących próbę badawczą, to w wyniku przeprowadzenia odpowiednich analiz i skonfrontowanie analiz tych z rozważaniami zawartymi w rozdziałach teoretycznych można będzie wyprowadzić wspólne wnioski dotyczące głównych czynników (uwarunkowań) rzutujących na rozwój zawodowy całej populacji osób pracujących zawodowo. Oznacza to, że sformułowane cele aplikacyjne wymagają dwustronnych analiz (uwzględniających zarówno dorobek teorii, jak i praktyki). Dlatego też w dalszej części tego rozdziału jako źródło informacji dotyczących rzeczywistych uwarunkowań rozwoju zawodowego osób będących w okresie aktywności zawodowej będą wykorzystane zarówno badania literaturowe, jak również sądy respondentów pochodzące z przeprowadzonych badań własnych.

Przedmiotem zaprojektowanych, a następnie przeprowadzonych badań własnych są zarówno uwarunkowania podmiotowe, jak i przedmiotowe, które w opiniach osób badanych miały określony wpływ na rezultaty ich rozwoju zawodowego. Założono, że w sądach wyrażonych przez poszczególne osoby pracujące zawodowo można będzie doszukać się takich uwarunkowań, które w każdym okresie ich rozwoju miały istotny wpływ na ich rozwój zawodowy, jak również takie, których wpływ ten był umiarkowany lub niewielki. Dowodzić tego będą rangi, które każdy z respondentów przypisze poszczególnym zadaniom rozwojowym (określonym w zaprojektowanym kwestionariuszu).

Uważam zatem, że tak zaprojektowane i przeprowadzone badania i sformułowane na ich podstawie wnioski z jednej strony stanowią kontynuację rozpoczętych wcześniej (zarówno przeze mnie, jak również innych badaczy) dociekań zmierzających do rozpoznania, zrozumienia i opisania istoty i uwarunkowań rozwoju zawodowego mającego miejsce w poszczególnych okresach życia

człowieka, z drugiej zaś – stanowią uszczegółowienie niektórych aspektów tej problematyki po to, aby dostarczyć nowej wiedzy i nowych doświadczeń poznawczych.

1.2. Problemy i hipotezy badawcze

W poprzednim podrozdziale określone zostały cele badań, które zamierza się osiągnąć w wyniku realizacji planowanej procedury postępowania badawczego.

Jednym z zasadniczych etapów projektowanej procedury badawczej jest etap definiowania problemów badawczych, który nie tylko – jak trafnie zauważa francuski uczony G. Bechelarde – twierdząc, że „nie ma nauki bez wyraźnie postawionego pytania”⁴¹⁴, ale jest tym etapem, który sprawia, że dobrze zdefiniowane problemy badawcze w sposób znaczący przybliżają badacza do osiągnięcia założonych wcześniej celów badań. Przystępując więc do definiowania problemów projektowanych badań własnych dotyczących całonocnego rozwoju zawodowego (w tym głównie sądów, jakie mają osoby pracujące zawodowo na temat czynników, które w różnych okresach ich życia rzutowały na ich rozwój zawodowy) i pamiętając o przyjętej w rozdziale pierwszym definicji tego rozwoju, postanowiono sformułować jeden problem główny i uszczegółwić go ośmioma pytaniami dotyczącymi oceny, jaką poszczególni respondenci przypisują własnemu rozwojowi zawodowemu oraz podstawowym czynnikom, które na różnych etapach ich życia rzutowały na ten rozwój i ocenę własnych kompetencji dotyczących zarządzania swoim rozwojem zawodowym.

W oparciu o przeprowadzoną w rozdziałach od 1 do 5 analizę literatury i wynikające z niej refleksje, a także własne doświadczenia oraz wyniki prowadzonych wcześniej badań dotyczących istoty i uwarunkowań rozwoju zawodowego nauczycieli, w sposób następujący sformułowano problem główny:

Co w opiniach wyrażonych przez poszczególne osoby pracujące, z różnych grup zawodowych, wywarło największy wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w poszczególnych okresach ich życia, i czemu bądź komu zawdzięczają możliwość osiągnięcia obecnego poziomu swojego rozwoju zawodowego i kompetencji dotyczących zarządzania własnym rozwojem zawodowym?

Wczytując się w treść sformułowanego problemu badawczego, można odnieść wrażenie, że przedmiotem badań jest proces rozwoju zawodowego poszczególnych osób, które wcześniej uzyskały odpowiedni poziom wykształcenia, a obecnie pracują zawodowo. Nie są to jednak badania, z których uzyskane wyniki posłużą do określenia, że proces rozwoju zawodowego poszcze-

⁴¹⁴ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 191.

gólnych osób przebiegał tak, a nie inaczej, aczkolwiek sądy sformułowane przez te osoby na temat czynników, które w ich opinii rzutowały na ten rozwój zawodowy w sposób pośredni dotyczyć będą procesu ich rozwoju zawodowego. Stąd formułując hipotezę główną zakładam, że każda z osób (respondentów) biorących udział w badaniach w sposób właściwy dla siebie i adekwatny do swojej dotychczasowej biografii wyrażać będzie opinie na temat tych procesów, czynników i działań, które miały miejsce w dotychczasowym ich życiu i w odpowiednim stopniu rzutując na ich zawodowy rozwój, wyznaczyły ich obecny poziom tego rozwoju, a także kompetencje dotyczące zarządzania tym rozwojem.

Zatem spodziewam się, że opinie wyrażone przez poszczególnych respondentów z przyjętych trzech grup zawodowych na temat czynników rzutujących na ich rozwój zawodowy, poziom ich obecnego rozwoju zawodowego i posiadane kompetencje dotyczące zarządzania własnym rozwojem zawodowym będą zróżnicowane. Zróżnicowanie to dotyczyć będzie zarówno udziału, jaki w ich dotychczasowym rozwoju zawodowym przypisują poszczególnym okresom ich rozwoju, jak również sile oddziaływania poszczególnych form aktywności mających miejsce w kolejnych okresach ich rozwoju. Stopień zróżnicowania wyrażonych opinii zależeć będzie od poziomu wykształcenia poszczególnych respondentów, a także dystansu czasu, jaki ma miejsce między ich edukacją szkolną a stażem pracy zawodowej poszczególnych respondentów. Nie spodziewam się, że na stopień tego zróżnicowania rzutować będzie w sposób istotny także rodzaj grupy zawodowej.

Nie jest to typowa hipoteza przyczynowo-skutkowa, co jest wymagane w przypadku badań eksperymentalnych. Jest to jedynie przypuszczenie odnoszące się do różnych osób (respondentów), których dotychczasowa biografia nie była tożsama.

Chociaż z przedmiotu badań wynika, że dotyczą one głównie podmiotowych i przedmiotowych uwarunkowań rozwoju zawodowego, które w opiniach osób biorących udział w badaniach miały określony wpływ na rezultaty ich dotychczasowego rozwoju zawodowego, to istotne jest, żeby obraz własnego rozwoju „kreślony” przez poszczególnych respondentów był w miarę całościowym i wielostronnym opisem, z którego będzie można wywnioskować, jak respondenci ci postrzegają poziom i pośrednio przebieg własnego rozwoju zawodowego, aby na podstawie ich opinii, wspartych analizą literatury i własnymi doświadczeniami, trafnie sformułować wnioski do ewentualnych dalszych badań z tego zakresu.

Przyjęte założenie (hipoteza główna) i poczynione uszczegółowienia dotyczące przedmiotu badań skłoniły mnie do sformułowania następujących problemów szczegółowych. Oto one:

- P1. Który z okresów dotychczasowego rozwoju zawodowego respondentów, pracujących w różnych grupach zawodowych i legitymujących się różnym poziomem wykształcenia oraz zróżnicowanym stażem pracy zawodowej, miał w ich subiektywnej ocenie największy wpływ na obecny poziom ich rozwoju zawodowego?
- P2. Jak respondenci z poszczególnych grup zawodowych legitymujący się różnym poziomem wykształcenia oraz zróżnicowanym stażem pracy zawodowej postrzegają wpływ, jaki w ich dotychczasowym rozwoju zawodowym wywarły różne procesy, czynniki i działania prorozwojowe mające miejsce w poszczególnych okresach biegu ich życia?
- P3. Jak respondenci z poszczególnych grup zawodowych legitymujący się różnym poziomem wykształcenia oraz zróżnicowanym stażem pracy zawodowej w ujawnionych przez siebie opiniach oceniają poziom swojego rozwoju zawodowego dotyczący poszczególnych form aktywności zawodowej?
- P4. W jakim stopniu respondenci z poszczególnych grup zawodowych legitymujący się różnym poziomem wykształcenia oraz określonym stażem pracy zawodowej zawdzięczają obecny poziom swojego rozwoju zawodowego wybranym czynnikom prorozwojowym mającym miejsce w dotychczasowym biegu ich życia?
- P5. Na realizację jakich celów i potrzeb, którym podporządkowują swój rozwój zawodowy, wskazują w swoich opiniach respondenci z poszczególnych grup zawodowych legitymujący się różnym poziomem wykształcenia oraz zróżnicowanym stażem pracy zawodowej?
- P6. Jak respondenci z poszczególnych grup zawodowych legitymujący się różnym poziomem wykształcenia oraz zróżnicowanym stażem pracy zawodowej w ujawnionych przez siebie opiniach oceniają własne kompetencje dotyczące zarządzania swoim rozwojem zawodowym dotyczącym poszczególnych form aktywności zawodowej?
- P7. Czy istnieją jakieś zależności – a jeśli tak, to jakie i czego one dotyczą – między poziomem rozwoju zawodowego wskazywanym w subiektywnych ocenach przez respondentów z poszczególnych grup zawodowych legitymujących się różnym poziomem wykształcenia oraz stażem pracy zawodowej a oceną własnych kompetencji dotyczących zarządzania własnym rozwojem zawodowym ujawnionych w ich opiniach?

P8. W czym przejawiają się dominujące trudności dotyczące wybranych czynności procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym mające miejsce na poszczególnych etapach tego procesu i jak oceniają je respondenci różnych grup zawodowych legitymujący się zróżnicowanym poziomem wykształcenia i stażu pracy zawodowej?

Zakładam, że w wyniku tak zarysowanych problemów szczegółowych zostanie pozyskany taki materiał badawczy, którego analiza poparta dalszymi studiami literatury umożliwi udzielenie odpowiedzi na każdy z zarysowanych problemów szczegółowych, bowiem pytania zawarte w sformułowanych problemach szczegółowych ukierunkowują cały proces dociekań badawczych i tworzą metodologiczne podstawy do udzielenia odpowiedzi na pytanie zawarte w postawionym problemie głównym i przeprowadzenie weryfikacji przyjętej hipotezy głównej i następujących hipotez szczegółowych:

H1. Przypuszczam, że w każdej grupie zawodowej poszczególni respondenci zależnie od poziomu swojego wykształcenia i stażu pracy zawodowej w wyrażonych przez siebie subiektywnych opiniach dotyczących wpływu poszczególnych okresów biegu ich życia na obecny poziom ich rozwoju zawodowego, będą wskazywać na różne okresy, które wywarły wpływ największy. Sądzę jednak, że najczęściej orzekać będą, że największy wpływ na poziom ich obecnego rozwoju zawodowego miały procesy i działania prorozwojowe podejmowane w okresie identyfikacji społeczno-zawodowej, mającej miejsce po okresie adaptacji społeczno-zawodowej i w okresie stabilizacji społeczno-zawodowej, mającej miejsce po okresie ich adaptacji społeczno-zawodowej.

H2. Spodziewam się, że respondenci ze wszystkich grup zawodowych w wyrażonych przez siebie subiektywnych ocenach wskazywać będą na różne procesy, czynniki i działania prorozwojowe, które ich zdaniem w sposób niezwykle zróżnicowany wpływały na ich rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia. Nie sądzą, że w tym przypadku poziom wykształcenia i stażu pracy zawodowej poszczególnych respondentów są tymi zmiennymi, które w sposób istotny rzutować będą na to, jakie procesy, czynniki czy działania prorozwojowe będą oni wskazywać w swoich opiniach, aczkolwiek przypuszczam, że można będzie dostrzec, iż respondenci legitymujący się wyższym poziomem wykształcenia będą przypisywać wyższe oceny poszczególnym procesom, czynnikom czy działaniom prorozwojowym niż ci, którzy legitymują się niższym poziomem wykształcenia.

H3. Zakładam, że respondenci niezależnie od tego, jaką grupę zawodową reprezentują będą w sposób zróżnicowanym oceniać poziom swojego rozwoju

zawodowego dotyczącego poszczególnych form aktywności zawodowej, przy czym można będzie zaobserwować pewną zależność zachodzącą między poziomem wykształcenia i stażem pracy określonego respondenta a poziomem oceny wystawionej dla poszczególnych form aktywności zawodowej. Ci z respondentów, którzy legitymują się wyższym poziomem wykształcenia i dłuższym stażem pracy zawodowej w zasadzie będą wyżej oceniać poziom swojego rozwoju zawodowego dotyczącego poszczególnych form aktywności zawodowej niż respondenci, którzy legitymują się niższym poziomem wykształcenia bądź krótszym stażem pracy zawodowej.

- H4. Spodziewam się, że respondenci niezależnie od tego, jaką reprezentują grupę zawodową, w wyrażonych przez siebie subiektywnych opiniach wskażą, że na ich dotychczasowy rozwój zawodowy znacznie większy wpływ miały uwarunkowania podmiotowe niż przedmiotowe. Niezależnie od poziomu wykształcenia i długości stażu pracy najczęściej będą swój rozwój zawodowy zawdzięczali własnej aktywności mającej miejsce w kolejnych okresach ich biegu ich życia oraz własnej świadomości i umiejętności wykorzystania możliwości stworzonych im w tych okresach.
- H5. Sądzę, że większość respondentów niezależnie od tego, jaką reprezentują grupę zawodową, a także jaki jest poziom ich wykształcenia i długość stażu pracy zawodowej, w wyrażonych przez siebie opiniach dotyczących celów, którym podporządkowują swój rozwój zawodowy wskazywać będą znacznie częściej cele osobiste niż społeczne. Opowiadając się za podporządkowaniem własnego rozwoju zawodowego głównie realizacji celów osobistych, najczęściej wskazywać będą, że cele te przede wszystkim podporządkowują potrzebom materialnym związanym z osiągnięciem odpowiedniego poziomu życia.
- H6. Spodziewam się, że respondenci z poszczególnych grup zawodowych w wyrażonych przez siebie subiektywnych opiniach będą w sposób niezwykle zróżnicowany oceniać poziom własnych kompetencji zarządzania swoim rozwojem zawodowym dotyczącym poszczególnych form aktywności zawodowej. Na stopień tego zróżnicowania wpływ mieć będzie zarówno poziom ich wykształcenia i długość stażu pracy zawodowej, jak również dotychczasowe procesy, czynniki i działania prorozwojowe, które towarzyszyły ich rozwojowi zawodowemu w kolejnych okresach biegu ich życia.
- H7. Przypuszczam, że analizując subiektywnie opinie respondentów z poszczególnych grup zawodowych legitymujących się różnym poziomem wykształcenia i stażu pracy zawodowej, wyrażone na temat różnych aspektów

i uwarunkowań ich rozwoju zawodowego, możliwe będzie ustalenie zależności mających miejsce między ich deklarowanym poziomem rozwoju zawodowego a deklarowanymi kompetencjami dotyczącymi zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

- H8. Spodziewam się, że respondenci z poszczególnych grup zawodowych, którzy legitymują się różnym poziomem wykształcenia i długością stażu pracy zawodowej, w ujawnionych przez siebie subiektywnych opiniach dotyczących różnych aspektów własnego rozwoju zawodowego ujawnią wiele różnego rodzaju trudności, z którymi borykają się na kolejnych etapach kierowania własnym rozwojem zawodowym. Na stopień zróżnicowania wyrażonych opinii dotyczących tych trudności wpływ mieć będą zarówno uwarunkowania wynikające z dotychczasowego rozwoju zawodowego poszczególnych respondentów, jak również obecny poziom ich wykształcenia i długość stażu pracy zawodowej.

Choć sformułowane hipotezy szczegółowe (podobnie jak hipoteza główna) nie są typowymi hipotezami przyczynowo-skutkowymi, a są jedynie przypuszczeniami czy założeniami odnoszącymi się do różnych respondentów, których różna była dotychczasowa biografia, to sądzę, że z jednej strony przyczyniają się one do lepszego uszczegółowienia problemów badawczych, zaś z drugiej strony mieć będą swój znamienity udział w sformułowaniu wniosków do dalszych badań dotyczących uwarunkowań rozwoju zawodowego i kształtowania umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym.

1.3. Uzasadnienie stanowiska badawczego i operacjonalizacja zmiennych

Poszukując odpowiedzi na pytania o czynniki, które w mniejszym lub większym stopniu mają wpływ na całozyciowy rozwój zawodowy danej jednostki, należy dostrzegać zarówno niezwykle złożoność samego procesu rozwoju przybliżone w rozdziałach teoretycznych. Odpowiedzi na te pytania można poszukiwać zarówno w wynikach badań ilościowych, jak i jakościowych prowadzonych przez różnych badaczy interesujących się tą problematyką. Dokonanie przeglądu psychologicznej, pedagogicznej i socjologicznej literatury naukowej poświęconej różnym aspektom rozwoju zawodowego człowieka pozwoliło mi na sprecyzowanie własnych zamierzeń badawczych. Zarówno kwerenda literatury, jak i doświadczenia wyniesione z wcześniej prowadzonych badań dotyczących uwarunkowań rozwoju zawodowego uświadomiły mi, że pojedynczy badacz nie jest w stanie zaprojektować i przeprowadzić takie badania, które w sposób całozyciowy i wyczerpujący byłyby w stanie dostarczyć takiego materiału badawczego, aby można było jednoznacznie udzielić odpowiedzi na pytania o uwarunkowania całozyciowego rozwoju zawodowego jednostki, której

bieg życia nie jest tożsamy z biegiem życia innej jednostki uznając, że każda osoba ma nieco inne zadatki wrodzone, podlega innym procesom wpływów społecznych (poczynając od tych, które mają miejsce w rodzinie, szkole, czy później w zakładzie, w którym pracuje zawodowo, aż po szeroko rozumiane wpływy otoczenia społecznego), a także pod wieloma względami różni się od innej osoby (różnice indywidualne) należy rozwój każdej z nich (w tym rozwój zawodowy) analizować w sposób indywidualny. Można to czynić w różny sposób, przy zastosowaniu różnych strategii i wykorzystaniu różnych metod badawczych.

Poczynione przemyślenia odwiodły mnie od zamiaru poszukiwania odpowiedzi na pytanie o czynniki całościowego rozwoju zawodowego konkretnej jednostki lub grupy osób, polegającej na porównywaniu dwóch pojedynczych osób pracujących zawodowo lub dwóch grup, z których w przypadku jednej osoby (lub grupy osób) rozwój zawodowy jest imponujący, a drugiej zaledwie mierny. Skupiłem się, na podstawie subiektywnych ocenach, które wyrazili poszczególni respondenci, wskazując na podane w uprzednio zaprojektowanym kwestionariuszu procesy, czynniki bądź działania prorozwojowe, które ich zdaniem w poszczególnych okresach biegu ich życia wywarły określony wpływ na poziom ich rozwoju zawodowego oraz na posiadane kompetencje dotyczące zarządzania własnym rozwojem zawodowym. Oznacza to, że w prowadzonych przeze mnie badaniach odwołałem się do subiektywnej perspektywy każdego z respondentów, do tego, jak respondent ten sam potrafi określić, które z tych procesów, czynników czy działań prorozwojowych miały największy, a które najmniejszy wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia i które z tych okresów wywarły największy (a które najmniejszy) wpływ na obecny poziom jego rozwoju zawodowego i kompetencje dotyczące kierowania tym rozwojem.

Dokonując analizy owych subiektywnych ocen ujawnionych przez poszczególnych respondentów można będzie nie tylko odczytać i ustrukturyzować te procesy, czynniki czy działania prorozwojowe, które w ich rozwoju pełniły funkcję swoistego rodzaju stymulatorów, ale również te, które były inhibitorami ich zawodowego rozwoju. Można będzie również pokusić się o sformułowanie pewnych uogólnień odnoszących się do uwarunkowań rozwoju zawodowego wszystkich respondentów biorących udział w badaniu, dzięki czemu możliwe będzie poznanie dodatkowych aspektów przedmiotu badań nie przewidzianych wcześniej w sformułowanych celach badań.

Projektując ową procedurę procesu badawczego założyłem, że odpowiedź na pytanie o czynniki, które w odpowiednim stopniu rzutują na rozwój zawodowy danej jednostki, nie jest możliwa bez wpisania tego rozwoju w kontekst sytuacyjny, czyli współtworzącymi go faktami, procesami, zjawiskami czy po-

dejmowanymi na różnych etapach ich życia działaniami prorozwojowymi. Założyłem, że to one nadawały rozwojowi temu właściwy przebieg i pozwolą na jego wnikliwy wielostronny opis i interpretację. Dlatego w przyjętym procesie epistemologiczno-eksploracyjnym podjąłem próbę wglądu w przedmiot badań, postrzegając go zarówno z perspektywy jednostkowej, jak i grupy osób, którą charakteryzują poszczególne wartości zmiennych takie, jak płeć, poziom i rodzaj wykształcenia czy długość stażu pracy zawodowej. Stąd deklaracje wyrażone przez poszczególnych respondentów dotyczące czynników, które ich zdaniem miały określony wpływ na ich rozwój zawodowy odnoszą się nie tylko do oceny obecnego poziomu ich rozwoju zawodowego, ale również do rozwoju, który miał miejsce w okresie ich dzieciństwa, preorientacji, a następnie orientacji zawodowej, dalej w okresie uczenia się zawodu czy wreszcie adaptacji społeczno-zawodowej, identyfikacji społeczno-zawodowej oraz stabilizacji społeczno-zawodowej. Jednocześnie zgadzam się z J. M. Michalak, która odwołując się do U. Ostrowskiej i słów J. Derridy twierdzi, że „próba ta nie pretenduje do ujęcia holistycznego⁴¹⁵”, gdyż „kontekstu nigdy nie daje się w pełni określić (...) jego określenie nigdy nie jest zapewnione bądź nasycone”⁴¹⁶, ponieważ „rzeczywistość w bogactwie swojej złożoności i różnorodności nie może być gruntownie zrozumiana, można co najwyżej uchwycić istotę jej sensu”⁴¹⁷. Stąd uznając, że rozwój zawodowy człowieka ma charakter całościowy, dynamiczny i jest powodowany całą sekwencją działań powiązanych z konkretnymi sytuacjami, które w swej różnorodności rzutują zarówno na ówczesny poziom rozwoju, jak również na to wszystko, co w zakresie dalszego rozwoju zawodowego mieć będzie miejsce w przyszłości, postanowiłem uczynić przedmiotem poznania cały szereg subiektywnych opinii wyrażonych przez poszczególnych respondentów na temat tych czynników, które ich zdaniem w poszczególnych sytuacjach mających miejsce w kolejnych okresach ich biegu życia miały wpływ na ich zawodowy rozwój oraz wyznaczyły odpowiedni poziom ich obecnego rozwoju.

Postrzegając deklaracje (opinie) wyrażone przez każdego z respondentów jako indywidualną, subiektywną ocenę dotyczącą wpływu, jaki w ich rozwoju zawodowym wywarły poszczególne procesy, czynniki czy działania prorozwojowe, przyjąłem założenie, że w podobnych okolicznościach (procesach, czynnikach czy sekwencji działań powiązanych z konkretnymi sytuacjami) zachodzą podobne zdarzenia. Przy czym, tak jak rozumie to T. Pilch, „zdarzenie to suma

⁴¹⁵ J. M. Michalak, *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007, s. 166.

⁴¹⁶ J. Derrida, *Pisma filozoficzne*, wyd. 2, s. 286, cyt. za: U. Ostrowska, *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998, s. 33.

⁴¹⁷ U. Ostrowska, *Doświadczenie...*, dz. cyt.

ontologicznych faktów i przysługujących im właściwości, zaś okoliczności to warunki i cechy wywołujące zdarzenie, towarzyszące mu oraz spowodowane przez nie⁴¹⁸. Oznacza to, że w każdym zdarzeniu lub zjawisku można zaobserwować kilka podstawowych cech konstytutywnych dla tego zdarzenia bądź zjawiska (procesu), które w metodologii badań przyjęto nazywać zmiennymi, wyznaczającymi w istocie kierunek i cel badania tego zdarzenia czy procesu. Zmienne te określają również związek, jaki ma miejsce między nimi oraz informują, która z tych zależności wpływa na inne, a która tym wpływom podlega. Przyjmuje się, że zmienna, którą badacz zamierza wyjaśniać (a więc rzeczywiste lub domniemane skutki, wynikające ze sprawnego działania innych zmiennych) nazywana jest w metodologii zmienną zależną. Natomiast zmienne, za pomocą których badacz zamierza wyjaśnić zmiany wartości zmiennej zależnej (a więc przyczyny powodujące powstanie określonych skutków) nazywa się zmiennymi niezależnymi⁴¹⁹.

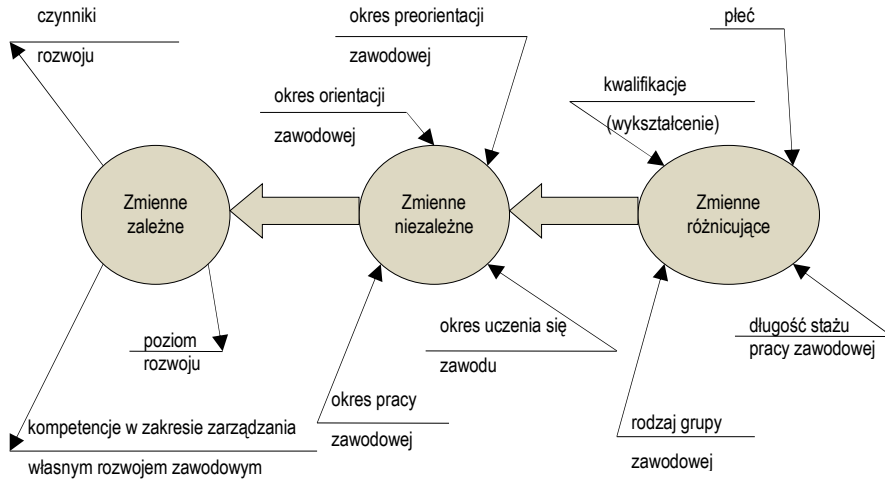
W zaprojektowanych badaniach uwarunkowania całożyciowego rozwoju zawodowego to zmienna ogólna, która niestety nie daje się bezpośrednio zmierzyć (obserwować). Dlatego należało wskazać te cechy (czynniki), procesy, zjawiska, a także działania prorozwojowe dające się zaobserwować (zmierzyć) – a w przypadku tych badań odczytać w subiektywnych deklaracjach respondentów – które dadzą podstawę do wykorzystania w procesach wnioskowania dotyczącego czynników wpływających na rozwój zawodowy respondentów, mający miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia i określenia obecnego poziomu ich rozwoju, a także kompetencji dotyczących zarządzania tym rozwojem.

Na podstawie wcześniej przeprowadzonej analizy literatury i własnych przemyśleń wyróżniono cztery zmienne różnicujące: 1) płeć, 2) poziom kwalifikacji, 3) długość stażu pracy zawodowej, oraz 4) rodzaj grupy zawodowej – dla wszystkich problemów badawczych i przyjętych hipotez roboczych, a także cztery zmienne niezależne: 1) okres preorientacji zawodowej, 2) okres orientacji zawodowej, 3) okres szkolnego uczenia się zawodu, 4) okres dotychczasowej pracy zawodowej – w odniesieniu do tej części problemu głównego, w którym zamierza się poznać, jak poszczególni respondenci w wyrażanych przez siebie subiektywnych opiniach oceniali wpływ, jaki wywarły na ich zawodowy rozwój poszczególne czynniki, procesy i działania prorozwojowe,

⁴¹⁸ T. Pilch, Z. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych...*, dz. cyt., s. 50.

⁴¹⁹ J. Gnitecki, *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2007, s. 330; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2004, s. 142; Ch. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, przeł. E. Hornowska, Poznań 2001, s. 71, i inne.

mające miejsce w każdym z tych czterech okresów. Zmiennymi zależnymi będą opinie na temat tych czynników, które w kolejnych okresach ich życia miały określony wpływ na rozwój zawodowy oraz opinie dotyczące obecnego poziomu ich rozwoju zawodowego oraz posiadanych kompetencji w zakresie zarządzania własnym rozwojem zawodowym (rys. 25).



Rys. 25. Związki i zależności między klasami zmiennych

Źródło: Opracowanie własne.

W metodologii badań pedagogicznych przyjmuje się, że w celu komunikatywnego opisanie zmiennych (niezależnie od tego, czy są to badania ilościowe czy jakościowe bądź pluralistyczne) musimy posłużyć się określonymi wartościami opisowymi. Chodzi tu głównie – jak twierdzi E. Hornowska – o nadanie prowadzonym badaniom sensu empirycznego, czyli poddanie zmiennych tzw. operacjonalizacji. Jest ona próbą przełożenia zmiennych na wskaźniki poddające się badaniom empirycznym⁴²⁰.

Zgodnie z sugestią S. Nowaka, „wskaźnikiem jakiegoś zjawiska Z nazywać będziemy takie zjawisko W, którego obserwowanie pozwoli nam (w sposób bezwyjątkowy lub z określonym czy choćby wyższym od przeciętnego prawdopodobieństwem) określić, czy zaszło zjawisko Z”⁴²¹. Przyjmując zatem za

⁴²⁰ E. Hornowska, *Operacjonalizacja wielkości psychologicznych. Założenia – struktura – konsekwencja*, Wrocław 1989.

⁴²¹ S. Nowak, *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965, s. 147.

S. Nowakiem, wskaźnikami poszczególnych opinii dotyczących czynników rozwoju zawodowego wszystkich respondentów oraz poziomu ich rozwoju zawodowego i posiadanych kompetencji z zakresu zarządzania własnym rozwojem zawodowym są najbardziej stałe subiektywne kategorie opisowe (ranga od 1 do 5), wyrażone w stosunku do poszczególnych sformułowań zawartych pod każdym z pytań kwestionariuszowych.

1.4. Metody, techniki i narzędzia badawcze

Moją ciekawość – jak już wcześniej wspomniałem – budziły te uwarunkowania biegu życia poszczególnych osób (jednostek), które w ich subiektywnych opiniach w określony sposób rzutowały na ich rozwój (w tym szczególnie ich rozwój zawodowy) mający miejsce w poszczególnych okresach ich życia, a także na obecny poziom tego rozwoju⁴²² i towarzyszące im kompetencje dotyczące zarządzania tym rozwojem. Przyjąłem założenie, że jednostkowe losy poszczególnych osób (a w nich zdarzenia życiowe⁴²³, procesy i działania prorozwojowe podejmowane w poszczególnych fazach ich życia, słowem uwarunkowania biograficzne) zdecydowały o tym, że rozwój zawodowy tych osób (w zakresie tempa, struktury i poziomu) nie jest taki sam, bowiem życiowe wydarzenia niekiedy mogły być punktami zwrotnymi czy momentami przełomowymi bądź takimi sytuacjami, które sprawiały, że dana jednostka lub jej otoczenie musiało podejmować takie, a nie inne decyzje (podlegała takim a nie innym wpływom), a one zaważyły nie tylko na przebiegu ich życia, ale również na ich rozwój zawodowy.

Ponieważ w ramach podjętych badań nie miałem możliwości bezpośrednio wglądu w losy poszczególnych osób (np. prowadzenia obserwacji ich życia i towarzyszącego mu rozwoju zawodowego od okresu dzieciństwa aż po okres, kiedy jednostka ta podjęła pracę zawodową), musiałem znaleźć taki sposób pozyskania informacji dotyczących przedmiotu badań, w wyniku którego mogłem zaspokoić swoją ciekawość poznawczą i dokonać w miarę wnikliwego opisu procesu rozwoju zawodowego oraz podjąć próbę wyjaśnienia, co tak naprawdę i w jakim stopniu decyduje o tym, że rozwój danej jednostki jest taki, a nie inny.

⁴²² Obecny poziom rozwoju zawodowego to ten jego stan, który jest podstawą subiektywnej opinii wyrażonej przez każdego z respondentów legitymujących się w danym momencie określonym stażem pracy zawodowej.

⁴²³ Przyjąłem za Paulem Baltes, że w życiu każdego człowieka są zdarzenia normatywne, które zdarzają się wszystkim ludziom niezależnie od ich wieku, zdarzenia historyczne związane z pokoleniem, do którego jednostka należy i zdarzenia nienormatywne, czyli indywidualne, losowe, istotne dla danej jednostki. Zob. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, dz. cyt., s. 77.

Zdecydowałem się na podjęcie badań o charakterze ilościowo-jakościowym z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego. W badaniach tych w pewnym stopniu skorzystałem z metody triangulacji, czyli „łączenia odmiennych metod, teorii, danych i/lub ujęć badawczych, podczas badania jednego zagadnienia”⁴²⁴. Metoda ta pozwala nie tylko na lepsze poznanie i zrozumienie badanego zagadnienia, ale również daje możliwość wzajemnego wspierania i kontroli wyników badań jakościowych i ilościowych⁴²⁵. Ponadto metoda triangulacji – jak twierdzi Norman K. Denzin – pozwala badaczowi przezwyciężyć osobiste uprzedzenia i ograniczenia wynikające z przyjęcia jednej metodologii. Dzięki łączeniu ważnych metod w jednym badaniu badacze mogą częściowo pokonać brak dokładności wynikającej z zastosowania tylko jednej metody⁴²⁶.

Zastosowanie metody sondażu diagnostycznego jako metody, która przy wykorzystaniu techniki ankiety lub wywiadu umożliwia pośredni wgląd w biografię jednostki, by na tej podstawie poznawać i interpretować pewne procesy, zdarzenia i działania, czy zachowania mające miejsce w poszczególnych fazach jej życia i rozwoju, wydaje się być metodą optymalną dla uwarunkowań przyjętego procesu badawczego. Ponieważ każdy człowiek – jak to określa A. Giddens – nie tylko „ma”, lecz także przeżywa swoją biografię, to w miarę przyływu społecznych i psychicznych informacji o swoich możliwościach i uwarunkowaniach życiowych refleksyjnie ją układa⁴²⁷, a metoda sondażu diagnostycznego przy wykorzystaniu odpowiednich narzędzi badawczych pozwala ten refleksyjny układ rozpoznawać, opisywać i częściowo wyjaśniać. W ten sposób – jak twierdzi F. Schütze⁴²⁸ – tworzy się trajektoria (definiowana przez autora jako ciąg zdarzeń biograficznych o strukturze sekwencyjnej zdeterminowanej przez czynniki zewnętrzne), która przecina różne systemy instytucjonalne i cykl życiowy jednostki. Między innymi z tych względów na etapie poszukiwania optymalnej metody badawczej, która w połączeniu z biograficzną procedurą badawczą pozwoli zgromadzić odpowiedni materiał badawczy niezbędny do udzielenia odpowiedzi na pytania zawarte w sformułowanych problemach badawczych, zdecydowałem się wykorzystać metodę sondażu diagnostycznego.

⁴²⁴ U. Flick, *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2010, s. 197.

⁴²⁵ Tamże, s. 32.

⁴²⁶ N. K. Denzin, Y. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009, s. 236, za: D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013.

⁴²⁷ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2007, s. 20-21.

⁴²⁸ Zob. M. Prawda, *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (o koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „Studia Socjologiczne 1989, nr 4, s. 85-87.

Metoda ta poprzez zastosowanie ujęcia biograficznego zdaniem niektórych metodologów umożliwi bliższe poznanie tego, jak to, co dzieje się wokół osób badanych, odbija się w ich świadomości, opiniach, przekonaniach czy postawach. M. Łobocki uważa, że jest ona szczególnie przydatna wówczas, „gdy pragniemy dowiedzieć się o opiniach (także przekonaniach) respondentów na temat interesujących nas spraw oraz o tym, jak je oni oceniają i w ogóle co o nich wiedzą lub chcieliby wiedzieć na ten temat. Przydatna może okazać się również w badaniach postaw, motywów i zainteresowań respondentów, czy zasobu posiadanych przez nich wiadomości o badanym zjawisku, procesie, zdarzeniu”⁴²⁹.

Zakładam, że postrzegana w ten sposób perspektywa biograficzna wpisana w metodę sondażu diagnostycznego pozwoli uniknąć wielu błędów i nadmiernego subiektywizmu, który mógłby towarzyszyć analizie i ocenie zebranego materiału badawczego dotyczącego tych uwarunkowań, które miały największy wpływ na rozwój zawodowy badanej jednostki w kolejnych okresach jej życia.

Decydując się na zastosowanie w przyjętej procedurze badawczej metody sondażu diagnostycznego, początkowo założyłem, że właściwym sposobem pozyskiwania informacji na temat przedmiotu badań będą badania ankietowe. Jednak na etapie badań pilotażowych okazało się, że wielu respondentów nie wie, jak należy rozumieć niektóre sformułowania zawarte w kwestionariuszu ankiety. Zorientowałem się, że wielu respondentów nie wie, co to jest preorientacja czy orientacja zawodowa, podobnie jak nie rozumie, na czym polega i w jakim czasie ma miejsce adaptacja społeczno-zawodowa, identyfikacja społeczno-zawodowa czy stabilizacja społeczno-zawodowa. Dlatego zdecydowano, że badania zasadnicze zostaną przeprowadzone z wykorzystaniem techniki ustrukturalizowanego wywiadu indywidualnego, w którym w przypadku jawiących się trudności w rozumieniu zawartych w kwestionariuszu terminów dotyczących procesów rozwojowych, nazw okresów czy proponowanych działań, będą one mogły być natychmiast (przed wyrażeniem opinii przez respondenta) wyjaśnione. Ten sposób gromadzenia informacji sprawi, że poszczególni respondenci w podobny sposób będą rozumieć zawarte w kwestionariuszu terminy, a także dadzą gwarancję, że kwestionariusz zostanie wypełniony przez respondentów samodzielnie, a nie z pomocą innej osoby bądź w ogóle przez inną osobę. Dodatkowo, ten sposób przeprowadzenia badań umożliwi całkowity zwrot kwestionariuszy badań.

Przyjęty sposób prowadzenia badań okazał się dość uciążliwy, ponieważ osobiście musiałem dotrzeć do każdego respondenta, co sprawiło, że zajęło mi to dużo czasu, a samo pozyskiwanie materiału badawczego było rozłożone

⁴²⁹ M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006, s. 244.

w czasie. Mam jednak nadzieję, że ta uciążliwość została zrekomensowana lepszą jakością pozyskanych informacji (opinii).

Do badań zastosowano celowo opracowany kwestionariusz. Zawierał on 20 odpowiednio uporządkowanych skategoryzowanych pytań (zawartych w trzech częściach i dotyczących: 1) czynników rzutujących na rozwój zawodowy respondentów; 2) poziomu rozwoju zawodowego respondentów; 3) kompetencji dotyczących zarządzania własnym rozwojem zawodowym) odnoszących się do różnych aspektów stanowiących przedmiot badań uszczegółowiony w ośmiu problemach szczegółowych. Dziesięć początkowych pytań dotyczy czynników, które w opiniach poszczególnych respondentów w określony sposób (wyrażony poprzez wykorzystanie rangi od 1 do 5) rzutowały na ich rozwój zawodowy mający miejsce w okresach 1) preorientacji zawodowej, 2) orientacji zawodowej, 3) szkolnego uczenia się zawodu, 4) pracy zawodowej. Dalszych pięć pytań służyło zebraniu opinii respondentów dotyczących poziomu własnego rozwoju zawodowego w określonych 18 zakresach oraz pozyskania informacji o tym, w jakim stopniu poziom swojego rozwoju zawodowego zawdzięczają określonym czynnikom i w jakim stopniu ten rozwój podporządkowują określonym celom. Oznacza to, że pytania zawarte w pierwszej i drugiej części kwestionariusza dotyczą istoty pierwszych pięciu problemów szczegółowych. Ostatnie pięć pytań umożliwiło zebranie opinii respondentów na temat ich kompetencji dotyczących zarządzania własnym rozwojem zawodowym w 18 wyszczególnionych zakresach, a także poznanie opinii na temat stopnia trudności, które sprawiają im określone czynności etapu diagnozowania własnego rozwoju zawodowego, planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego, wdrażania planu własnego rozwoju zawodowego oraz kontroli i monitorowania wdrażanych działań ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego. Można zatem przyjąć, że pięć ostatnich pytań dotyczy istoty kolejnych trzech problemów szczegółowych.

Opinie na temat zagadnień przyporządkowanych poszczególnym pytaniom wyrażali respondenci z trzech różnych grup zawodowych: 1) nauczyciele różnych szkół i placówek oświatowych, 2) pracownicy administracji samorządowej i różnych instytucji użyteczności publicznej, 3) pracownicy czynnie pracujący na różnych stanowiskach (szczeblach) sfery gospodarczej (różnych pod względem branży i przynależności właścicielskiej podmiotów gospodarczych).

Pozyskany materiał badawczy w wyniku przeprowadzonych badań poddano zarówno analizie ilościowej, jak i jakościowej. Poprawne opracowanie wyników badań wymagało przede wszystkim starannego ich uporządkowania. Uporządkowanie to dotyczyło głównie tych danych (opinii), które z punktu widzenia sformułowanych problemów i hipotez badawczych jawiły się jako istotne.

Przeprowadziłem zatem analizę wstępną, polegającą na sporządzeniu rozkładów poszczególnych opinii respondentów dotyczących zagadnień ujętym w każdym z pytań kwestionariusza oraz na wyznaczeniu miar statystycznych tych rozkładów. Rozkłady te i miary statystyczne zostały sporządzone dla całego składu poszczególnych grup badawczych oraz dla wybranych podgrup różniących się ze względu na wybrane zmienne różnicujące.

Dokonano również analizy związków pomiędzy opiniami wyrażonymi przez respondentów na temat różnych aspektów poszczególnych pytań. Takie związki, zobrazowane za pomocą dwu lub więcej wymiarowych tabel lub wykresów zostały zweryfikowane (co do ich istotności) przy użyciu testów statystycznych. Analiza taka pozwoliła na określenie logicznej spójności opinii poszczególnych respondentów wyrażonych na temat różnych aspektów dotyczących problematyki badań.

W dalszej kolejności dokonano agregacji zmiennych cząstkowych (opinii wyrażonych przez respondentów na temat różnych zagadnień ujętych w kolejnych pytaniach kwestionariusza). Celem przedstawienia wyników badań w nieco bardziej skondensowanej formie, wybrane grupy opinii sprowadzono do stwierdzeń jednowymiarowych, co ułatwiło wyprowadzenie ogólnych wniosków z przeprowadzonych badań. Następnie, zgodnie z wcześniej przyjętymi celami, zbadano związki, jakie mają miejsce między zmiennymi.

1.5. Dobór próby badawczej i charakterystyka osób badanych

Zastanawiając się nad procedurą doboru osób badanych, kierowałem się głównie potrzebą dotarcia do maksymalnie zróżnicowanego środowiska, w którym spotkam osoby pracujące o różnym stażu pracy zawodowej, wywodzące się z różnych rodzin. Zależało mi na tym, żeby zastosować taki sposób doboru osób, które wzrastały i rozwijały się w różnych warunkach rodzinnych, kończyły różne szkoły, które w bardzo różny sposób podlegały procesowi preorientacji i orientacji zawodowej, które pracując obecnie na różnych stanowiskach pracy, mają bardzo różne doświadczenia nabyte we wszystkich poprzednich okresach swojego życia. Jednocześnie miałem świadomość, że jako pojedynczy badacz dysponuję ograniczonymi możliwościami tak organizacyjnymi, jak i ekonomicznymi. Dlatego, kierując się zaleceniami E. Babbie, dokonałem nieprobabilistycznego (nielosowego) doboru próby badawczej, który – jak tłumaczy E. Babbie – jest „(...) metodą doboru próby za pomocą technik nieodwołujących się do zasad rachunku prawdopodobieństwa, lecz prowadzony na podstawie dostępności do osób badanych. Może więc być to dobór celowy, kwotowy,

metoda kuli śnieżnej itp.⁴³⁰. Dalej autor ten twierdzi, że wykorzystanie doboru celowego wydaje się zasadne, kiedy sporządzenie wykazu wszystkich elementów populacji jest niemożliwe (lub bardzo trudne), a dane uzyskane dzięki arbitralnemu doborowi elementów są wystarczające do osiągnięcia celów badawczych⁴³¹. Podobne stanowisko reprezentują E. Frankfort-Nachmias i D. Nachmias, którzy uważają, że w przypadku próby celowej badacz dobiera jednostki w sposób subiektywny, tak aby otrzymać próbę, „która wydaje się reprezentować populację”⁴³². Zatem prowadząc badania nad czynnikami, które w opiniach osób badanych miały zróżnicowany wpływ na przebieg, strukturę i poziom ich rozwoju zawodowego, dokonałem wyboru takich osób, które posiadały cechy najbardziej znaczące dla podjętego przeze mnie zagadnienia badawczego.

Badaniami objęto 140 osób z trzech grup zawodowych (nauczyciele – 47 osób, pracownicy administracji – 48 osób, pracownicy sektora gospodarki – 45 osób). Osoby wyłonione do badań pracowały na różnych stanowiskach w różnych zakładach pracy. W przypadku nauczycieli były to (różnego rodzaju i poziomu kształcenia) szkoły i placówki oświatowe. Pracownicy administracji to także osoby pracujące na różnych stanowiskach w administracji samorządowej i rządowej, a także instytucjach użyteczności publicznej. Podobnie pracownicy sektora gospodarczego zatrudnieni byli na różnych stanowiskach (robotniczych, średniego nadzoru, zarządzających) średniej i drobnej przedsiębiorczości z różnych branż (mechanicznej, elektryczno-elektronicznej, budowlanej, samochodowej i transportu drogowego, stoczniowej, handlowej itp.). Wszystkie osoby zatrudnione były na terenie województwa zachodniopomorskiego.

Przyjęto taką zasadę, że próbę badawczą będzie stanowić nie więcej niż 2 osoby z jednej szkoły, biura, podmiotu gospodarczego czy innej instytucji. W ten sposób badania zostały przeprowadzone łącznie w 82 jednostkach.

Wszystkie badania przeprowadził autor niniejszej monografii w okresie od lutego 2014 do czerwca 2015 roku. Wywiad prowadzony był oddzielnie (indywidualnie) z każdą osobą. Dokładniejsza struktura próby badawczej została ukazana w tabelach 5-7.

⁴³⁰ E. Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz, Warszawa 2003, s. 625.

⁴³¹ Tamże, s. 205.

⁴³² E. Frankfort-Nachmias, D. Nachmias, *Metody badawcze...*, dz. cyt., s. 199.

Tabela 5. Struktura próby badawczej według rozkładu zmiennej „płeć”

Lp.	Grupa osób badanych	Ogółem		W tym wg płci			
		Liczba	% w próbie	Kobiety		Mężczyźni	
				N	%	N	%
1.	Nauczyciele	47	33,6	31	22,1	16	11,4
2.	Pracownicy administracji	48	34,3	41	29,3	7	5,0
3.	Pracownicy sektora gospodarczego	45	32,1	11	7,9	34	24,3
	Razem	140	100	83	59,3	57	40,7

Źródło: Badania własne.

Tabela 6. Struktura próby badawczej według rozkładu zmiennej „wykształcenie”

Lp.	Grupa osób badanych	Ogółem		W tym wg poziomu wykształcenia							
		Liczba	% w próbie	średnie ogólne		średnie zawodowe		licencjat		wyższe mgr i inż.	
				N	%	N	%	N	%	N	%
1.	Nauczyciele	47	33,6	-	-	-	-	-	-	47	33,6
2.	Pracownicy administracji	48	34,3	1	0,7	6	4,3	5	3,6	36	25,7
3.	Pracownicy sektora gospodarczego	45	32,1	2	1,4	18	12,9	3	2,1	22	15,7
	Razem	140	100	3	2,1	24	17,1	8	5,7	105	75,0

Źródło: Badania własne.

Tabela 7. Struktura próby badawczej według rozkładu zmiennej „staż pracy”

Lp.	Grupa osób badanych	Ogółem		W tym wg stażu pracy											
		Liczba	% w próbie	1-5 lat		6-10 lat		11-20 lat		21-30 lat		ponad 30			
				N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
1.	Nauczyciele	47	33,6	8	5,7	10	7,1	11	7,9	9	6,4	9	6,4		
2.	Pracownicy administracji	48	34,3	3	2,2	8	5,7	16	11,4	13	9,3	8	5,7		
3.	Pracownicy sektora gospodarczego	45	32,1	5	3,6	10	7,1	11	7,9	8	5,7	11	7,9		
	Razem	140	100	16	11,4	28	20,0	38	27,2	30	21,4	28	20,0		

Źródło: Badania własne.

Na podstawie zaprezentowanej w tabelach 5-7 struktury próby badawczej można uznać, że pod względem zmiennej „płeć” próba badawcza była nieco zdominowana przez kobiety (59,3% kobiety i 40,7% mężczyźni). Natomiast pod względem wykształcenia najliczniej były reprezentowane osoby z pełnym wykształceniem wyższym (75% całej próby), a najmniej licznie osoby z wykształceniem średnim ogólnym (tylko 3 osoby, co stanowi 2,1% całej próby badawczej). W przypadku zmiennej „staż pracy zawodowej” można przyjąć, że próba była zrównoważona (aczkolwiek najmniej było osób z niewielkim stażem od 1 do 5 lat – 16 osób, co stanowi 11,4% całej próby, a najwięcej ze stażem 11-20 lat – 38 osób, co stanowi 27,1% całej próby).

Można zatem uznać, że cała celowo dobrana próba badawcza była na tyle zróżnicowana pod względem poszczególnych zmiennych różnicujących, że na podstawie pojedynczych subiektywnych ocen wyrażonych przez respondentów na temat różnych aspektów ich rozwoju zawodowego, upoważnia do formułowania pewnych spostrzeżeń natury ogólnej.

2. Obraz wybranych komponentów dotychczasowego rozwoju zawodowego osób pracujących zawodowo

Ujęte w tytule tego podrozdziału – zaczerpnięte z psychologii – pojęcie **obraz** stanowi swoistego rodzaju płaszczyznę wglądu w wybrane komponenty rozwoju zawodowego ujawnione w deklaracjach wyrażonych przez osoby pracujące zawodowo, które w prowadzonych badaniach dokonywały opisu poziomu swojego dotychczasowego rozwoju zawodowego oraz podstawowych czynników w różny sposób rzutujących na ten rozwój, a także nabytych kompetencji dotyczących zarządzania własnym rozwojem zawodowym. Pojęcie to nie jest – jak trafnie dostrzega S. Korczyński – „wierną kopią rzeczywistości, jej odbiciem, ale produktem procesów umysłowych i czynnikiem współdziałania wielu wewnętrznych funkcji – emocji, uczuć, nastawień, postaw, oczekiwań itp. (...) obraz to uzewnętrzniona postać wewnętrznego wizerunku rzeczywistości lub procesów myślenia bądź wyobraźni”⁴³³. Przyjmując taki sposób pojmowania istoty tego terminu można oczekiwać, że „obraz określonego fragmentu rzeczywistości spełnia w procesie poznawczym tej rzeczywistości rolę swoistego regulatora, bowiem z jednej strony przy ocenie tej rzeczywistości stanowi punkt odniesienia, z drugiej zaś – dostarcza nowych informacji umożliwiających wprowadzenie określonych zmian w opisywanym przez obraz fragmencie rzeczywistości”⁴³⁴. W tym konkretnym przypadku termin ten w ujęciu bardzo sze-

⁴³³ S. Korczyński, *Obraz nauczyciela*, Opole 2002, s. 15.

⁴³⁴ C. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju...*, dz. cyt., s. 265-266.

rokim jest własnym subiektywnym opisem tego wszystkiego, co w dotychczasowym biegu życia jednostki (poprzez zaistnienie lub brak takiego zaistnienia) wywarło określony wpływ na jej rozwój zawodowy mający miejsce w poszczególnych okresach biegu jej życia, a także na obecny poziom (stan) jej rozwoju. Pamiętać jednak należy, że ten obraz samego siebie nie jest „bytem absolutnym” nie podlegającym żadnym modyfikacjom. Jest on (jak wcześniej określiłem w przywoływanej monografii) zjawiskiem rozwojowym, bowiem w miarę rozwoju jednostki, „nabywania przez jednostkę nowej wiedzy, kształtowania się nowych doświadczeń życiowych, czy też zawodowych – obraz ten staje się coraz pełniejszy, konkretniejszy, o nieco większym potencjale obiektywizmu (choć do końca pozostaje obrazem subiektywnym). Jest on zatem dynamiczny, podlega nieustannym zmianom zachodzącym zarówno w samej jednostce, jak i w jej otoczeniu”⁴³⁵. Z tych też względów obraz określonej jednostki (aczkolwiek stanowi bardzo istotny instrument proces poznawczego) nie może stanowić jedynej i wystarczającej podstawy do orzekania o wszystkich uwarunkowaniach tej rzeczywistości, którą on opisuje, nie mówiąc już o przenoszeniu tego opisu (tego obrazu) na inną rzeczywistość (np. budowania obrazu rozwoju zawodowego określonej grupy jednostek poprzez proste nakładanie jednostkowych obrazów poszczególnych osób owej grupy). Może natomiast obraz ten odgrywać znaczącą rolę, zwłaszcza wtedy, gdy stanowi on przedmiot pogłębionej refleksji. Taką też rolę mieć będzie obraz samego siebie (swojej dotychczasowej drogi życiowej, wszelkich działań, procesów, czynników, które drodze tej towarzyszyły, a także osobistym doświadczeniom, przekonaniom, wyznawanym wartościom itd.) w poszukiwaniu odpowiedzi na pytania zawarte w sformułowanych problemach badawczych.

Analizując ujawnione przez respondentów obrazy samego siebie, zwracam uwagę także na to, w jakim zakresie pod względem struktury i dynamiki obraz ten w poszczególnych okresach rozwoju zawodowego poszczególnych jednostek jest zróżnicowany, a w jakim zakresie zawiera pewne cechy wspólne (stałe) dla wszystkich osób pracujących z trzech grup zawodowych stanowiących próbę badawczą. Analizy te dotyczą trzech wzajemnie przenikających się obszarów złożonej problematyki dotyczącej rozwoju zawodowego poszczególnych osób i grup zawodowych: 1) czynników, które w deklaracjach osób stanowiących próbę badawczą rzutowały na ich dotychczasowy rozwój zawodowy, 2) poziom ich dotychczasowego rozwoju zawodowego, 3) oceny kompetencji dotyczących zarządzania ich własnym rozwojem zawodowym. Oto owe analizy i sformułowane na ich podstawie pewne refleksje i uogólnienia.

⁴³⁵ Tamże, s. 266.

2.1. Czynniki rzutujące na mój dotychczasowy rozwój zawodowy

Rozpoczynając analizę zebranego materiału badawczego od ukazania czynników, które w ocenie osób stanowiących próbę badawczą rzutowały na ich dotychczasowy rozwój zawodowy, w pierwszej kolejności skoncentrowano uwagę na rozpoznaniu tych okresów biegu ich życia, które w ich subiektywnej ocenie miały największy i najmniejszy wpływ na obecny poziom ich rozwoju zawodowego.

W celu przeprowadzenia pogłębionej analizy, która w końcowej części tego rozdziału będzie podstawą do sformułowania stosownych wniosków sporządzono rozkłady odpowiedzi na poszczególne pytania kwestionariusza według zmiennych grupujących, a także wykonano test medialny dla odpowiednich pytań kwestionariusza⁴³⁶.

Na podstawie tak uporządkowanego materiału badawczego zostało sporządzone zestawienie (tabela 8) dotyczące tych okresów życia i rozwoju zawodowego respondentów poszczególnych grup zawodowych (nauczyciele, pracownicy administracji, przedstawiciele sektora gospodarczego), które w ich subiektywnej ocenie (wyrażonej w odpowiedzi na pierwsze pytanie kwestionariusza sformułowane w następujący sposób: „Przyjmując, że człowiek w sposób ciągły rozwija się w całym okresie swojego życia, określ, jaki wpływ na obecny poziom Twojego rozwoju zawodowego miały wymienione okresy: a) okres dzieciństwa, b) preorientacji zawodowej, c) orientacji zawodowej, d) uczenia się zawodu, e) adaptacji społeczno-zawodowej, f) identyfikacji społeczno-zawodowej, g) stabilizacji społeczno-zawodowej”⁴³⁷) wywarły najmocniejszy i najslabszy wpływ na poziom ich dotychczasowego (obecnego) rozwoju zawodowego. Przyjęto, że najmocniejszy wpływ na dotychczasowy rozwój zawodowy określonego respondenta wywarły te okresy biegu jego życia, które w jego subiektywnej ocenie otrzymały w pięciostopniowej skali rangę „5” i „4”. Natomiast najslabszy te, które oznaczone zostały rangą „1” i „2”.

Okresami, które w subiektywnych opiniach osób pracujących zawodowo wywarły największy wpływ na ich obecny poziom rozwoju zawodowego są te, które bezpośrednio dotyczą pracy zawodowej. Są to zarówno w wymiarze pro-

⁴³⁶ Wszystkie rozkłady odpowiedzi na pytania kwestionariusza, z podziałem według zmiennych grupujących: 1) grupa zawodowa, 2) płeć, 3) wykształcenie, 4) staż pracy w zawodzie znajdują się w załącznikach zapisanych na załączonym nośniku elektronicznym. Podobnie w kolejnym pliku znajdują się analizy istotności związków pomiędzy zmiennymi grupującymi a odpowiedziami na kolejne pytania kwestionariusza zestawione w kolejności określonych w podrozdziale 1.2 szczegółowych problemów badawczych.

⁴³⁷ Cały kwestionariusz ankiety użyty w przeprowadzonych badaniach znajduje się w załącznikach na nośniku elektronicznym.

centowego udziału wszystkich osób stanowiących próbę badawczą (80,7% respondentów wskazujących na stabilizację społeczno-zawodową oraz 80% respondentów, którzy wskazali na identyfikację społeczno-zawodową mającą miejsce po okresie ich adaptacji społeczno-zawodowej – uzyskującej równie wysoki wskaźnik 67,1%), jak również respondentów z poszczególnych grup zawodowych (nauczyciele – 83% w okresie identyfikacji społeczno-zawodowej czy 85,1% w okresie stabilizacji społeczno-zawodowej). Podobnie rozkład ten wygląda w przypadku pracowników administracji – 77,1% wskazało na okres identyfikacji społeczno-zawodowej i 79,2% na okres stabilizacji społeczno-zawodowej oraz pracowników sektora gospodarczego – 80% wskazało na okres identyfikacji społeczno-zawodowej i 77,8% na okres stabilizacji społeczno-zawodowej.

Tabela 8. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczące tych okresów ich życia i rozwoju zawodowego, które wywarły najmocniejszy i najsłabszy wpływ na poziom ich dotychczasowego (obecnego) rozwoju zawodowego⁴³⁸

Lp.	Okresy rozwoju	Ranga	Procentowy* rozkład deklaracji			
			ogółem w próbie	w tym w grupie		
				naucz.	admin.	prze m..
			%	%	%	%
a)	Okres dzieciństwa (wpływ wychowania w rodzinie)	1+2	21,9	17	22,9	24,9
		4+5	62,1	68,1	58,3	60
b)	Preorientacja zawodowa w szkole podstawowej (edukacja wczesnoszkolna)	1+2	56,5	42,5	64,6	62,2
		4+5	20	29,8	16,7	13,3
c)	Orientacja zawodowa w późniejszym okresie nauki szkolnej (od klasy 4 szkoły podstawowej)	1+2	47,8	29,8	58,3	55,5
		4+5	29,3	36,1	20,9	31,1
d)	Przygotowanie się do rozpoczęcia pracy zawodowej – uczenie się zawodu w szkole zawodowej lub na studiach	1+2	12,1	4,3	16,6	15,6
		4+5	58,5	68,1	50	57,8

⁴³⁸ Takie same rozkłady deklaracji respondentów według zmiennej grupującej 1) rodzaj wykształcenia i 2) staż pracy znajdują się na nośniku elektronicznym w załącznikach do tej monografii (tab. 4 i 6).

Tabela 8. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby (ciąg dalszy)

e)	Adaptacja społeczno-zawodowa w początkowym okresie pracy zawodowej	1+2	8,6	-	16,7	8,9
		4+5	67,1	80,8	58,4	62,2
f)	Identyfikacja społeczno-zawodowa po okresie adaptacji społeczno-zawodowej	1+2	3,6	4,3	6,3	-
		4+5	80	83	77,1	80
g)	Stabilizacja społeczno-zawodowa po okresie identyfikacji społeczno-zawodowej	1+2	3,5	2,1	4,2	4,4
		4+5	80,7	85,1	79,2	77,8

* Wartości procentowe zestawione w tabeli wyliczone zostały w zaokrągleniu do jednego miejsca po przecinku.

Źródło: Badania własne.

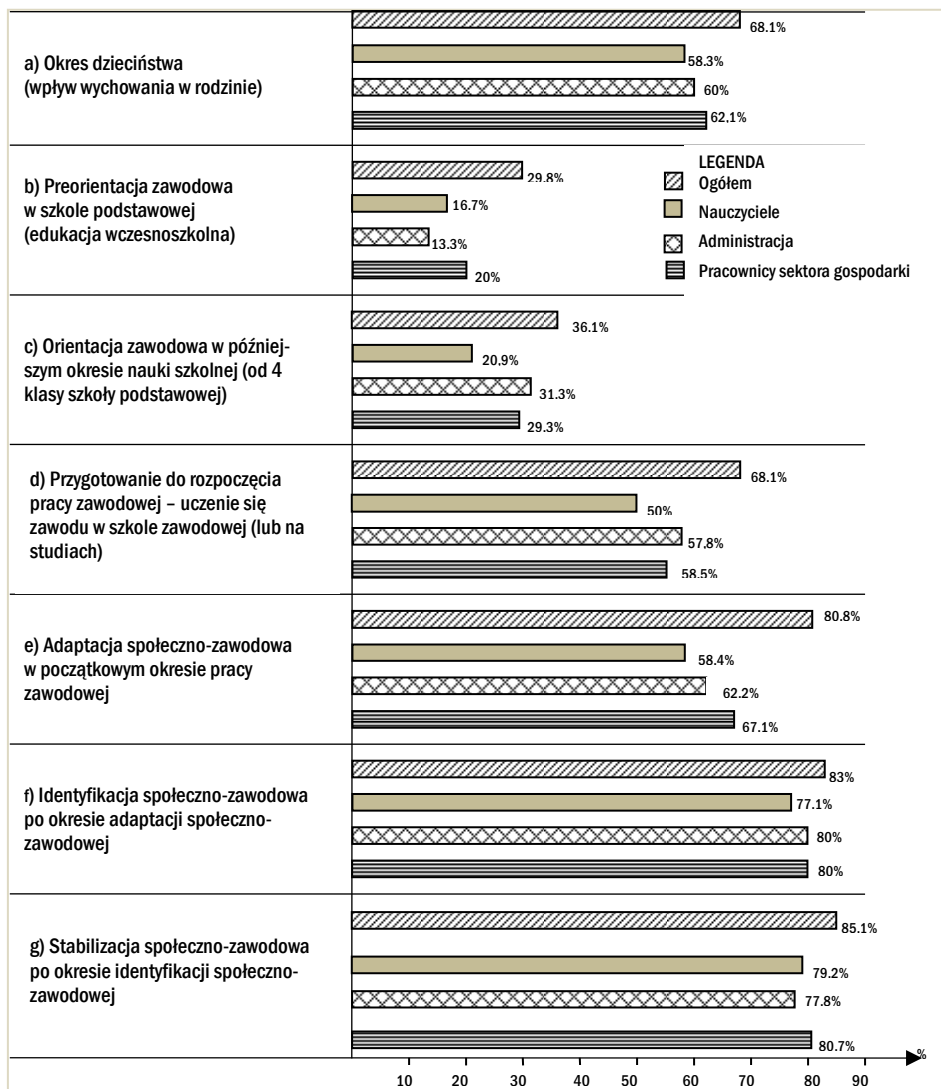
Można przypuszczać, że ten wysoki procentowy wskaźnik deklaracji wskazujących na to, iż właśnie te fazy życia człowieka, które przypadają na okres jego aktywności zawodowej, stanowią największe nasilenie w procesie rozwoju zawodowego, ponieważ są sumą wszystkich dotychczasowych wpływów sprzyjających rozwojowi zawodowemu określonej jednostki, które teraz w procesie pracy mogą być przez tą jednostkę właściwie spożytkowane. Ponadto okres aktywności zawodowej (bez względu na to, czy odnosimy go do tego przedziału tego okresu, w którym ma miejsce adaptacja społeczno-zawodowa czy do etapów kolejnych) jest tym okresem, w którym poprzez możliwość bezpośredniej konfrontacji wiedzy zawodowej z praktyką zawodową, predyspozycji zawodowych z rzeczywistymi wynikami pracy zawodowej, planów zawodowych z ich realizacją itp., tworzy się wiele sytuacji prorozwojowych, które bez wątpienia mają znamieny wpływ na postęp w rozwoju zawodowym jednostki. To w procesie pracy zawodowej – jak słusznie zauważa to Z. Wołk – człowiek realizuje, reguluje i kontroluje wiele procesów w kontaktach z rzeczywistością, a tym samym tworzy siebie⁴³⁹. Pozyskiwana w procesie pracy zawodowej wiedza wyznacza poziom świadomości działania, dzięki czemu jednostka może trafniej planować kolejne etapy dotyczące własnego rozwoju zawodowego, a także skuteczniej kierować wszelkiego rodzaju działaniami zaplanowanymi w kolejnych etapach w taki sposób, aby osiągnąć zamierzony cel⁴⁴⁰.

⁴³⁹ Zob. Z. Wołk, *Całocielowe poradnictwo...*, dz. cyt., s. 75.

⁴⁴⁰ Więcej na ten temat zob. m.in. Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość człowieka w kontekście...*, dz. cyt., s. 44.

Stosunkowo wysoko oceniono wpływ okresu dzieciństwa (wpływ wychowania w rodzinie), który w opinii dużej części respondentów (62,1% całej próby badawczej) rzutował na ich dotychczasowy poziom rozwoju zawodowego. Wynik ten nie stanowi większej niespodzianki, bowiem jak ukazano to w rozdziałach teoretycznych, rodzina w całym okresie dzieciństwa ma bardzo znaczący wpływ nie tylko na to, w jaki sposób rozwija się dziecko w tym okresie, ale również jak ukształtowane cechy osobowości dziecka, jego marzenia, zainteresowania, wyobrażenia dotyczące wielu procesów otaczającej go rzeczywistości i wiele innych czynników rzutować będzie na jego rozwój (w tym również rozwój zawodowy) w późniejszych okresach jego życia. Daje temu wyraz wielu badawczy zajmujących się tą problematyką (w tym m.in. Z. Wiatrowski, prowadząc rozległe badania dotyczące dorastania, dorosłości i starości człowieka postrzeganych w kontekście kariery zawodowej). W badaniach Z. Wiatrowskiego 63,4% badanych (w próbie N=1020) także wskazało na znamienne rolę rodziny w rozwoju, dojrzewaniu i dorastaniu⁴⁴¹.

⁴⁴¹ Tamże, s. 92-93.



Rys. 26. Rozkład deklaracji poszczególnych grup próby badawczej dotyczących tych okresów ich życia i rozwoju zawodowego, które wywarły największy (ran- ga 4+5) wpływ na poziom ich obecnego rozwoju zawodowego

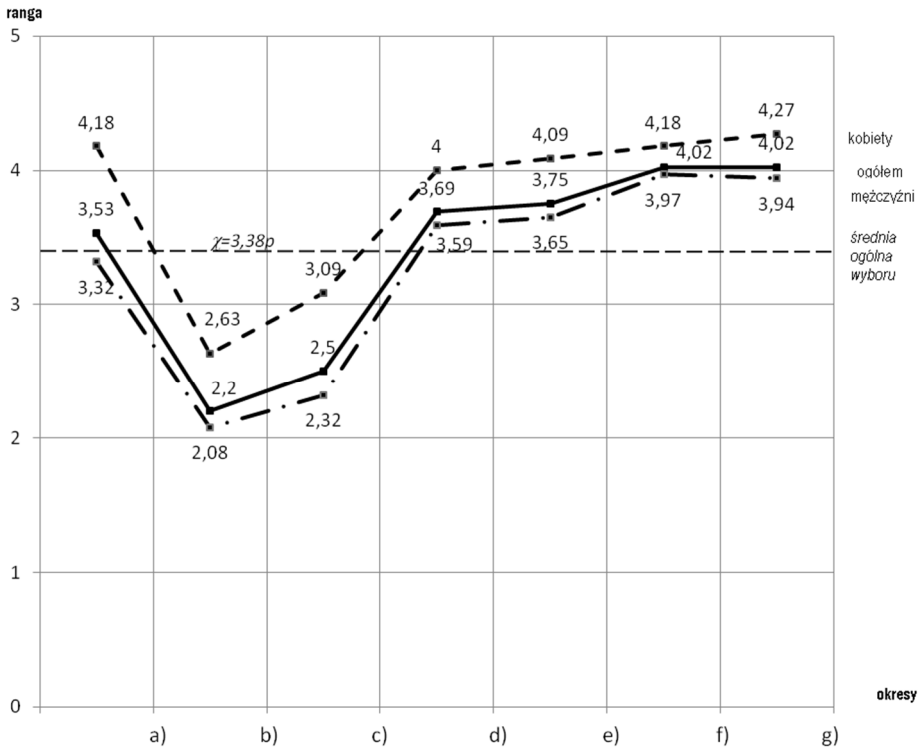
Źródło: Badania własne.

Niepokojącym zjawiskiem okazało się to, że zaledwie 20% – a więc tylko co piąty – całej próby badawczej (w tym 29,8% w grupie nauczycieli, tylko 16,7% w grupie pracowników administracji i 13,3% w grupie przedstawicieli sektora gospodarczego) wskazało, że znaczący udział w ich obecnym rozwoju zawodowym wywarł okres preorientacji zawodowej mającej miejsce w procesie edukacji wczesnoszkolnej, realizowanej w szkole podstawowej. Również niepokojący jest fakt, że tylko 29,3% całej próby badawczej wskazało, iż największy wpływ na ich poziom dotychczasowego rozwoju zawodowego wywarł okres orientacji zawodowej prowadzonej od 4 klasy szkoły podstawowej (rys. 26). Wyniki te mogą wskazywać na fakt, że zarówno preorientacja zawodowa, jak również orientacja zawodowa w procesie dydaktyczno-wychowawczym współczesnej szkoły nie zyskuje należytego uznania. Stwierdzenie to wydaje się być uzasadnione, jeśli deklaracje respondentów stanowiących próbę badawczą podda się analizie przeprowadzonej z perspektywy ich długości stażu pracy. Okazuje się wówczas, że najmniej respondentów – sugerujących, iż największy wpływ na ich obecny poziom rozwoju zawodowego mający miejsce w tych dwóch okresach – znalazło się w przedziale 1-5 lat stażu pracy (a więc tych, którzy niedawno przeszli ze „świata” edukacji do „świata” pracy)⁴⁴².

W celu pełniejszego odczytu danych z badań dotyczących omawianego problemu odwołuję się także do następującej ilustracji graficznej (rys. 27).

Również na tej ilustracji bardzo wyraźnie widać, że obie grupy respondentów (kobiety i mężczyźni) bardzo nisko oceniły wpływ zarówno okresu preorientacji, jak i orientacji zawodowej na obecny poziom ich rozwoju zawodowego.

⁴⁴² Szczegółowy rozkład odpowiedzi na to pytanie kwestionariusza sporządzony według zmiennej „staż pracy” znajduje się w załącznikach na nośniku elektronicznym, podobnie jak rozkład sporządzony według zmiennej „rodzaj wykształcenia” (tab. 4).



Okresy: a) dzieciństwo; b) preorientacji zawodowej; c) orientacji zawodowej; d) uczenia się zawodu; e) adaptacji społeczno-zawodowej; f) identyfikacji społeczno-zawodowej; g) stabilizacji społeczno-zawodowej

Rys. 27. Średnie wartości deklaracji (wskazanej rangi) wyrażonych przez respondentów próby badawczej według zmiennej płci dotyczących poziomu wpływu, jakie wywarły poszczególne okresy ich życia i rozwoju na obecny poziom ich rozwoju zawodowego

Źródło: Badania własne.

Oczekując, że w badaniach potwierdzone zostanie przypuszczenie, iż okres pracy zawodowej wywiera największy wpływ na poziom rozwoju zawodowego osób pracujących zawodowo (oczekiwanie to zostało pozytywnie zweryfikowane odpowiedziami na pierwsze pytanie kwestionariusza) w dalszej części kwestionariusza (pytanie 10) zadano pytanie następującej treści: „Na którym z niżej wymienionych etapów Twojej pracy zawodowej miał miejsce najbardziej satysfakcjonujący Cię pod względem dynamiki, poziomu i struktury Twój rozwój zawodowy?”.

Szczegółowy rozkład odpowiedzi na tak sformułowane pytanie ilustrują dane procentowe zawarte w tabeli 9 zestawione dla poszczególnych grup zmiennej.

Tabela 9. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci w odpowiedzi na pytanie: „Na którym z etapów Twojej pracy zawodowej miał miejsce najbardziej satysfakcjonujący Cię pod względem dynamiki, poziomu i struktury Twój rozwój zawodowy?”

Lp.	Etapy pracy zawodowej	Kategoria	Procentowy rozkład deklaracji wg zmiennych													
			Ogółem w próbie		Płeć		Wykształcenie			Staż pracy						
			%		K	M	So	Sz	L	W	1-5 lat	6-10 lat	11-20 lat	21-30 lat	ponad 30	
a	adaptacja społeczno-zawodowa	1	4,3	2,1	2,1	-	-	1,4	2,8	-	0,7	1,4	1,4	0,7	1,4	0,7
		2	11,4	5	6,4	0,7	5	-	5,7	-	2,8	3,6	3,6	1,4	3,6	1,4
		3	29,3	18,6	10,7	1,4	4,3	0,7	22,9	1,4	6,4	8,6	5,7	7,1	8,6	5,7
		4	42,1	24,3	17,8	-	5	2,8	34,4	10	7,1	8,6	9,3	7,1	8,6	9,3
		5	12,8	9,3	3,6	-	2,8	0,7	9,3	-	2,8	5	1,4	3,6	5	1,4
b	identyfikacja społeczno-zawodowa	1	2,1	0,7	1,4	-	-	0,7	1,4	-	0,7	-	1,4	-	1,4	-
		2	10,7	5	5,7	0,7	3,6	0,7	5,7	2,1	1,4	4	2,8	0,7	4	2,8
		3	2,5	16,4	8,6	1,4	2,1	1,4	20,7	3,6	5,7	7,1	2,8	5,7	7,1	2,8
		4	45,7	27,1	18,6	0,7	10	0,7	34,3	3,6	9,3	11,4	11,4	10	11,4	10
		5	16,4	10	6,4	-	1,4	1,4	12,8	2,1	2,8	5	2,8	3,6	5	2,8
c	stabilizacja społeczno-zawodowa	1	0,7	-	0,7	-	-	-	0,7	-	0,7	-	-	-	-	-
		2	4,3	1,4	2,8	-	1,4	-	2,8	-	1,4	2,1	-	0,7	2,1	-
		3	23,6	16,5	7,1	-	3,6	0,7	19,3	2,1	6,4	7,1	3,8	5	7,1	3,8
		4	44,3	24,3	20	2,1	7,8	2,8	31,5	57	7,8	10	10,7	10	10,7	10
		5	27,1	17,1	10	-	4,3	2,1	20,7	4,3	3,6	7,8	7,1	4,3	7,8	7,1
d	rekwalifikacja społeczno-zawodowa	1	2,8	2,1	0,7	-	-	0,7	2,1	-	0,7	0,7	1,4	-	0,7	-
		2	9,2	6,4	2,8	-	2,1	1,4	5,7	-	1,4	5	1,4	1,4	5	1,4
		3	22,1	13,6	8,6	-	3,6	0,7	17,8	2,8	7,1	4,3	5,7	2,8	4,3	5,7
		4	40,7	22,8	17,9	2,1	6,4	2,1	30,1	5	6,4	8,6	9,3	11,4	8,6	9,3
		5	2,5	14,3	10,7	-	5	0,7	19,3	3,6	5	8,6	3,6	4,2	8,6	3,6

* Zmienne płeć: K – kobieta, M – mężczyzna; poziom wykształcenia: So – średnie ogólnokształcące, Sz – średnie zawodowe, L – wyższe licencyjne, W – wyższe magisterskie lub inżynierskie.

Źródło: Badania własne.

Jeśli zestawimy deklaracje poszczególnych grup respondentów próby badawczej, sumując odpowiedzi wskazane w poszczególnych etapach pracy zawodowej na rangę „4” i „5”, to okazuje się, że najbardziej satysfakcjonujący rozwój zawodowy w opiniach respondentów poszczególnych grup próby badawczej miał miejsce na etapie stabilizacji zawodowej (71,4% wszystkich wskazań w całej próbie badawczej). Można uznać, że ta subiektywna ocena wyrażona przez respondentów próby badawczej jest jak najbardziej uzasadniona, bowiem na tym etapie pracy zawodowej, na którym już zaadaptowali się oni do warunków pracy w danym zawodzie, często również na określonym stanowisku pracy, a także identyfikują się z tym, co jest przedmiotem ich codziennej aktywności zawodowej, zaczyna mieć miejsce coraz większe poczucie bezpieczeństwa, a tym samym troska o to, żeby to poczucie bezpieczeństwa nie zostało naruszone. Można zatem mówić, że osoba taka osiągnęła etap stabilizacji społeczno-zawodowej i coraz wyraźniej jest zainteresowana własnym rozwojem zawodowym i dążeniem do kariery zawodowej. Zwykle w tym czasie pracujący zawodowo, chcąc zdynamizować proces własnego rozwoju zawodowego, a także podwyższyć swoje kwalifikacje zawodowe (nie tylko z potrzeby nieustannego dostosowywania się do wymogów zmieniającego się rynku pracy, ale również chęci „robienia” kariery zawodowej), podejmują różnego rodzaju formy doksztalcania i doskonalenia zawodowego, mając świadomość, że to także jeden ze skutecznych sposobów kierowania własnym rozwojem zawodowym⁴⁴³. Można przypuszczać, że z tych względów ponad połowa respondentów (65,7% całej próby badawczej) wskazała, że swoją satysfakcję dotyczącą dynamiki, poziomu i struktury własnego rozwoju zawodowego przypisują również temu etapowi pracy zawodowej, w którym miały miejsce różnego rodzaju formy ich rekwalifikacji społeczno-zawodowej.

Chcąc bardziej dokładnie poznać nie tylko to, który z dotychczasowych okresów biegu życia respondentów miał decydujący wpływ na obecny poziom ich rozwoju zawodowego, ale również jakie procesy, czynniki i działania prorozwojowe mające miejsce w poszczególnych okresach ich dotychczasowego rozwoju zawodowego w określonym stopniu rzutowały na obecny poziom ich rozwoju zawodowego w kwestionariuszu sformułowano 8 kolejnych pytań (pytania 2-9). W czterech z nich (pytania 2, 4, 6, 8) proszono respondentów o dokonanie oceny wpływu, jaki na ich dotychczasowy rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach ich rozwoju, tj. (a) preorientacji zawodowej, b) orientacji zawodowej, c) szkolnego uczenia się zawodu, d) pracy zawodowej) miały zaproponowane w treści tych pytań dla każdego z tych okresów różne

⁴⁴³ Zob. C. Plewka, *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym...*, dz. cyt., s. 200-211 i nast.

formy (specyficzne dla każdego z okresów) aktywności. Natomiast w pytaniach (3, 5, 7, 9) proszono o dokonanie oceny, w jakim stopniu efekty własnego rozwoju zawodowego respondentów poszczególnych grup próby badawczej zależały od zdefiniowanych oddzielnie dla każdego okresu kategorii wpływu.

Szczegółowe zestawienia odpowiedzi udzielonych przez respondentów na poszczególne formy aktywności, które wywarły określony wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w poszczególnych okresach biegu ich życia (rozwojowych) oraz odpowiedzi dotyczących tych kategorii wpływu, które w określonym stopniu rzutowały na efekty ich rozwoju zawodowego mającego miejsce w poszczególnych okresach rozwojowych (podobnie jak to miało miejsce w odniesieniu do pytania 1) znajdują się w załącznikach (tab. 4, 5 i 6) zapisanych na nośniku elektronicznym, o którym informowano w tym materiale wcześniej.

W tej części monografii (szczególnie ze względu na ograniczoną jej objętość) znajdują się jedynie te zestawienia (sporządzone na podstawie zamieszczonych w załącznikach zestawień szczegółowych), które w przypadku poszczególnych form aktywności oraz kategorii wpływów sformułowanych dla kolejnych okresów biegu życia i rozwoju respondentów całej próby badawczej, a także jej poszczególnych grup zawodowych, uzyskały rangę najwyższą (suma rang 4 i 5) oraz najniższą (suma rang 1 i 2). Dla odpowiedzi udzielonych na pytania 2, 4, 6 i 8 takim zestawieniem jest tabela 10, a dla odpowiedzi udzielonych na pytania 3, 5, 7 i 9 zestawienie w tabeli 11.

Dane z tych dość szczegółowych zestawień (tabele 3 i 4 znajdujące się na załączonym nośniku elektronicznym), jak również w przypadku uzyskanych odpowiedzi na pytania 2, 4, 6, 8, w których pytano o to, jaki wpływ na rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach biegu życia respondentów poszczególnych grup próby badawczej miały te procesy, czynniki czy działania prorozwojowe, które zostały zdefiniowane oddzielnie dla każdego z tych okresów ukazują, że respondenci (ze wszystkich grup próby badawczej) w sposób niezwykle zróżnicowany wskazują te, których wpływ był największy i te, których wpływ był najmniejszy (tabela 10). Postrzegając różnice tych ocen z perspektywy całego składu próby badawczej można dostrzec, że w sposób znaczący różnią się procentowe rozkłady respondentów, którzy zarówno w wymiarze wpływów najmocniejszych (suma rang „4” i „5”), jak również najsłabszych (suma rang „1” i „2”) wskazali na konkretne formy aktywności mających miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia i rozwoju. Uznano, że najmocniejszy wpływ na ich rozwój zawodowy miało samokształcenie i samodoskonalenie się podejmowane (w okresie pracy zawodowej) w trosce o własny rozwój zawodowy (aż 81,2% całego składu próby badawczej wskazało w tym przypadku na rangę „5” i „4”). Tylko nieco mniejsza część respondentów całej próby badawczej (80%) uznała, że taki najsilniejszy wpływ na ich rozwój zawodowy miała

realizacja zadań zawodowych wynikających z przyjętych na siebie obowiązków zawodowych. Podobnie duża część próby badawczej uznała, że w okresie szkolnego uczenia się zawodu, taki najsilniejszy wpływ (75% wskazań całej próby badawczej dla rang „5” i „4”) na ich rozwój zawodowy miało samokształcenie w zakresie zgłębiania wiedzy dotyczącej problematyki związanej z kierunkiem nauki w szkole zawodowej bądź na studiach. Również duża część respondentów całej próby badawczej (74,1%) uznała, że własna aktywność w zakresie nabywania wiedzy dotyczącej specyfiki pracy w różnych zawodach i na różnych stanowiskach pracy miała największy wpływ na ich rozwój zawodowy w okresie orientacji zawodowej. Pamiętając o tym, że w przypadku odpowiedzi na pierwsze pytanie kwestionariusza, gdzie aż 47,8% respondentów całej próby badawczej uznało, że okres orientacji zawodowej wywarł najslabszy wpływ na ich dotychczasowy rozwój zawodowy, to można przypuszczać, że choć nie jest on satysfakcjonujący, to mógłby być jeszcze gorszy, gdyby respondenci nie czekając na to, co w tym zakresie czyni szkoła nie starali się samodzielnie przygotować do wyboru dalszego kierunku nauki szkolnej i zawodu. Duży niepokój należy wyrazić także w odniesieniu do okresu preorientacji zawodowej, gdzie w przypadku odpowiedzi na pytanie 1 kwestionariusza tylko co piąty z respondentów uznał, iż okres ten miał znaczący wpływ na poziom ich obecnego rozwoju zawodowego. W tym przypadku 56% respondentów uznało, że w okresie tym największy wpływ na ich rozwój zawodowy miała obserwacja i naśladowanie czynności zawodowych osób dorosłych.

Warto zauważyć, że respondenci zarówno całej próby badawczej, jak również poszczególnych grup odpowiadając na te pytania (pytanie 2, 4, 6, 8) kwestionariusza, na ogół zgodnie wskazywali te same procesy, czynniki i działania prorozwojowe (z wyjątkiem kilku), które w ich ocenie miały w poszczególnych okresach zarówno największy, jak również najmniejszy wpływ na ich rozwój zawodowy. Wyjątek stanowią pracownicy administracji, którzy w ocenie wpływów najmocniejszych mających miejsce w okresie preorientacji zawodowej wskazali na naśladowanie zachowań zawodowych osób dorosłych w czasie dziecięcych zabaw, natomiast w zakresie wpływów najslabszych – na gromadzenie wiadomości o pracy osób dorosłych (ich zawodowych czynności i specyfiki zawodowej). Ponadto można dostrzec, że niemal w każdym przypadku ocen dotyczących największych wpływów stosunkowo mniejszy udział procentowy respondentów był w grupie pracowników administracji niż w pozostałych dwóch grupach zawodowych.

Tabela 10. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczące procesów, czynności i działań prorozwojowych (form aktywności), które w poszczególnych okresach biegu ich życia wywarły określony wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w tych okresach

Lp.	Okresy rozwoju	Procesy, czynniki i działania prorozwojowe (formy aktywności)	Ranga	Procentowy rozkład deklaracji			
				ogółem w próbie	w tym w grupie zawodowej*		
					%	N	A
1.	Preorientacja zawodowa w szkole podstawowej (okres edukacji wczesnoszkolnej)	a	1+2	15,7	12,8	18,7	15,8
			4+5	56	63,8	41,7	33,3
		b	1+2	25,7	12,7	31,3	33,3
			4+5	33,6	61,7	33,4	35,6
	c	1+2	25,9	17	27,7	33,3	
		4+5	43,2	59,5	44,7	24,4	
		1+2	25,7	17	25,4	24,4	
		4+5	43,6	42,6	35,5	53,4	
2.	Orientacja zawodowa w późniejszym okresie nauki szkolnej (od 4 klasy szkoły podstawowej)	a	1+2	14,3	6,4	20,8	15,5
			4+5	47,1	66	37,5	37,7
		b	1+2	5,8	2,1	10,7	4,4
			4+5	74,1	85,1	61,7	75,6
	c	1+2	35,7	21,3	43,7	42,3	
		4+5	34,3	40,5	31,3	31,3	
		1+2	32,8	19,2	43,7	35,5	
		4+5	45,7	63,8	39,6	33,4	

Tabela 10. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby (ciąg dalszy)

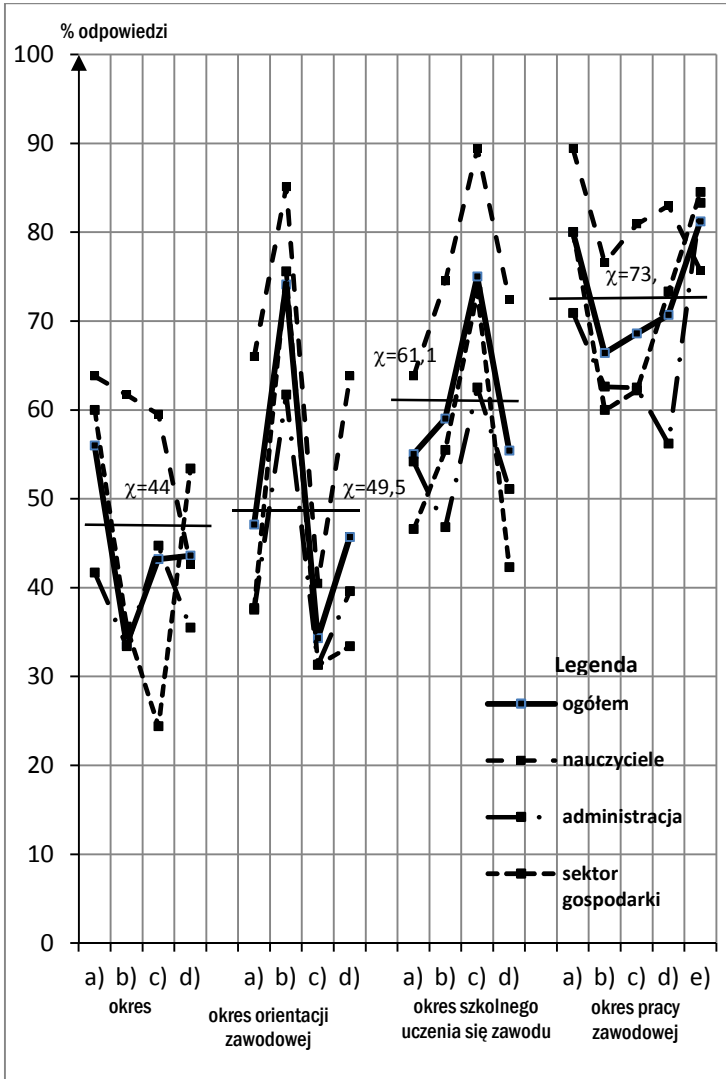
3	Okres szkolnego uczenia się zawodu w szkole zawodowej lub na studiach	a	systematyczne wypełnianie obowiązków szkolnych związanych z nabywaniem kwalifikacji zawodowych	1+2	17,8	8,6	23	22,2
		b	udział w praktykach zawodowych wynikających z programu kształcenia	4+5	55	63,8	54,2	46,6
		c	samokształcenie w zakresie zglębiania wiedzy dotyczącej problematyki związanej z kierunkiem nauki szkolnej (studiów)	1+2	23	6,4	36,2	26,7
		4+5	59	74,5	46,8	55,5		
4	Wszytkie trzy podkresy okresu PPPP zawodowej	d	podjęcie własnej inicjatywy pozaszkolnych form aktywności zawodowej (głównie praktycznej), np. wolontariat, prace dorywcze, udział w projektach itp.	1+2	12,9	2,1	22,9	13,4
		4+5	75	89,4	62,5	73,3		
		a	realizacja zadań zawodowych wynikających z przyjętych na siebie obowiązków zawodowych	1+2	25,2	10,6	36,2	28,9
		4+5	55,4	72,4	51,1	42,3		
4	Wszytkie trzy podkresy okresu PPPP zawodowej	b	aktywny udział w różnego rodzaju inicjatywach podejmowanych przez współpracowników i kierownictwo zakładu	1+2	20	10,6	29,1	20
		4+5	80	89,4	70,9	80		
		c	udział w wewnątrzzakładowych formach doskonalenia i dokształcania zawodowego	1+2	7,1	2,1	10,4	8,9
		4+5	66,4	76,6	62,6	60		
4	Wszytkie trzy podkresy okresu PPPP zawodowej	d	podjęcie własnej inicjatywy lub inicjatywy przelozonych różnych pozazakładowych form doskonalenia i dokształcania zawodowego	1+2	15,7	10,6	23	13,3
		4+5	68,6	80,9	62,5	62,2		
		e	samodoskonalenie i samokształcenie podejmowane w trosce o swój permanentny rozwój zawodowy	1+2	12,9	4,3	20,9	13,3
		4+5	70,7	83	56,2	73,3		
				1+2	5	-	8,3	6,6
				4+5	81,2	75,7	83,3	84,5

* N – nauczyciel, A – pracownik administracji, G – pracownik sektora gospodarki.

Źródło: Badania własne.

W celu lepszego odczytania opisanych statystyk (wartości prezentowanego udziału wskazań w całej próbie badawczej i poszczególnych jej częściach) dotyczących analizowanego problemu odwołuję się także do następującej ilustracji graficznej (rys. 28).

Z wykresu dość jednoznacznie wynika, że niemal wszystkie deklaracje wyrażone przez nauczycieli na temat tych czynników, procesów i działań prorozwojowych (nazwane w treści pytań 2, 4, 6, 8 jako formy aktywności), które w ich subiektywnej ocenie miały najsilniejszy wpływ (ranga „5” i „4”) na ich rozwój zawodowy mający miejsce w poszczególnych okresach biegu ich życia uzyskały większą od średniej procentowej wartości odpowiedzi wyliczonych dla poszczególnych okresów (na wykresie znajdują się nad linią oznaczającą wartości średnie). W pozostałych grupach zawodowych (pracownicy administracji, pracownicy sektora gospodarczego, ale także respondenci całej próby badawczej) rozkład tych deklaracji jest bardziej zróżnicowany. Można również dostrzec, że zdecydowana większość deklaracji wyrażonych przez pracowników administracji uzyskała wartości poniżej wyliczonej średniej (na wykresie znajdują się poniżej linii poziomych oznaczających wartość średnią).



* Litery a, b, c, d, e odpowiadają tym formom aktywności, które zdefiniowano w pytaniach 2, 4, 6, 8 kwestionariusza dla poszczególnych okresów rozwoju; ** \bar{X} – średnia ogólna

Rys. 28. Rozkład deklaracji udzielonych przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczących tych form aktywności określonych kolejno dla 2, 4, 6, 8 pytania kwestionariusza, które uznali oni „iż miały największy wpływ na ich rozwój zawodowy”

Źródło: Badania własne.

Może to oznaczać, że pracownicy administracji albo byli mniej skłonni niż np. nauczyciele do wysokiego rangowania poziomu wpływu, które wywierały poszczególne czynniki (nazwane w pytaniach jako forma aktywności) na ich rozwój zawodowy albo uznali, że nie są przygotowani do tak jednoznacznego orzekania i woleli wpływ ten określić jako „średni” (kategoria „3”).

Analizując wnikliwie rozkład udzielonych przez respondentów deklaracji na temat wpływu, jaki miały poszczególne formy aktywności na ich rozwój zawodowy (rys. 28) można dostrzec pewien logiczny związek tych deklaracji z tymi, które udzielili respondenci w odpowiedzi na pierwsze pytanie kwestionariusza. Widać, że podobnie jak w przypadku poprzedniego rozkładu (rys. 27) występuje tendencja rosnąca w procentowych wartościach odpowiedzi udzielonych dla kolejnych okresów biegu życia jednostki. W odpowiedziach na pytanie pierwsze uznano, że najmniejszy wpływ na obecny poziom rozwoju respondentów poszczególnych grup próby badawczej miał okres preorientacji zawodowej. Niejako konsekwencją tej niskiej oceny udzielonej na poprzednie pytanie są również najniższe wartości wskazań dotyczących wpływu zdefiniowanych w pytaniach form aktywności (średnia wartość łącznej odpowiedzi w kategoriach „5+4” w okresie preorientacji zawodowej $\bar{X} = 44\%$ (w okresie orientacji zawodowej $\bar{X} = 49,5\%$, okresie szkolnego uczenia się zawodu $\bar{X} = 61,1\%$ oraz okresie pracy zawodowej $\bar{X} = 73,4\%$). Oznacza to, że aczkolwiek w różnych okresach biegu życia poszczególne osoby próby badawczej uznały, że różne czynniki, procesy i działania prorozwojowe miały zróżnicowany wpływ na obecny poziom ich rozwoju zawodowego, to największy wpływ w ocenie respondentów mają te z nich, które mają miejsce w okresie aktywności zawodowej.

Warto zauważyć, że potwierdziła się hipoteza robocza (H2), w której założono, iż respondenci legitymujący się wyższym poziomem wykształcenia będą przypisywać wyższe oceny poszczególnym procesom, czynnikom czy działaniom prorozwojowym niż ci, którzy legitymują się niższym poziomem wykształcenia. Świadczą o tym dane liczbowe zgromadzone w zestawieniach znajdujących się w załączniku na nośniku elektronicznym (tabela 5). Niemal w przypadku każdego procesu, czynnika i działania prorozwojowego⁴⁴⁴ zdefiniowanego w pytaniach (2, 4, 6 i 8) kwestionariusza respondenci legitymujący się wykształceniem wyższym znacznie częściej niż pozostali swoje deklaracje wyrażali, przypisując je randze „5” lub „4”, aczkolwiek znacznie częściej w randze „4” niż „5”.

⁴⁴⁴ Procesy te, czynniki i działania prorozwojowe w treści 2, 4, 6 i 8 pytania kwestionariusza nazwane zostały jako formy aktywności.

W drugiej grupie czterech pytań kwestionariusza (pytania 3, 5, 7, 9) pytano o to, w jakim stopniu wyniki (efekty) własnego rozwoju zawodowego, mające miejsce w kolejnych okresach biegu życia respondentów, zależały od zdefiniowanych oddzielnie dla każdego z pytań kategorii wpływu.

Podobnie jak w przypadku odpowiedzi na cztery poprzednie pytania kwestionariusza (pytanie 2, 4, 6, 8), również w odpowiedziach na obecne pytania odnotować trzeba duże zróżnicowanie w rozkładzie tych odpowiedzi. Różnice te dotyczą zarówno tych kategorii wpływu, które respondenci całej próby badawczej, jak również poszczególnych grup uznali, że miały wpływ największy (kategoria „5” i „4”), jak również najmniejszy (kategorie „1” i „2”). Szczegółowy rozkład odpowiedzi dotyczących tych kategorii, które w poszczególnych okresach biegu życia (całej próby badawczej oraz jej poszczególnych grup) wywarły wpływ najsilniejszy i najsłabszy ukazano w zestawieniu (tabela 11) i na ilustracji graficznej (rys. 29).

Analizując rozkład zestawionych (w tabeli 11 i rys. 29) wyników badań wiadać, że respondenci w sposób niezwykle zróżnicowany odnosili się do tego, w jakim stopniu wyniki ich własnego rozwoju zawodowego mające miejsce w poszczególnych okresach biegu ich życia zależały od tych procesów, czynników czy działań prorozwojowych (nazwanych kategoriami wpływu), które zostały zdefiniowane w treści poszczególnych pytań. Kategoriami, od których w największym stopniu (suma wskazań na kategorie „5” i „4”) zależały wyniki ich rozwoju zawodowego były: własne ambicje i upór (84,9% wszystkich wskazań w próbie) w okresie preorientacji zawodowej; własne zainteresowania i zamiłowania zawodowe (72,8% wskazań w próbie) w okresie orientacji zawodowej; własnej aktywności (80,8% wskazań w próbie) w okresie szkolnego uczenia się zawodu oraz odpowiedzialności za efekty swojej pracy (92,8% wskazań w próbie) w okresie pracy zawodowej. Ponad połowa respondentów w próbie (55,4% respondentów całej próby) uznała, że w najmniejszym stopniu wyniki ich rozwoju zawodowego zależał od tych działań, które podejmowane były (a w konsekwencji nie były podejmowane) w szkole podstawowej, które miały ich przygotować do wyboru zawodu i dalszej drogi edukacyjnej. Nie jest to zaskakująca informacja, bowiem w odpowiedziach na wcześniejsze pytanie również okresy preorientacji i orientacji zawodowej, a w nich podejmowane działania oceniane były najniżej. Warto zauważyć, że niemal wszystkie grupy zawodowe (z małymi wyjątkami) wskazywały na tę samą kategorię, od której w największym stopniu zależały wyniki ich rozwoju zawodowego. Wyjątek stanowią pracownicy administracji, którzy w okresie preorientacji zawodowej wskazali na własną aktywność (72,4% wskazań), kształtowanie się własnego stosunku do pracy (62,6% wskazań) w okresie orientacji zawodowej, a także pracownicy sektora gospodarczego, którzy wskazali na tę samą kategorię

(68,9% wskazań) oraz nauczyciele, którzy w okresie pracy zawodowej wskazali na własną aktywność zawodową i uświadomioną potrzebę permanentnego własnego rozwoju zawodowego (97,9% wskazań). Ten wysoki wskaźnik deklaracji na tę kategorię ujawnionych w grupie nauczycieli w dużym stopniu jest konsekwencją obowiązującego w oświacie systemu awansu zawodowego (poczynając od stopnia nauczyciela kontraktowego aż po dyplomowanego).

Tabela 11. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczące procesów, czynników i działań prorozwojowych (formy aktywności, które w poszczególnych okresach biegu ich życia wywarły najmocniejszy i najslabszy wpływ na ich rozwój zawodowy)

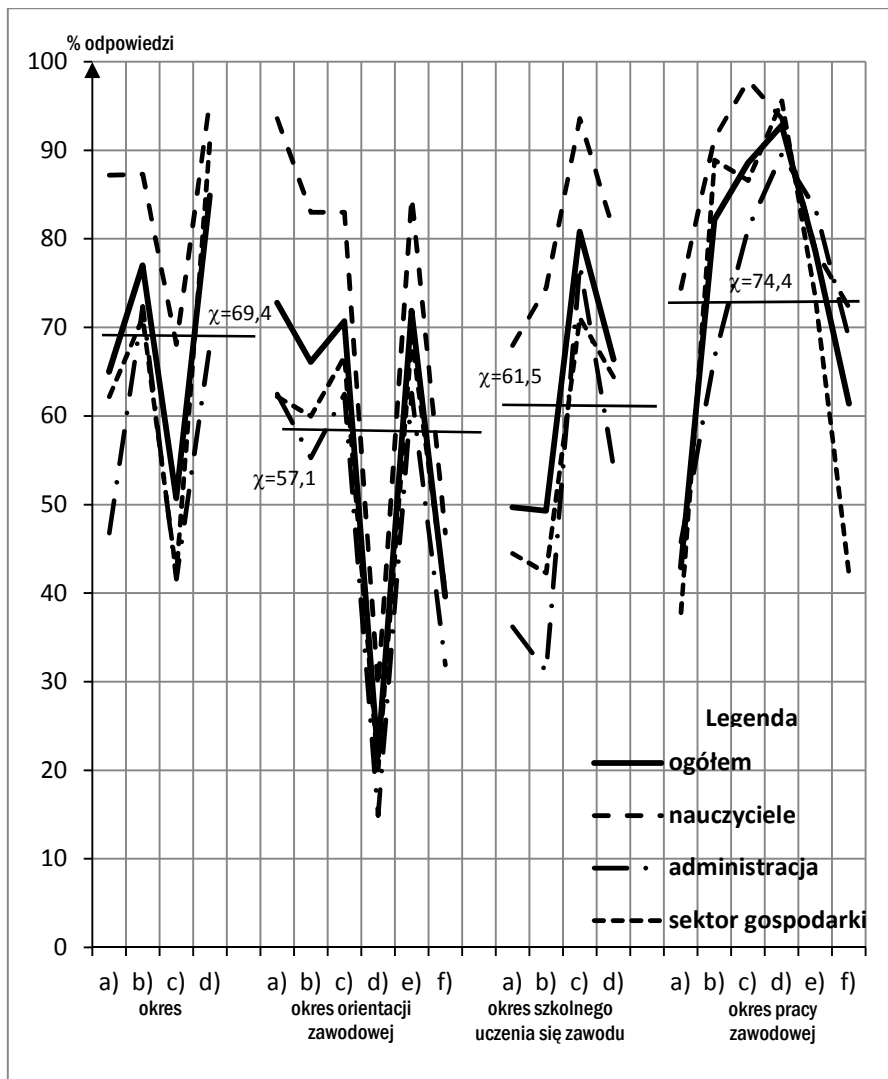
Lp.	Okresy rozwoju	Procesy, czynniki i działania prorozwojowe (kategorie wpływu)	Ranga	Procentowy rozkład deklaracji			
				ogółem w próbie	w tym w grupie zawodowej*		
					N	A	G
				%	%	%	%
1	Preorientacja zawodowa w szkole podstawowej (okres edukacji wczesnoszkolnej)	a	1+2	13,6	4,3	25	11,1
			4+5	6,5	87,2	46,8	62,2
		b	1+2	8,6	4,3	12,7	8,9
			4+5	77	87,3	72,4	71,1
		c	1+2	22,9	10,6	31,3	26,7
			4+5	50,7	68,1	41,6	42,2
		d	1+2	3,6	-	2,2	4,4
			4+5	84,9	95,7	68,1	91,1
2	Orientacja zawodowa w późniejszym okresie nauki szkolnej (od 4 klasy szkoły podstawowej)	a	1+2	15	-	22,9	22,2
			4+5	72,8	93,6	62,5	62,2
		b	1+2	12,2	-	19,2	17,8
			4+5	66,1	83	55,3	60
		c	1+2	10	-	16,7	13,3
			4+5	70,7	83	62,5	66,7
		d	1+2	55,4	34	70,2	62,3
			4+5	21,6	29,3	14,9	20
		e	1+2	10	4,3	12,5	13,3
			4+5	71,9	84,8	62,6	68,9
		f	1+2	30,2	21,3	36,2	33,4
			4+5	39,6	46,8	31,9	40

Tabela 11. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby (ciąg dalszy)

3	Okres szkolnego uczenia się zawodu w szkole zawodowej lub na studiach	a	trafnemu wyborowi zawodu i szkoły zawodowej	1+2	26,4	10,6	36,2	26,7
				4+5	49,7	68	36,2	44,5
		b	nauczycielom, z którymi realizowane były różne formy zajęć	1+2	25	8,5	35,4	31,1
				4+5	49,3	74,5	31,2	42,3
		c	własnej aktywności	1+2	5,7	-	8,4	26,7
				4+5	80,8	93,6	77,1	71,1
		d	własnej świadomości dotyczącej wpływu, jaki na okres szkolnego uczenia się zawodu na ówczesny i przyszły rozwój zawodowy	1+2	10	2,1	18,8	8,8
				4+5	66,4	80,9	54,2	64,4
4	Wszystkie trzy podkategorie okresu PPPP zawodowej	a	dobremu przygotowaniu zawodowemu z okresu szkolnej nauki zawodu (nabytej wiedzy i ukształtowanym umiejętnościami)	1+2	22,9	2,1	35,4	31,1
				4+5	42,9	74,4	45,8	37,8
		b	nieustannej chęci poznawanie czegoś nowego	1+2	4,3	-	8,4	4,4
				4+5	82,2	91,4	66,7	88,9
		c	własnej aktywności zawodowej i uświadomionej potrzeby nieustannego własnego rozwoju zawodowego	1+2	11,4	2,1	18,8	13,3
				4+5	88,6	97,9	81,2	86,6
		d	odpowiedzialności za efekty swojej pracy	1+2	7,1	6,4	10,4	4,4
				4+5	92,8	93,6	89,6	95,6
		e	właściwemu klimatowi panującemu w środowisku pracy (atmosfera pracy, organizacja pracy, stosunku przełożonych do podwładnych)	1+2	6,5	2,1	4,2	13,3
				4+5	78,6	78,7	83,4	73,3
		f	motywacji ze strony kierownictwa zakładu pracy	1+2	22,1	17	18,8	31,1
				4+5	61,4	72,3	68,8	42,2

* N – nauczyciele, A – pracownicy administracji, G – pracownicy sektora gospodarki.

Źródło: Badania własne.



* Litery a, b, c, d, e, f odpowiadają tym kategoriom wpływu, które zdefiniowano w pytaniach 3, 5, 7, 9 kwestionariusza dla poszczególnych okresów rozwoju; ** \bar{x} – średnia ogólna

Rys. 29. Rozkład deklaracji udzielonych przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczących tych kategorii wpływu określonych kolejno dla 3, 5, 7, 9 pytania kwestionariusza, od których w ich opinii w stopniu największym (suma rang „5” i „4”) zależały wyniki (efekty) ich rozwoju zawodowego

Źródło: Badania własne.

Nie sposób nie dostrzec w trakcie prowadzonej analizy zestawionych wyników badań dwóch charakterystyk. Otóż:

- 1) wyliczone dla każdego okresu rozwoju średnie ogólne wyrażonych przez respondentów deklaracji mają tendencję rosnącą (najniższa $\bar{x} = 44\%$ dla okresu preorientacji zawodowej, do najwyższej $\bar{x} = 73,4\%$ dla okresu pracy zawodowej). Oznacza to, że w subiektywnej ocenie respondentów wyniki ich własnego rozwoju zawodowego w stopniu narastającym zależały do tych kategorii wpływu, które w poszczególnych okresach biegu ich życia uznali za najsilniejsze (oznaczone rangą „5” i „4”);
- 2) niemal we wszystkich okresach rozwojowych daje się zaobserwować, że pracownicy administracji nie tylko odmiennie od dwóch pozostałych grup (pracowników) ocenili poziom wpływu, jaki wywołały uznane przez nich najsilniejsze kategorie wpływu na efekty (wyniki) ich rozwoju zawodowego, ale również była to znacznie mniejsza liczba respondentów tej grupy zawodowej, która dla tych kategorii wpływu nadawała rangę „5” lub „4”. Odmiennosc tę widać na ilustracji graficznej (rys. 29), na której wszystkie rozkłady (oznaczone linią — - — - —) znajdują się niemal w całości poniżej wartości średnich ogólnych (\bar{x}).

Podobnie jak w przypadku wcześniejszego rozkładu (dotyczącego form aktywności – rys. 28) najliczniejszą grupę respondentów sytuujących swoje deklaracje w rangach „5” i „4” byli nauczyciele. Można to tłumaczyć tym, że nauczyciele ze względu na dość jednoznaczny system awansu zawodowego, któremu poddani zostali z mocy prawa (aczkolwiek nie zawsze zarówno w teorii, jak i praktyce oceniany pozytywnie), potrafią trafniej dostrzec te procesy, czynniki i podejmowane działania prorozwojowe, od których ich zdaniem w zdecydowanym stopniu zależą efekty ich rozwoju zawodowego. Ponadto sądzą, że nauczyciele potrafią rzeczywisty poziom tego wpływu ocenić z większym prawdopodobieństwem niż pracownicy administracji (a w pewnym stopniu również pracownicy sektora gospodarki) i z tego względu częściej nadają im wyższą rangę. Pozostali wolą oceny te sytuować w randze średniej „3”. Stąd stosunkowo duża liczba respondentów grupy pracowników administracji i pracowników sektora gospodarczego, którzy swoje deklaracje sytuowali dla rangi „3” (tabela 4 i 6 w załączniku).

* * *

Zaprezentowane w tej części rozdziału analizy, które miały ukazać, jaki wpływ na obecny poziom rozwoju zawodowego osób pracujących zawodowo miały poszczególne okresy biegu ich życia dowiodły, że rozwój zawodowy jest procesem całościowym, ale wpływ poszczególnych okresów biegu ich życia na poziom ich rozwoju zawodowego jest zróżnicowany. W opiniach wszystkich

grup respondentów najsilniejszy wpływ wywierają te procesy, czynniki i działania prorozwojowe, które mają miejsce w poszczególnych okresach pracy zawodowej (mediana rang równe 4). Natomiast powinno niepokoić to wszystko, co w zakresie stymulowania rozwoju zawodowego ma miejsce w okresach preorientacji i orientacji zawodowej, a dotyczy działań prorozwojowych podejmowanych przez szkoły, bowiem te okresy w opiniach osób pracujących zawodowo, które w różnym czasie kończyły naukę w szkole podstawowej wskazały, że okres ten miał najmniejszy wpływ na poziom ich rozwoju zawodowego (tabela 8 i 10). Tylko 3% osób stanowiących całą próbę badawczą stwierdziło, że okres preorientacji zawodowej miał bardzo duży wpływ (ranga „5”) na poziom ich rozwoju zawodowego. Podobna sytuacja dotyczy okresu orientacji zawodowej, gdzie tylko 4% respondentów całej próby badawczej wskazała, że okres ten miał bardzo duży wpływ na poziom ich rozwoju zawodowego (ranga „5”). W przeprowadzonych analizach (z uwzględnieniem zmiennych grupujących – płeć, wykształcenie i staż pracy) nie obserwuje się istotnych różnic dla pięciu pierwszych okresów (okresy „a” do „l” pierwszego pytania kwestionariusza). Istotne różnice pomiędzy grupami zawodowymi odnotowano w ocenie okresów „f” – identyfikacja społeczno-zawodowa oraz „g” – stabilizacja społeczno-zawodowa⁴⁴⁵. Znaczenie okresu identyfikacji społeczno-zawodowej jest najniższe dla pracowników administracji, a najwyższe dla nauczycieli. Podobnie okres stabilizacji społeczno-zawodowej jest częściej uznawany za znaczący przez nauczycieli niż przez pracowników pozostałych grup zawodowych. Warto również zwrócić uwagę na to, że respondenci z poszczególnych grup zawodowych wskazywali na różne formy aktywności (pytanie 2, 4, 6, 8 kwestionariusza i tabela 10) jako te, które w poszczególnych okresach biegu ich życia wywierały najmocniejszy bądź najslabszy wpływ na ich rozwój zawodowy. Podobnie w odpowiedziach na pytania (3, 5, 7, 9 kwestionariusza) wskazywano, że w różnym stopniu ich rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia zależał do różnych procesów, czynników i podejmowanych działań prorozwojowych (tabela 11).

2.2. Poziom mojego rozwoju zawodowego

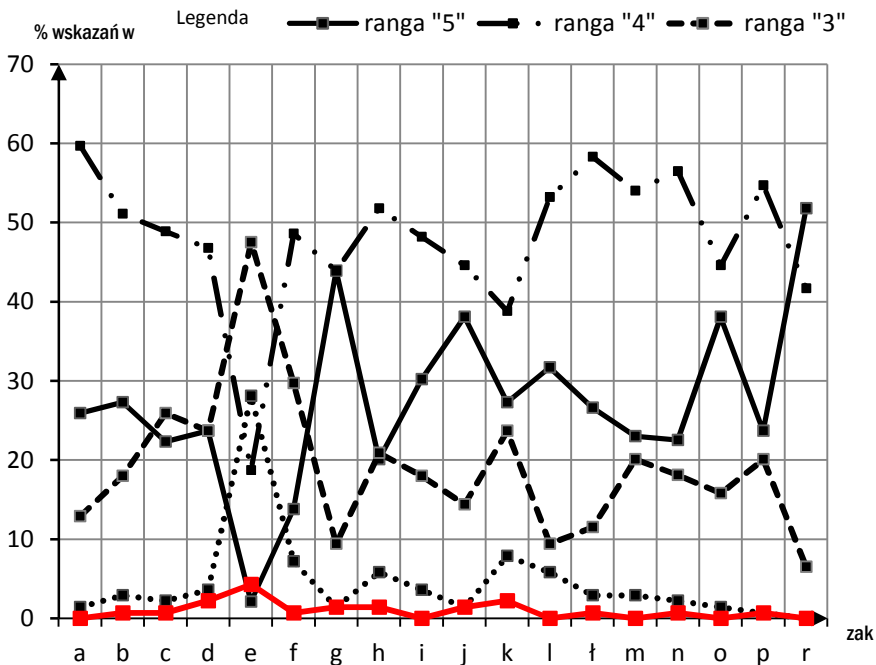
W tej części rozdziału zaprezentowane są wyniki badań i stosowne ich analizy dotyczące oceny, którą osoby pracujące zawodowo dokonały w odniesieniu do różnych zakresów obecnego poziomu swojego rozwoju zawodowego oraz tych czynników prorozwojowych, którym rozwój ten zawdzięczają. Następnie ukazano, w jakim stopniu swój rozwój zawodowy podporządkowują określonym

⁴⁴⁵ Zob. zestawienie istotnych statystycznie związków pomiędzy zmiennymi grupującymi a odpowiedziami na pytania kwestionariusza – załącznik.

celem i w jakim stopniu troska o ten rozwój wynika z chęci zaspokojenia określonych potrzeb.

W jedenastym pytaniu kwestionariusza poproszono respondentów o wskazanie, jak oceniają poziom swojego rozwoju zawodowego w 18 różnych zakresach zdefiniowanych w treści pytania. Oto procentowy rozkład uzyskanych odpowiedzi w całej próbie badawczej i w poszczególnych grupach zawodowych (tabela 12).

Dla lepszego odczytania wskazań, wyrażonych przez respondentów całej próby badawczej, dotyczących oceny poziomu własnego rozwoju zawodowego mającego miejsce w poszczególnych zakresach tego rozwoju i przypisania oceny tej dla odpowiedniej rangi (rangi od 1 do 5), zdecydowano się wprowadzić ilustrację graficzną (rys. 30).



* Litery a, b, c... r oznaczają poziom rozwoju zawodowego w poszczególnych zakresach.

Rys. 30. Procentowy rozkład wskazań, które wyrazili respondenci całej próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz poziom swojego rozwoju zawodowego w zakresie” (pkt „a” do „r” pytanie nr 11 z kwestionariusza)

Źródło: Badania własne.

Tabela 12. Procentowy rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz poziom swojego rozwoju zawodowego w zakresie”

Lp.	Zakres	Procentowy rozkład wskazań respondentów																			
		ogółem dla rangi w próbie										w tym w grupach próby badawczej dla rangi									
		nauczyciele					administracja					sektor gospodarki									
1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.							
a	posiadanej wiedzy niezbędnej do realizacji własnych zadań zawodowych	-	1,4	12,9	59,7	25,9	-	8,5	55,3	36,2	-	2,1	14,9	63,8	19,1	-	2,2	15,6	60	22,2	
b	możliwości nieustannego zgłębiania wiedzy o sobie	0,7	2,9	18	51,1	27,3	-	10,6	48,9	40,4	-	6,4	29,8	48,9	14,9	2,2	2,2	13,3	56,6	26,7	
c	diagnozowania własnego rozwoju zawodowego	0,7	2,2	25,9	48,9	22,3	-	12,8	51,1	36,2	-	6,4	36,2	44,7	12,8	2,2	-	28,9	51,1	17,8	
d	planowania zadań rozwojowych adekwatnie do swoich potrzeb i możliwości	2,2	3,6	23,7	46,8	23,7	-	19,1	44,7	36,2	2,1	6,4	23,4	55,3	12,8	4,4	4,4	28,9	40	22,2	
e	przewidywania skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi	4,3	28,1	47,5	18,7	2,1	2,1	27,7	46,8	23,4	2,1	10,6	27,7	48,9	10,6	-	2,2	28,9	46,7	22,2	

Tabela 12. Procentowy rozkład wskazań, które wyrazili respondenci (ciąg dalszy)

f	dostosowywania możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawo- dowego	0,7	7,2	29,7	48,6	13,8	-	-	21,7	56,5	21,7	-	14,9	31,9	48,9	4,3	2,2	6,7	35,6	40	15,6
g	wykorzystywania własnego poten- cjału w różnych sytuacjach zawo- dowych	1,4	1,4	9,4	43,9	43,9	2,1	4,3	40,4	40,4	53,2	-	4,3	12,8	44,8	36,2	2,2	-	11,1	44,4	42,8
h	wdrażania przed- sięwzięć ujętych w zaprojektowa- nym planie własnego rozwo- ju zawodowego	1,4	5,8	20,9	51,8	20,1	-	10,6	68,1	68,1	21,3	-	14,3	31,9	40,4	12,8	4,4	2,2	20	46,7	26,7
i	umiejętności wyzwalania trwałości działa- nia	-	3,6	18	48,2	30,2	-	2,1	19,1	42,6	36,2	-	6,4	23,4	48,9	21,3	-	2,2	11,1	53,3	39,3
j	umiejętności pokonywania trudności	1,4	1,4	14,4	44,6	38,1	-	-	12,8	46,8	40,4	4,3	2,1	19,1	48,9	25,5	-	2,2	11,1	37,8	49,9
k	umiejętności panowania nad stressem	2,2	7,9	23,7	38,8	27,3	-	4,3	25,5	46,8	23,4	4,3	14,9	23,4	29,8	27,7	2,2	4,4	22,2	40	31,1

Tabela 12. Procentowy rozkład wskazań, które wyrazili respondenci (ciąg dalszy)

l	sposobu podejmowania decyzji	-	5,8	9,4	53,2	31,7	-	-	6,4	68,1	25,5	-	14,9	12,8	44,7	27,7	-	2,2	8,9	46,7	42,2
l	wykorzystywania informacji zwrotnych	0,7	2,9	11,5	58,3	26,6	-	2,1	8,5	70,2	19,1	-	6,4	14,9	55,3	23,4	2,2	-	11,1	48,9	37,8
m	monitorowania efektów swojej pracy i swojego rozwoju zawodowego	-	2,9	20,1	54	23	-	2,1	10,6	57,4	29,8	-	6,4	27,7	51,1	14,9	-	-	22,2	53,3	24,4
n	dokonywania ocen i formułowania wniosków	0,7	2,2	18,1	56,5	22,5	-	-	12,8	61,7	25,5	-	4,3	21,7	52,2	21,7	2,2	2,2	20	55,6	20
o	gotowości do wprowadzania autokorekt i autopoprawek	-	1,4	15,8	44,6	38,1	-	-	14,9	36,2	48,9	-	2,1	14,9	48,5	34	-	2,2	17,8	48,9	31,1
p	optymalizacji wysiłku i osiągnięcia własnych efektów działania	0,7	0,7	20,1	54,7	23,7	-	2,1	17	53,2	27,7	-	-	25,5	59,6	14,9	2,2	-	17,8	51,1	28,9
r	współdziałania w zespole	-	-	6,5	41,7	51,8	-	-	8,5	29,8	61,7	-	-	6,4	51,1	42,6	-	-	4,4	44,4	51,1

Źródło: Badania własne.

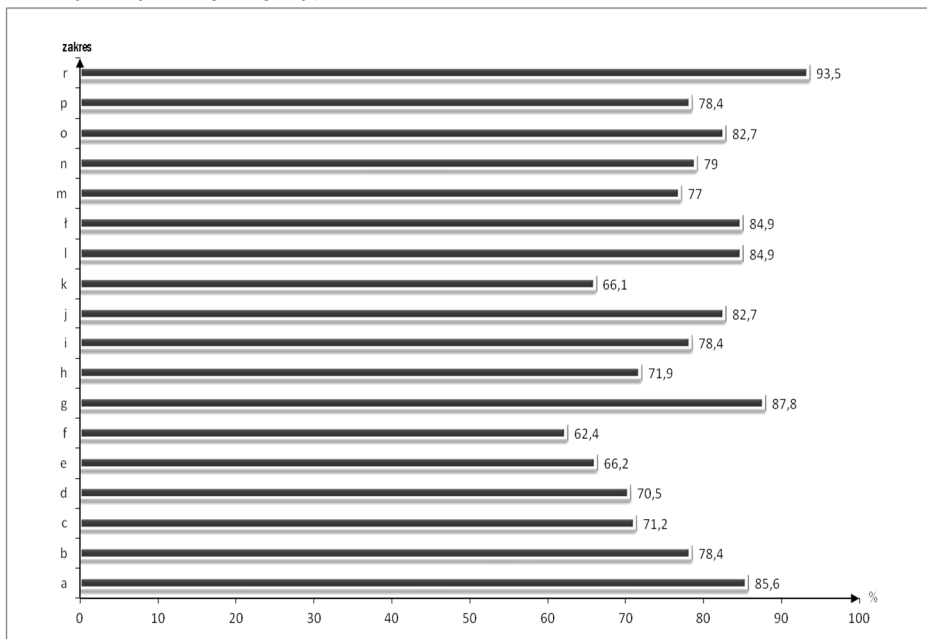
Zarówno z wartości wskazań zestawionych w tabeli 12, jak również z ilustracji graficznej (rys. 30) widać, że największa liczba respondentów (zarówno całej próbie, jak również z małymi wyjątkami w poszczególnych grupach zawodowych) poziom swojego rozwoju zawodowego w każdym jego zakresie oceniała jako dobry (ranga „4”). Przy czym ma tu miejsce duże zróżnicowanie liczby osób, które w przypadku poszczególnych zakresów uznały swój poziom jako dobry (od 59,7% całej próby badawczej w przypadku wiedzy niezbędnej do realizacji własnych zadań zawodowych, do 38,8% w przypadku umiejętności panowania nad stresem). W grupie nauczycieli ten rozkład zawiera się w przedziale (70,2% w przypadku wykorzystania informacji zwrotnych, do 29,8% liczba nauczycieli w przypadku współdziałania w zespole). Podobnie różnice te dotyczą pracowników administracji (od 63,8% w przypadku wiedzy niezbędnej do realizacji własnych zadań zawodowych do 29,8% w przypadku panowania nad stresem), a także pracowników sektora gospodarczego (od 60% w przypadku wiedzy niezbędnej do realizacji własnych zadań zawodowych, do 37,8% w przypadku umiejętności panowania nad stresem). Oznacza to, że największa liczba osób (aczkolwiek w poszczególnych grupach zawodowych mają miejsce niewielkie różnice) uznała poziom swojego rozwoju zawodowego za dobry w zakresie posiadanej wiedzy nabytej we wszystkich okresach biegu swojego życia. Nieco mniejsza liczba osób uznała, że dobry poziom ich rozwoju zawodowego dotyczy również tych zakresów, które odnoszą się do sfery praktycznej (zwłaszcza umiejętności pokonywania trudności, panowania nad stresem, wykorzystania własnego potencjału itp.).

Znacznie ostrożniej wszystkie grupy respondentów oceniły poziom własnego rozwoju zawodowego jako bardzo wysoki (ranga „5”). W tym przypadku również wystąpiły duże różnice w liczbie osób z poszczególnych grup zawodowych, które poziom swojego rozwoju zawodowego dotyczący poszczególnych zakresów oceniały w kategorii bardzo wysoki (np. w grupie nauczycieli najczęściej, bo 61,7% badanych uznało, że bardzo wysoki poziom ich rozwoju zawodowego dotyczy umiejętności współdziałania w zespole, a w grupie pracowników administracji na tę umiejętność wskazało 42,6% badanych oraz 51,1% w grupie pracowników sektora gospodarczego. Warto podkreślić, że nikt z całej próby badawczej nie uznał, że poziom własnego rozwoju zawodowego dotyczący współdziałania w zespole jest bardzo niski lub niski (ranga „2” lub „1”).

Przyjmując, że poziom rozwoju zawodowego jest zadowolający, jeśli liczba osób wskazujących na poszczególny jego zakres w kategoriach dobry i bardzo dobry (rangi „4” + „5”) jest większa od 50% widać, że wszyscy respondenci całej próby badawczej uznali, że we wszystkich zakresach określonych w pyta-

niu 11 kwestionariusza ich poziom rozwoju zawodowego jest zadowalający (rys. 31).

Niemal wszyscy badani (93,5% całej próby badawczej) uznali, że najbardziej satysfakcjonujący poziom ich rozwoju zawodowego dotyczy współdziałania w zespole. Tylko nieco mniejsza liczba respondentów wskazała również na: umiejętność wykorzystania własnego potencjału w różnych sytuacjach zawodowych (87,8% całej próby badawczej) oraz posiadanej wiedzy niezbędnej do realizacji własnych zadań zawodowych (85,6% osób całej próby badawczej). Postrzegając te wskazania z perspektywy respondentów poszczególnych grup zawodowych, można zauważyć, że nauczyciele z niewielkimi wyjątkami znacznie wyżej oceniają poziom własnego rozwoju zawodowego niż respondenci z pozostałych dwóch grup zawodowych. Najniżej poziom swojego rozwoju zawodowego (niemal we wszystkich zakresach) oceniają pracownicy administracji (relatywnie najmniej osób w tej grupie zawodowej wskazuje, że ich poziom był satysfakcjonujący).



* Literami od „a” do „r” oznaczono poszczególne zakresy rozwoju zawodowego.

Rys. 31. Poziom rozwoju zawodowego respondentów całej próby badawczej, którzy uznali, że ich rozwój zawodowy dotyczący poszczególnych zakresów jest zadowalający (suma rang „4” i „5”)

Źródło: Badania własne.

W odniesieniu do niektórych zakresów różnice te są stosunkowo duże (np. dla zakresu dokonywania ocen i formułowania wniosków aż o 36,2% mniejsza liczba pracowników administracji niż nauczycieli uznała, że w tym zakresie ich poziom rozwoju jest satysfakcjonujący). Podobnie jest w przypadku diagnozowania własnego rozwoju zawodowego (o 29,8% mniejsza liczba tej grupy próby badawczej niż nauczycieli wskazała, że w tym zakresie poziom ich rozwoju zawodowego jest bardzo wysoki lub wysoki) czy w zakresie dostosowywania możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego (mniej o 25% niż w grupie nauczycieli). Nieco mniejsze różnice w stosunku do odpowiedzi udzielonych przez nauczycieli mają miejsce w grupie wskazań pracowników sektora gospodarczego. Sądzę, że poszczególne grupy zawodowe, a w nich konkretni respondenci nieco inaczej oceniają poziom swojego rozwoju zawodowego w poszczególnych zakresach z tego względu, iż różna jest specyfika ich pracy zawodowej, która powoduje, że w każdej z nich inne zakresy rozwoju zawodowego nabierają dla nich szczególnego znaczenia. Stąd również przywiązują oni różną uwagę do troski o poszczególne zakresy ich rozwoju. Zatem można uznać, iż przedmiotowe uwarunkowania rozwoju zawodowego (w tym przypadku wynikające z charakteru realizowanych zadań zawodowych) mają duży wpływ na poziom tego rozwoju (w tym zwłaszcza w okresie pracy zawodowej).

Warto również zauważyć, że z zestawionych wyników badań uwzględniających zmienne grupujące (płeć, wykształcenie i staż pracy – tabele 8 i 9 w załączniku) z wyjątkiem zmiennej wykształcenie nie odnotowano istotnych różnic. Istotne różnice wystąpiły natomiast pomiędzy grupami zawodowymi⁴⁴⁶, zwłaszcza w zakresach: możliwości nieustannego zgłębiania wiedzy o sobie; diagnozowania własnego rozwoju zawodowego; planowania zadań rozwojowych adekwatnie do swoich potrzeb i możliwości; oraz dostosowywania możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego. Taki obraz oceny poziomu swojego rozwoju zawodowego prawdopodobnie jest konsekwencją dużego zróżnicowania uwarunkowań, które w dotychczasowych okresach biegu życia osób z poszczególnych grup zawodowych miały wpływ na obecny poziom ich rozwoju zawodowego (jednak problem ten wymaga dalszych wnikliwych badań diagnostycznych).

Kolejne pytanie kwestionariusza dostarczyło informacji o tym, w jakim stopniu obecny poziom swojego rozwoju zawodowego respondenci poszcze-

⁴⁴⁶ Zob. Zestawienie istotnych statystycznie związków pomiędzy zmiennymi grupującymi a odpowiedziami na pytania kwestionariusza – zestawienie do problemu 3 w załączniku.

gólnych grup zawodowych zawdzięczają zdefiniowanym w tym pytaniu czynnikom prorozwojowym.

Okazuje się, że podobnie jak w pytaniach o kategorie wpływu, od których w poszczególnych okresach dotychczasowego biegu życia osób pracujących zawodowo (pytania 3,5, 7, 9 kwestionariusza) zależał poziom ich rozwoju zawodowego, jak również o formy aktywności określone w pytaniach 2, 4, 6, 8 kwestionariusza, tak również teraz wszystkie grupy respondentów stanowiące próbę badawczą wskazały, że obecny poziom ich rozwoju zawodowego zawdzięczają przede wszystkim własnej aktywności oraz umiejętności wykorzystania stworzonych im możliwości (85% składu osobowego całej próby badawczej). W dalszej kolejności wskazywano, że w dużej mierze poziom obecnego rozwoju zawodowego zawdzięczają fachowości, życzliwości osób, które spotkali na swoje drodze zawodowej w czasie od podjęcia pierwszej pracy zawodowej (76,4% osób całej próby badawczej swoją opinię sytuowało w randze „5” lub „4”) oraz różnorodnym formom doskonalenia i kształcenia zawodowego podjętego w okresie od rozpoczęcia pierwszej pracy zawodowej (również 76,4% wskazań w próbie). Również, podobnie jak w odpowiedziach na poprzednie pytania kwestionariusza uznano, że obecny poziom własnego rozwoju zawodowego w najmniejszym stopniu (tylko 37,1% całego składu próby badawczej) zawdzięczają szkole i jej nauczycielom, którzy przygotowywali ich do podjęcia pracy zawodowej. Dokładniejszy obraz wskazań, które w tym zakresie udzielili respondenci poszczególnych grup zawodowych ukazują statystyki zawarte w tabeli 13 oraz na rys. 32.

Tabela 13. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu obecny poziom własnego rozwoju zawodowego zawdzięczasz wymienionym w treści pytania czynnikom prorozwojowym”

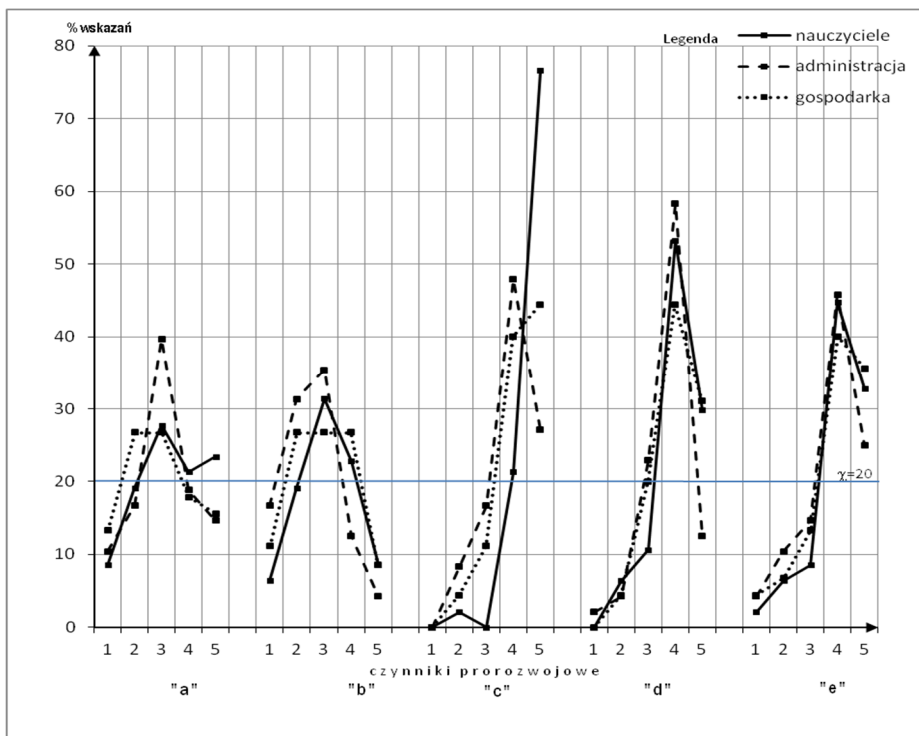
Lp.	Czynniki prorozwojowe	Ranga	Procentowy rozkład deklaracji			
			ogółem w próbie	w tym w grupie zawodowej*		
				N	A	G
%	%	%	%			
a)	rodzicom, którzy w sposób umiejętny pokierowali wyborem Twojej drogi zawodowej	1.	10,7	8,5	10,4	13,3
		2.	20,7	19,1	16,7	26,7
		3.	31,4	27,7	39,6	26,7
		4.	19,3	21,3	18,8	17,8
		5.	17,8	23,4	14,6	15,6

Tabela 13. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci (ciąg dalszy)

b)	szkole i jej nauczycielom, którzy właściwie przygotowali mnie do podjęcia pracy zawodowej	1.	11,4	6,4	16,7	11,1
		2.	25,7	19,1	31,3	26,7
		3.	31,4	31,9	35,4	26,7
		4.	22,8	29,8	12,5	26,7
		5.	8,6	12,8	4,2	8,5
c)	własnej aktywności w poszczególnych okresach mojego rozwoju zawodowego, własnej świadomości i umiejętności wykorzystania możliwości stworzonych w kolejnych okresach mojego rozwoju	1.	-	-	-	-
		2.	4,9	2,1	8,3	4,4
		3.	9,3	-	16,7	11,1
		4.	36,4	21,3	47,9	40
		5.	49,3	76,6	27,1	44,4
d)	fachowości, życzliwości osób, które spotkałem na swojej drodze zawodowej od początku podjęcia pierwszej pracy zawodowej do chwili obecnej	1.	0,7	-	2,1	-
		2.	4,9	6,4	4,2	4,4
		3.	17,8	10,6	22,9	20
		4.	52,1	53,2	58,3	44,4
		5.	24,3	29,8	12,5	31,1
e)	różnorodnym formom doskonalenia i doksztalcania zawodowego, które podjąłeś w okresie od rozpoczęcia pierwszej pracy zawodowej	1.	3,5	2,1	4,2	4,4
		2.	7,7	6,4	10,4	6,7
		3.	12,1	8,5	14,6	13,3
		4.	43,6	44,7	45,8	40
		5.	32,8	38,3	25	35,6

* N – nauczyciele; A – pracownicy administracji; G – pracownicy sektora gospodarki.

Źródło: Badania własne.



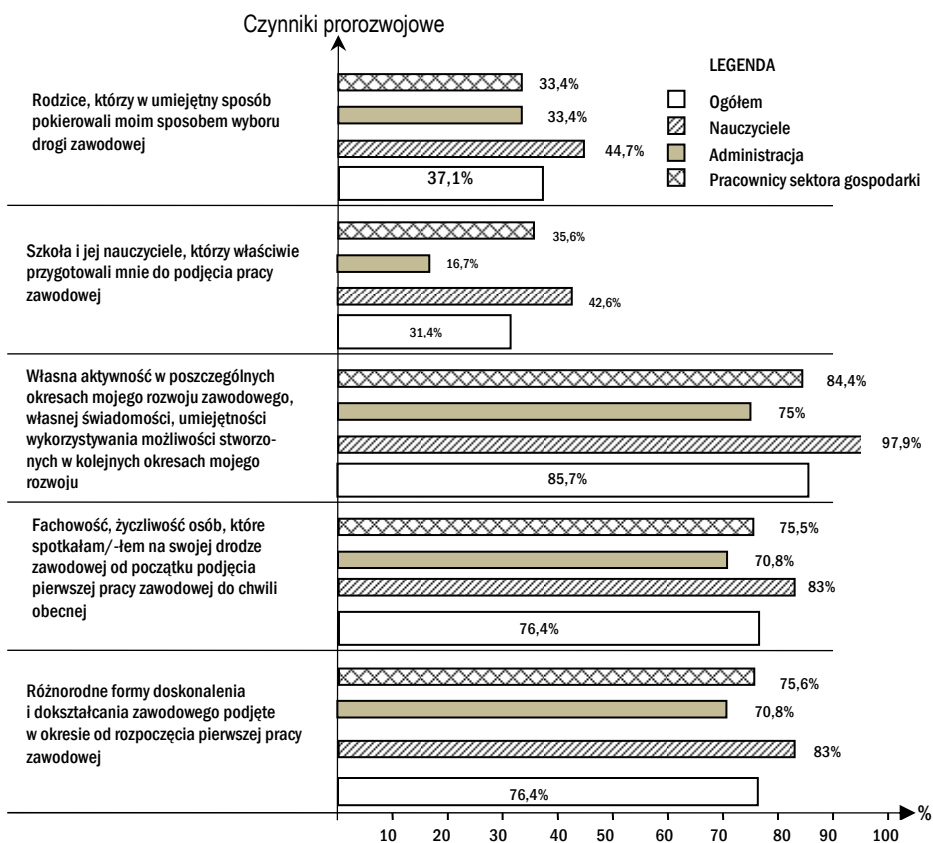
Rys. 32. Rozkład wskazań dotyczących czynników prorozwojowych wyrażonych przez respondentów poszczególnych grup zawodowych w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu obecny poziom własnego rozwoju zawodowego zawdzięczasz poszczególnym czynnikom prorozwojowym”

Źródło: Badania własne.

Szczegółowy rozkład odpowiedzi na pytanie o to, w jakim stopniu osoby badane obecny poziom własnego rozwoju zawodowego zawdzięczają zdefiniowanym w pytaniu czynnikom prorozwojowym, zawiera zestawienie znajdujące się w załączniku (tabela 10 na nośniku elektronicznym). Analizując zestawienie (w tabeli tej) wyników badań uwzględniających zmienne grupujące (wykształcenie i staż pracy), nie stwierdza się istotnych różnic (z wyjątkiem czynnika rozwojowego oznaczonego literą „c”) w odniesieniu do zmiennej wykształcenie (zestawienie istotnych statystycznie związków pomiędzy zmiennymi grupującymi a odpowiedziami na pytania kwestionariusza – zestawienie do problemu 4 w załączniku). Wystąpiły natomiast istotne różnice pomiędzy grupami zawodowymi, zwłaszcza w zakresie czynnika prorozwojowego oznaczonego w zestawieniu literą „b”.

W celu jeszcze lepszego ukazania różnicy, jaka ma miejsce między czynnikami prorozwojowymi, którym respondenci poszczególnych grup zawodowych zawdzięczają obecny poziom własnego rozwoju zawodowego, omówione wcześniej wyniki badań przedstawiono z wykorzystaniem następującego diagramu (rys. 33).

Z diagramu tego wynika, że nauczyciele, zdecydowanie częściej niż inni przedstawiciele poszczególnych grup zawodowych stanowiących próbę badawczą, swoje opinie dotyczące tych czynników prorozwojowych, którym w głównej mierze zawdzięczają obecny poziom własnego rozwoju zawodowego, przypisywali randze „4” lub „5”. Nawet w przypadku tego czynnika, któremu najmniej zawdzięczają obecny poziom własnego rozwoju zawodowego (szkole i jej nauczycielom, przygotowującym ich do podjęcia pracy zawodowej) różnica ta na korzyść nauczycieli oscyluje w granicach 10% w stosunku do pozostałych dwóch grup zawodowych. W każdym przypadku grupą, w której najmniejsza liczba osób sytuowała swoje opinie na poziomie rangi „4” byli pracownicy administracji. Może to oznaczać, że nauczyciele jako grupa zawodowa, w której cały skład osobowy legitymował się wykształceniem wyższym magisterskim w porównaniu z pracownikami administracji, gdzie takie wykształcenie posiadało 75%, potrafili nieco wnikliwej dokonać owej oceny. Dodatkowo tendencja do plasowania przez nauczycieli swoich ocen na poziomie wyższych rang („4” i „5”) może wynikać z faktu, że aż 83% całego składu w grupie nauczycieli ukończyło dodatkowo różnego rodzaju studia podyplomowe, podczas gdy w grupie pracowników administracji takich osób było zaledwie 18,7%. Problem ten wymaga jednak dalszych pogłębionych badań diagnostycznych.



Rys. 33. Rozkład wskazań dotyczących czynników prorozwojowych, które w opinii respondentów poszczególnych grup próby badawczej wywarły największy wpływ (ranga 4+5) na obecny poziom ich rozwoju zawodowego

Źródło: Badania własne.

Ciekawego materiału badawczego, dotyczącego oceny obecnego poziomu rozwoju zawodowego osób pracujących zawodowo, dostarczyły odpowiedzi na kolejna dwa pytania kwestionariusza. W pierwszym z nich respondenci pytani byli o to, w jakim stopniu swój rozwój zawodowy podporządkowują zdefiniowanym w treści pytania czterem kategoriom celów (trosce o własne bezpieczeństwo i bezpieczeństwo rodziny; realizacji własnych potrzeb egzystencjalnych; przynależności do społeczności zakładu pracy; oraz szacunku dla siebie i wyznawanych przez siebie wartości). Rozkład wskazań udzielonych przez respon-

dentów poszczególnych grup zawodowych na tak postawione pytanie kwestionariusza ukazują dane zawarte w tabeli 14.

Tabela 14. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu swój rozwój zawodowy podporządkowujesz niżej wymienionym celom”

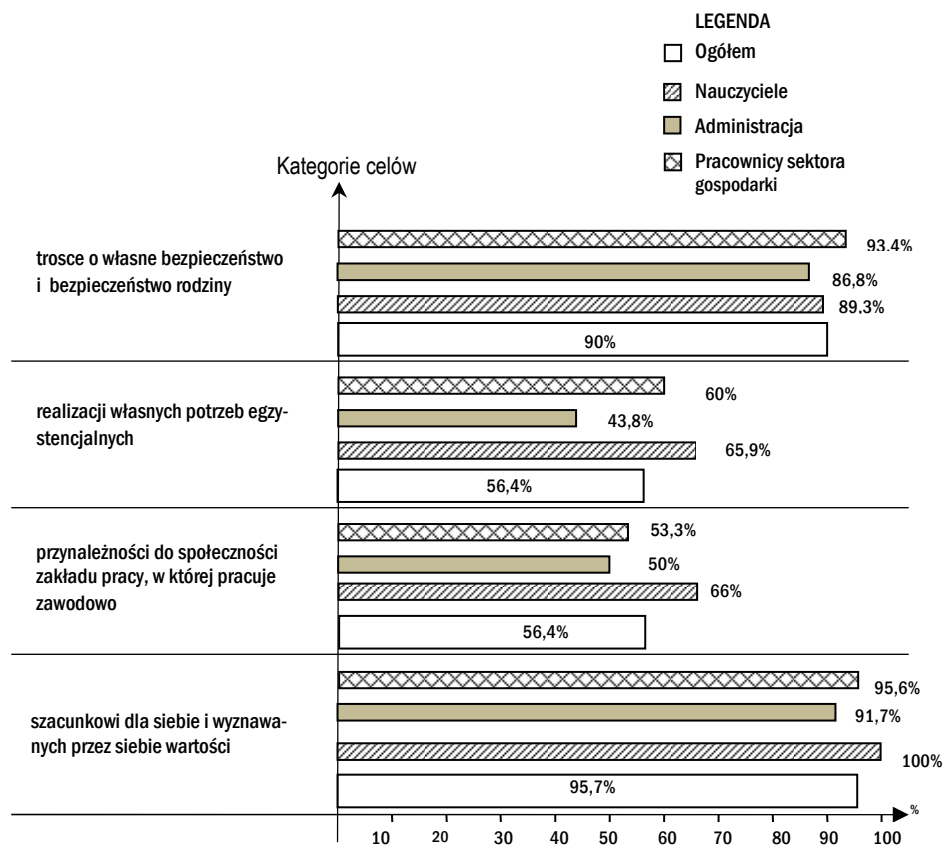
Lp.	Kategorie celów	Ranga	Procentowy rozkład deklaracji			
			ogółem w próbie	w tym w grupie zawodowej*		
				N	A	G
				%	%	%
a)	trosce o własne bezpieczeństwo i bezpieczeństwo rodziny	1.	-	-	-	-
		2.	-	-	-	-
		3.	10	10,6	12,5	6,7
		4.	32,1	31,9	45,8	17,8
		5.	57,9	57,4	41,7	75,6
b)	realizacji własnych potrzeb egzystencjalnych	1.	6,4	-	12,5	6,7
		2.	5	5,4	2,1	6,7
		3.	32,1	27,7	41,7	26,7
		4.	40	48,9	27,1	26,7
		5.	16,4	17	16,7	15,6
c)	przynależności do społeczności zakładu pracy, w którym pracujesz zawodowo	1.	2,9	-	6,3	2,2
		2.	10	8,5	12,5	8,9
		3.	30,7	25,5	31,3	35,6
		4.	40,7	53,2	37,5	31,1
		5.	15,7	12,8	12,5	22,2
d)	szacunkowi dla siebie i wyznawanych przez siebie wartości	1.	0,7	-	2,1	-
		2.	0,7	-	-	2,2
		3.	2,9	-	6,3	2,2
		4.	32,1	23,4	37,5	35,6
		5.	63,6	76,6	54,2	60

* N – nauczyciele; A – pracownicy administracji; G – pracownicy sektora gospodarki.

Źródło: Badania własne.

Odpowiedzi respondentów sytuowane na poziomie rang „4” i „5” oznaczają, iż swój rozwój zawodowy w najwyższym stopniu podporządkowują oni właśnie tym celom. Zatem jeśli zsumujemy odpowiedzi z obu rang (gdzie ranga „4” oznacza, że w dużym stopniu rozwój zawodowy został podporządkowany określone mu w pytaniu celowi, a ranga „5” w stopniu bardzo dużym) wówczas dla

lepszej czytelności uzyskanych wyników badań możemy je ukazać za pomocą następującego diagramu (rys. 34).



Rys. 34. Rozkład wskazań dotyczących celów, którym respondenci poszczególnych grup próby badawczej przede wszystkim podporządkowują swój rozwój zawodowy (suma rang „4” i „5”)

Źródło: Badania własne.

Z danych zestawionych w tabeli 14 oraz tabeli 11 znajdującej się w załączniku, a tym bardziej z ilustracji graficznej (rys. 34), wyczytać można co następuje:

- szacunek dla siebie i wyznawanych przez siebie wartości jest tym celem dla największej liczby osób z poszczególnych grup zawodowych całej próby badawczej ($\bar{X} = 95,7\%$), któremu w najwyższym stopniu podporządkowują oni swój rozwój zawodowy,
- nauczyciele w 100% składu osobowego uznali, że swój rozwój zawodowy w najwyższym stopniu (suma odpowiedzi w randze „4” i „5”) podporządkowują właśnie temu celowi,
- drugim celem, który dla największej liczby osób z poszczególnych grup zawodowych całej próby badawczej ($\bar{X} = 90\%$) stanowi ten, któremu przede wszystkim podporządkowują swój rozwój zawodowy jest: troska o własne bezpieczeństwo i bezpieczeństwo rodziny. Przy czym, w tym przypadku grupą zawodową, której największa liczba osób (93,4% całego składu osobowego grupy) wskazała właśnie ten cel, są pracownicy sektora gospodarczego. Wydaje się zatem, że jest to pewna prawidłowość, bowiem dla tej grupy zawodowej, z racji charakteru pracy, bezpieczeństwo stanowi wartość niezwykle istotną. Warte podkreślenia jest również to, że ani jedna osoba z całego składu próby badawczej swojej odpowiedzi dotyczącej podporządkowania własnego rozwoju zawodowego temu celowi nie sytuowała na poziomie rangi „1” i „2”,
- nie odnotowano statystycznie istotnych różnic pomiędzy grupami zawodowymi dla żadnej kategorii celów,
- odnotowano natomiast statystycznie istotne różnice pomiędzy odpowiedziami postrzeganymi ze względu na zmienną „wykształcenie” dla celu „c” – przynależności do społeczności zakładu pracy; oraz ze względu na zmienną „płeć” dla celu „b” – realizacja własnych potrzeb egzystencjalnych (załącznik – zestawienie istotnych statystycznie związków pomiędzy zmiennymi grupującymi a odpowiedziami na pytania kwestionariusza „tabela problem 5”).

Deklarowane przez badanych opinie dotyczące celów, którym w głównej mierze podporządkowują swój rozwój zawodowy wskazują (aczkolwiek nie jednoznacznie), że w trosce o rozwój ten kierują się oni raczej względami wyższego rzędu niż wynikającymi z chęci osiągnięcia bieżących korzyści. W świetle rozważań prowadzonych w rozdziałach teoretycznych niniejszej monografii jest to dobry prognostyk, bowiem można oczekiwać, iż z tytułu uwarunkowań rozwoju zawodowego jednostka, kierując własnym rozwojem zawodowym, pamięta o tym, że rozwój ten nie jest skutkiem jakiegoś jednego zdarzenia (działania),

lecz jest długotrwałym procesem ukierunkowanym na chęć realizacji założonych celów. W tym względzie nie w pełni potwierdzona została hipoteza robocza, w której zakładano, że respondenci udzielając odpowiedzi na pytanie o cele i potrzeby, którym w głównej mierze podporządkowują swój rozwój zawodowy będą opowiadać się za podporządkowaniem tego rozwoju głównie realizacji celów osobistych związanych z osiągnięciem odpowiedniego poziomu życia. Tymczasem za podporządkowywaniem w głównej mierze (suma rang „4” i „5”) własnego rozwoju zawodowego realizacji własnych potrzeb egzystencjalnych opowiedziało się w całej próbie badawczej tylko 56,4% respondentów. Jest to mniejsza o 41,3% liczba respondentów w stosunku do tych, którzy opowiedzieli się za podporządkowywaniem tego rozwoju głównie szacunkowi dla siebie i wyznawanych przez siebie wartości oraz mniejsze o 33,6% w stosunku troski o własne bezpieczeństwo i bezpieczeństwo rodziny (tabela 14). W przypadku odpowiedzi na drugie pytanie dotyczące podporządkowywania swojego rozwoju zawodowego określonym potrzebom zarysowała się znaczna przewaga w liczbie złożonych deklaracji na korzyść potrzeb materialnych w stosunku do ogólnie pojętych potrzeb społecznych. Największa liczba osób (77,1%) w całej próbie uznała, że ich troska o własny rozwój zawodowy wynika w głównej mierze (ranga „4” + „5”) z chęci uzyskiwania wzrostu dochodów oraz innych korzyści materialnych (rys. 34).

Celem drugiego z wcześniej zasygnalizowanych pytań była chęć poznania opinii osób pracujących zawodowo na temat podłoża ich troski o własny rozwój zawodowy. Zapytano więc, w jakim stopniu ich troska o własny rozwój zawodowy wynika z określonych w treści pytania czterech potrzeb. Potrzeby te to: a) chęć posiadania nieco większych wpływów na los innych osób; b) uzyskiwania coraz większego szacunku i prestiżu społecznego; c) możliwości występowania w charakterze autorytetu i kształtowania opinii oraz przekonań innych osób; d) wzrostu dochodów (uzyskania większego wynagrodzenia za pracę), innych korzyści materialnych (samochodu, domu itp.).

Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu Twoja troska o własny rozwój zawodowy wynikała z następujących potrzeb” (które zostały określone w treści pytania) ukazują dane zawarte w tabeli 15.

Tabela 15. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu Twoja troska o własny rozwój zawodowy wynika z następujących potrzeb

Lp.	Kategorie potrzeb	Ranga	Procentowy rozkład deklaracji			
			ogółem w próbie	w tym w grupie zawodowej*		
				N	A	G
				%	%	%
a)	chęci posiadania nieco większych wpływów na los innych osób	1.	8,6	4,3	6,3	15,6
		2.	8,6	10,6	10,4	4,4
		3.	40,7	25,5	50	46,7
		4.	30,7	38,3	29,2	24,4
		5.	11,4	21,3	4,2	8,9
b)	uzyskiwania coraz większego szacunku i prestiżu społecznego	1.	5,7	-	8,3	8,9
		2.	7,9	10,6	10,4	2,2
		3.	30	29,8	27,1	33,3
		4.	31,4	25,5	35,4	33,3
		5.	25	34	18,8	22,2
c)	możliwości występowania w charakterze autorytetu i kształtowanie opinii oraz przekonań innych osób	1.	3,6	-	6,3	4,4
		2.	7,1	4,3	12,5	4,4
		3.	30	27,7	27,1	35,6
		4.	40,7	36,2	41,7	44,4
		5.	18,6	31,9	12,5	11,1
d)	wzrostu dochodów (uzyskania większego wynagrodzenia za pracę), innych korzyści materialnych (samochodu, domu itp.)	1.	-	-	-	-
		2.	2,9	4,3	4,2	-
		3.	20	21,3	20,8	17,8
		4.	37,1	36,2	41,7	33,3
		5.	40	38,3	33,3	48,9

* N – nauczyciele; A – pracownicy administracji; G – pracownicy sektora gospodarki.

Źródło: Badania własne.

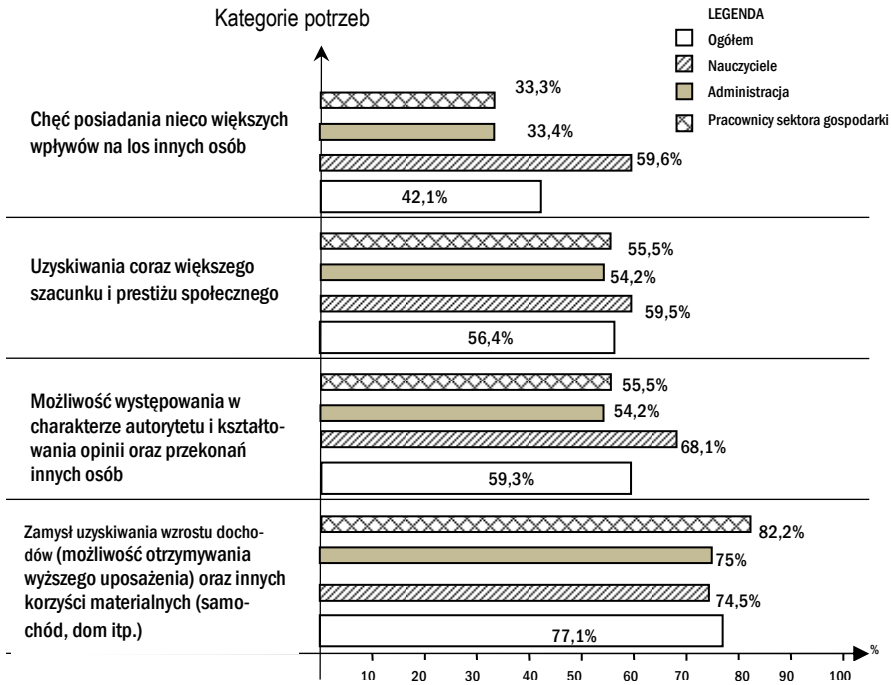
Analizując wskazania, poczynione przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie, w jakim stopniu Twoja troska o własny rozwój zawodowy wynika z czterech potrzeb określonych w treści tego pytania (tabela 15), można dostrzec, że:

- jedynie w przypadku potrzeb „d” (wzrostu dochodów i innych korzyści materialnych) najczęściej sytuowano swoje odpowiedzi na poziomie rangi „5”. W przypadku pozostałych trzech potrzeb najczęściej sytuowano swe

odpowiedzi na poziomie rangi „4” lub „3” w przypadku chęci posiadania nieco większych wpływów na los innych osób (potrzeba „a”),

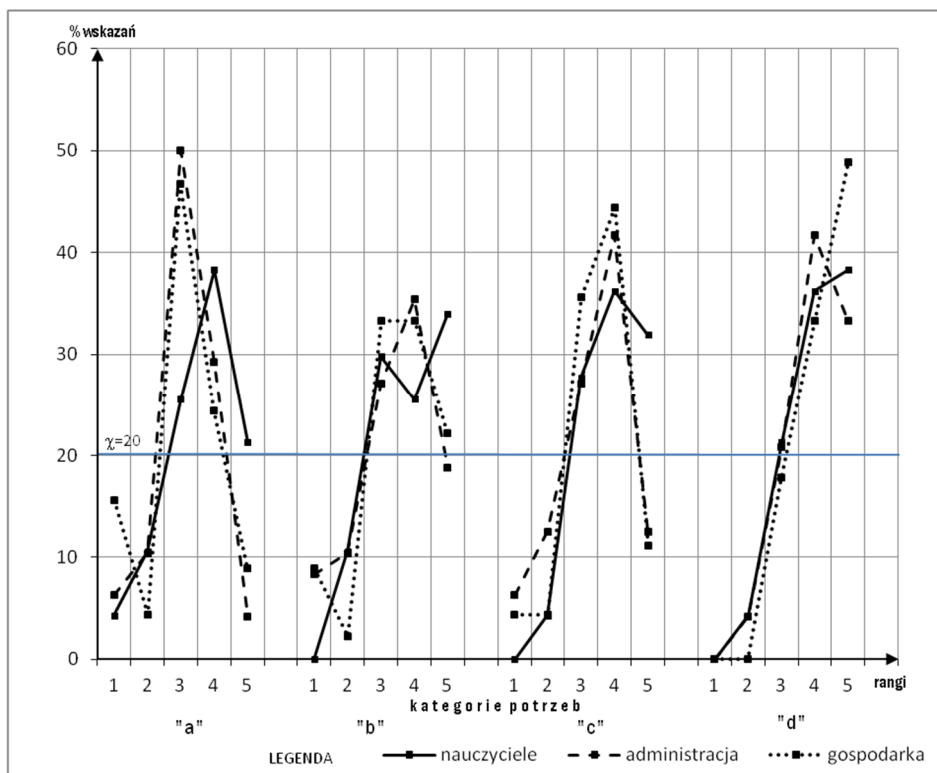
- wystąpiły statystycznie istotne różnice pomiędzy grupami zawodowymi dla dwóch kategorii potrzeb (chęci posiadania nieco większego wpływu na los innych osób oraz możliwości występowania w charakterze autorytetu i kształtowania opinii i przekonań innych osób (tabela w załączniku zatytułowanym „Zestawienie istotnych statystycznie związków pomiędzy zmiennymi grupującymi a odpowiedziami na pytania kwestionariusza zrobiona dla problemu 5). Wystąpiły również istotne różnice w przypadku trzech pierwszych kategorii potrzeb (potrzeby „a”, „b” i „c”) ze względu na zmienną rodzaj wykształcenia,
- wszystkie grupy zawodowe uznając potrzebę „d” (wzrost dochodów i osiągnięcie innych korzyści materialnych), której w najwyższym stopniu podporządkowują troskę o swój rozwój zawodowy nie sytuowali swoich wskazań na poziomie rangi „1”, a także tylko w niewielkiej liczbie na poziomie rangi „2”,
- wyniki uzyskane w odpowiedzi na pytanie o kategorie potrzeb, które są przedmiotem troski o rozwój zawodowy osób pracujących zawodowo są w pewnym stopniu w sprzeczności z wynikami uzyskanymi na poprzednie pytanie, bowiem pytając o cel, któremu w głównym stopniu podporządkowują oni swój rozwój zawodowy najmniejsza liczba osób wskazywała na cele osobiste, tymczasem w odpowiedzi na pytanie o potrzeby, największa liczba badanych wskazała na chęć uzyskania korzyści materialnych. Stąd przyczyny troski o własny rozwój zawodowy powinny stanowić przedmiot dalszych pogłębionych badań.

Wzorem wcześniej przeprowadzonych analiz, dla lepszego zilustrowania uzyskanych wyników badań, ukazano je w formie diagramów (rys. 35 i 36), natomiast szczegółowy zestaw wyników badań uszeregowanych według zmiennych (płeć, wykształcenie i staż pracy) zawiera tabela 12 znajdująca się w załączniku (nośnik elektroniczny).



Rys. 35. Rozkład wskazań (rangi 4+5) dotyczących najważniejszych potrzeb, którym respondenci poszczególnych grup próby badawczej przede wszystkim podporządkowują swój rozwój zawodowy

Źródło: Badania własne.



Rys. 36. Rozkład wskazań udzielonych przez osoby pracujące zawodowo z poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu Twoja troska o własny rozwój zawodowy wynika z następujących potrzeb” (potrzeby te określone zostały w treści pytania)

Źródło: Badania własne.

Ostatnie pytanie, na które odpowiedzi osób pracujących zawodowo dostarczyły dodatkowych informacji dotyczących subiektywnej oceny poziomu ich rozwoju zawodowego sprowadzało się do tego, że osoby te określiły, w jakim stopniu zgadzają się z kilkoma stwierdzeniami zawartymi w treści pytania. W pewnym stopniu pytanie to dla osób udzielających na nie odpowiedzi było inspiracją dla głębszych refleksji dotyczących uwarunkowań, które w określonym stopniu rzutować będą na poziom ich dalszego rozwoju zawodowego. Wprowadzając pytanie to do kwestionariusza, chciano się dowiedzieć, w jakim stopniu osoby pracujące zawodowo są zorientowane w złożonej materii dotyczącej uwarunkowań procesu rozwoju zawodowego i czy mają świadomość

tego, że w okresie swojej aktywności zawodowej to od nich w zdecydowanym stopniu zależeć będzie poziom ich dalszego rozwoju zawodowego. To od ich umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym zależeć będzie nie tylko poziom ich dalszego rozwoju, ale również jego tempo (dynamika) i struktura.

To, w jaki sposób osoby pracujące zawodowo wyrażały swoje opinie odpowiadając na pytanie: w jakim stopniu zgadzasz się z twierdzeniami sformułowanymi w treści pytania, ukazują dane zawarte w tabeli 16.

Tabela 16. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami”

Lp.	Stwierdzenia	Ranga	Procentowy rozkład deklaracji			
			ogółem w próbie	w tym w grupie zawodowej*		
				N	A	G
			%	%	%	%
a)	mój dalszy rozwój zawodowy w głównej mierze będzie zależał ode mnie	1.	0,7	-	2,1	-
		2.	4,3	-	10,4	2,2
		3.	18,6	17	22,9	15,6
		4.	26,4	21,3	33,3	24,4
		5.	50	61,7	31,3	57,8
b)	to ja w głównej mierze będę decydował/ła o kierunku, jaki nadam własnej karierze zawodowej	1.	2,1	2,1	4,2	-
		2.	5	-	12,5	2,2
		3.	14,3	14,9	18,8	8,9
		4.	42,9	46,8	45,8	35,6
		5.	35,7	36,2	18,8	53,3
c)	mam świadomość, że moje decyzje związane z wyborem ścieżki dalszego rozwoju zawodowego będą miały wpływ na wszystkie aspekty mojego życia	1.	0,7	-	2,1	-
		2.	4,3	-	12,5	-
		3.	12,1	10,6	12,5	13,3
		4.	40	40,4	45,8	33,3
		5.	42,9	48,9	27,1	53,3

Tabela 16. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci (ciąg dalszy)

d)	mój dalszy rozwój zawodowy zależeć będzie głównie od moich preferencji zawodowych	1.	1,4	2,1	-	2,2
		2.	6,4	2,1	14,6	2,2
		3.	19,3	19,1	29,2	8,9
		4.	42,1	40,4	43,8	42,2
		5.	30,7	36,2	12,5	44,4
e)	mój dalszy rozwój zawodowy zależeć będzie głównie od czynników zewnętrznego oddziaływania. Ja będę miał/ła na niego niewielki wpływ	1.	14,3	12,8	8,3	22,2
		2.	24,3	17	29,2	26,7
		3.	22,2	21,3	25	20
		4.	27,1	27,7	27,1	26,7
		5.	12,1	21,3	10,4	4,4

* N – nauczyciele; A – pracownicy administracji; G – pracownicy sektora gospodarki.

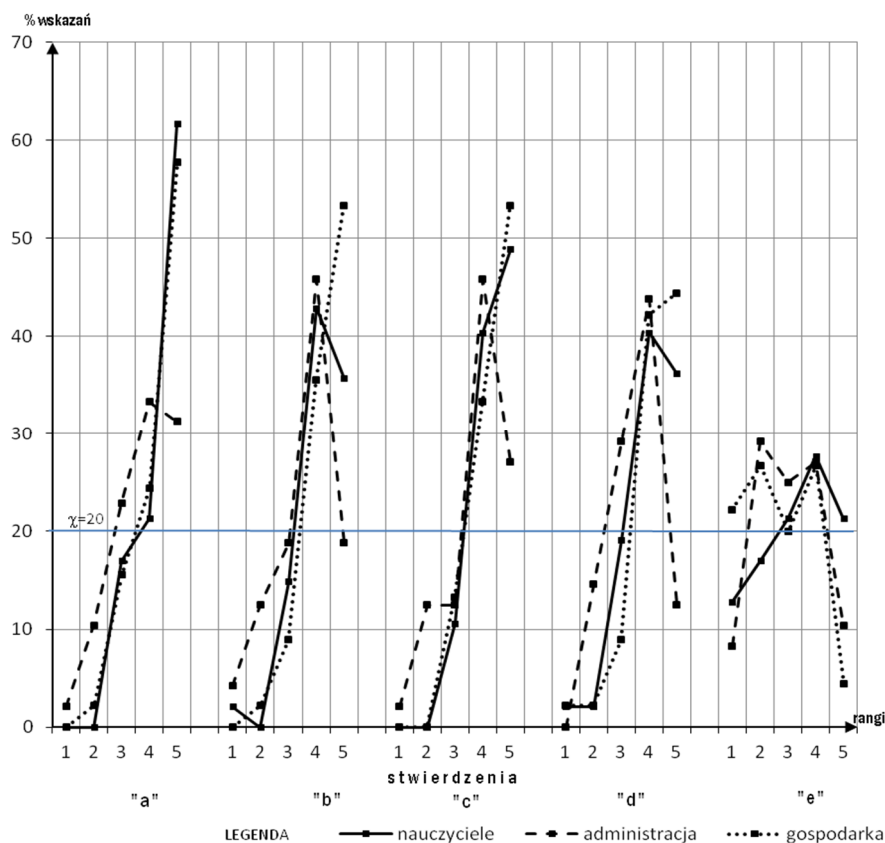
Źródło: Badania własne.

Z danych zestawionych w tabeli 16 wynika, że osoby pracujące zawodowo stanowiące próbę badawczą, dalszy swój rozwój zawodowy warunkują głównie czynnikami podmiotowymi. Dowodzą tego deklaracje wyrażone w stosunku do czterech pierwszych stwierdzeń ujętych w treści pytania (stwierdzenia „a”, „b”, „c”, „d” w tabeli 16). Dla tych stwierdzeń zdecydowana większość deklaracji w próbie została uplasowana na poziomie rangi „4” (zgadzam się) lub „5” (w pełni się zgadzam), aczkolwiek rozkład tych deklaracji w poszczególnych grupach zawodowych był zróżnicowany (np. w przypadku pierwszego stwierdzenia „mój dalszy rozwój zawodowy w głównej mierze będzie zależał ode mnie” w grupie nauczycieli 61,7% osób swoje deklaracje plasowało na poziomie rangi „5”, podczas gdy w grupie pracowników administracji takich deklaracji dla tej rangi było zaledwie 31,3% całego składu tej grupy pracowników). Podobne różnice dostrzega się w przypadku pozostałych stwierdzeń (np. w stwierdzeniu „mam świadomość, że moje decyzje związane z wyborem ścieżki dalszego rozwoju zawodowego będą miały wpływ na wszystkie aspekty mojego życia”, gdzie w grupie pracowników sektora gospodarki 53,3% osób tej grupy swoje deklaracje plasowało na poziomie rangi „5”, podczas gdy w grupie pracowników administracji takich deklaracji dla tego poziomu było zaledwie 27,1% całego składu osób tej grupy), czy w przypadku stwierdzenia „mój dalszy rozwój zawodowy zależeć będzie głównie od moich preferencji zawodowych” deklaracji plasowanych na poziomie rangi „5” było 44,4% w grupie pracowników sektora gospodarki, a 12,5% w grupie pracowników administracji. Również na poziomie pozostałych rang takie zróżnicowanie (aczkolwiek nieco mniejsze) miało miejsce. Jedynie w przypadku stwierdzenia „Mój dalszy rozwój zawodowy zależeć będzie głównie od czynników zewnętrznego oddziaływania.

Ja będę miał/ła na niego niewielki wpływ” wystąpiły znacznie mniejsze różnice między poszczególnymi grupami zawodowymi w plasowaniu swoich deklaracji dla poszczególnych poziomów rang. Mniejsze jest również zróżnicowanie w liczbie osób poszczególnych grup zawodowych plasujących swoje deklaracje pomiędzy poszczególnymi rangami (np. w grupie pracowników administracji 8,3% dla rangi „1” i 10,4% dla rangi „5”, czy w przypadku całego składu próby badawczej 14,3% dla rangi „1” i 12,1% dla rangi „5”).

W oparciu o zestawione wyniki badań (tabela 16) oraz ich analizy można przyjąć, że osoby pracujące zawodowo planując swój dalszy rozwój zawodowy kierują się głównie tymi uwarunkowaniami, na które będą miały wpływ (wpływ ten w głównej mierze będzie pochodną ich aspiracji, zaangażowania, wytrwałości działania czy umiejętności doboru właściwych działań prorozwojowych), aczkolwiek w zależności od charakteru ich pracy zawodowej nieco inną wagę przypisują poszczególnym uwarunkowaniom.

Dla jeszcze lepszej ilustracji uzyskanych wyników badań dotyczących tej problematyki posłużono się diagramem (rys. 37).



Rys. 37. Rozkład wskazań udzielonych przez osoby pracujące zawodowo z poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami” (stwierdzenia te znajdują się w treści pytania)

Źródło: Badania własne.

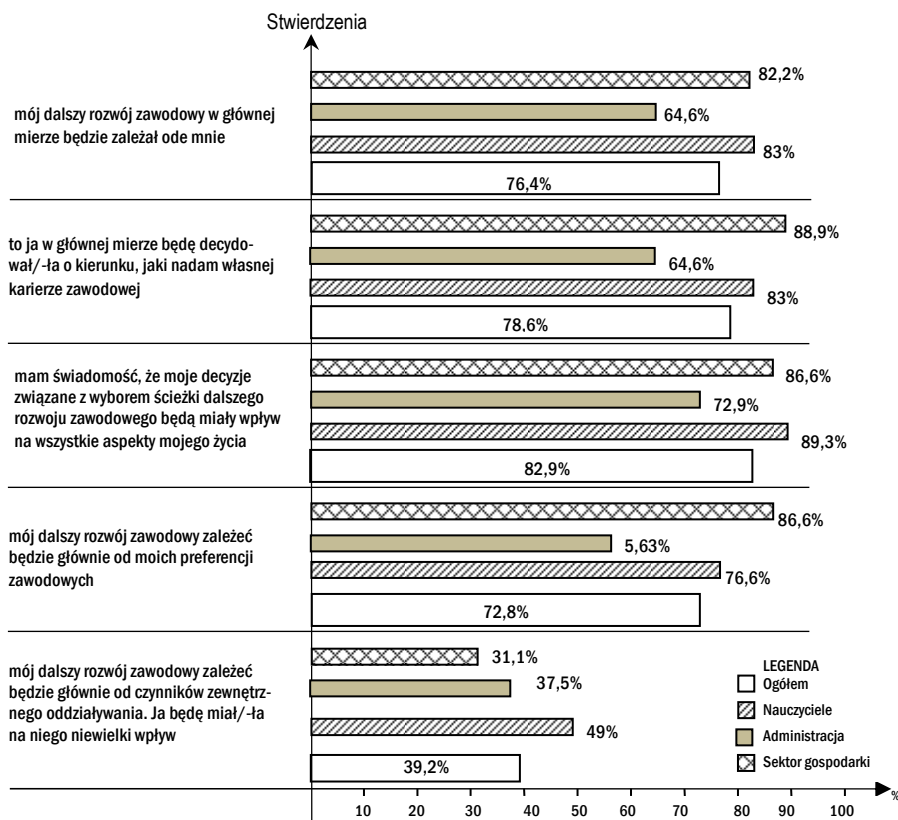
Analizując rozkład wskazań udzielonych w odpowiedzi na poszczególne stwierdzenia, dostrzec należy dwie specyficzne charakterystyki. Oto one:

- wskazania udzielone przez osoby reprezentujące poszczególne grupy zawodowe, dotyczące zdefiniowanych w treści pytania stwierdzeń tworzą w przypadku każdego stwierdzenia podobne do siebie rozkłady wskazań (wyjątek stanowią wskazania sytuowane na poziomie rangi „5”, gdzie w przypadku pracowników administracji liczba wskazań jest znacznie mniejsza niż w przypadku dwóch pozostałych grup zawodowych),

- niemal wszystkie wskazania sytuowane przez respondentów z poszczególnych grup zawodowych (z wyjątkiem wskazania oznaczonego literą „e”) sytuowane na poziomie rangi „4” i „5” znajdują się powyżej średniej wyboru $\bar{X} = 20\%$. Oznacza to, że dla osób pracujących zawodowo stanowiących próbę badawczą, trzy pierwsze stwierdzenia („a”, „b”, „c”) będą mieć w ich ocenie znaczący wpływ na poziom ich dalszego rozwoju zawodowego.

Wzorem wcześniej przyjętego sposobu analizy pozyskanych wyników badań na diagramie (rys. 38), ukazano, jaki jest rozkład procentowy wskazań poszczególnych grup próby badawczej na te stwierdzenia określone w treści pytania, których odpowiedzi sytuowane były na poziomie rangi „4” i „5”.

Z ilustracji graficznej wyczytać można (podobnie jak to wcześniej zostało zasygnalizowane w analizach opisowych), że osoby pracujące zawodowo bez względu na to, jaką w próbie badawczej reprezentowały grupę zawodową w sposób niemal jednoznaczny orzekły, że poziom ich dalszego rozwoju zawodowego w zdecydowanej mierze zależeć będzie od nich samych (tak jak to wcześniej określono głównie od ich zaangażowania, aktywności, preferencji, konsekwencji działania, umiejętności doboru i wykorzystania odpowiednich działań prorozwojowych itp.). Uwarunkowania zewnętrzne (na które nie będą oni mieć wpływu, bądź wpływ ten będzie niewielki) w opinii respondentów wszystkich grup próby badawczej będą mieć na poziom tego rozwoju znacznie mniejszy wpływ, zwłaszcza wtedy, kiedy ich wpływ na te uwarunkowania będzie niewielki. Fakt, z którego wynika, że 39,2% osób całej próby badawczej opowiedziało się za stwierdzeniem: „mój dalszy rozwój zawodowy zależeć będzie głównie od czynników zewnętrznego oddziaływania” sytuując swoje deklaracje na poziomie rangi „4” i „5” oznacza, że respondenci dostrzegają również (aczkolwiek znacznie mniejsza ich liczba) wpływ, jaki na ich rozwój mieć będą uwarunkowania zewnętrzne (przedmiotowe).



Rys. 38. Rozkład największej liczby wskazań (ranga 4+5), które udzielili respondenci w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami?”

Źródło: Badania własne.

* * *

Wyniki przeprowadzonych badań, jak również ich analizy dokonane w tej części rozdziału wyraźnie wskazują, że poziom rozwoju zawodowego osób pracujących zawodowo jest pochodną wielu czynników, które w dotychczasowym biegu ich życia (poczynając od okresu wczesnego dzieciństwa poprzez wszystkie kolejne okresy ich rozwoju zawodowego aż do momentu, w którym proszeni byli o wyrażenie opinii na temat swojego rozwoju) w sposób specyficzny w przypadku każdej osoby rzutowały nie tylko na poziom, ale również tempo i strukturę ich rozwoju zawodowego. Dowiedli oni w swoich opiniach

(zgodnie z przyjętym założeniem w hipotezie roboczej), że poziom swojego dotychczasowego rozwoju zawodowego w znacznie większym stopniu uzależniają od warunków podmiotowych (tym, które były ich udziałem – zwłaszcza w późniejszych okresach ich rozwoju zawodowego) niż od warunków zewnętrznych (przedmiotowych). W wielu przypadkach wskazywali na to, że troszcząc się o swój rozwój zawodowy, znacznie częściej kierowali się chęcią zaspokajania potrzeb osobistych niż społecznych. W pewnym sensie wyjątkiem byli nauczyciele, którzy niemal w takim samym stopniu podporządkowywali go potrzebom osobistym, jak i społecznym. Można zatem założyć, że to nieco inne patrzenie na potrzeby, którym nauczyciele podporządkowują swój rozwój zawodowy jest skutkiem ich większej świadomości dotyczącej roli, jaką pełnią w społeczeństwie niż świadomości pozostałych grup zawodowych stanowiących próbę badawczą (stąd np. dla kategorii potrzeby zdefiniowanej jako „chęć posiadania nieco większych wpływów na los innych osób” ponad połowa nauczycieli (59,6%) wskazała na tę potrzebę, sytuując ją na poziomie rangi „4” i „5”, podczas gdy w dwóch pozostałych grupach zawodowych takich osób było jedynie nieco ponad 33%).

2.3. Moje kompetencje dotyczące zarządzania własnym rozwojem zawodowym

W poprzednich dwóch częściach niniejszego rozdziału ukazano, jak osoby pracujące zawodowo postrzegają te czynniki, które w poszczególnych okresach biegu ich życia sprawiły, że ich dotychczasowy rozwój zawodowy jest na takim, a nie innym poziomie oraz jak w poszczególnych zakresach poziom ten oceniają. Z zaprezentowanych wyników badań dowiedzieliśmy się, które z tych czynników miały wpływ największy, a które najmniejszy.

W tej części rozdziału zaprezentowane wyniki badań i ich analizy są dopełnieniem poprzednich ocen, bowiem ukazują, w jakim stopniu osoby te potrafią wykorzystywać swój potencjał rozwojowy w trosce o jego dalszy rozwój i jak oceniają stan własnych kwalifikacji i kompetencji niezbędnych do tego, żeby móc sprawnie i skutecznie zarządzać własnym rozwojem zawodowym. Ponadto zobaczymy, czy istnieją jakieś zależności (a jeśli tak to jakie i czego one dotyczą) między poziomem ich dotychczasowego rozwoju wskazywanym w subiektywnych jego ocenach, a oceną własnych kompetencji dotyczących zarządzania tym rozwojem i jakie w tym względzie napotykały trudności jawiące się na różnych etapach procesu zarządzania.

Spójrzmy zatem na rozkład odpowiedzi udzielonych na pytanie: „Jak oceniaś swoje kompetencje dotyczące umiejętności zarządzania własnym rozwojem zawodowym?” (tabela 14 w załączniku). Już przy pierwszej (jeszcze nie pogłębionej) analizie wskazań widać, że respondenci z poszczególnych grup próby

badawczej w sposób zróżnicowany oceniali poziom swoich kompetencji dotyczących poszczególnych zakresów zarządzania własnym rozwojem zawodowym. Niektóre z tych zakresów oceniane były przez zdecydowaną większość respondentów wszystkich grup zawodowych w kategorii „wysoki” albo „bardzo wysoki”. Inne natomiast oceniane były przez jedne grupy zawodowe jako „bardzo wysokie”, a przez inne jako „wysokie”, a niekiedy również jako „średnie” (np. w zakresie planowania przedsięwzięć rozwojowych ponad połowa – 57,4% - nauczycieli plasowała swoje kompetencje na poziomie rangi „4” i tylko 23,4% na poziomie rangi „3”, podczas gdy w grupie pracowników sektora gospodarki takich wskazań dla rangi „4” było 35,6%, a dla rangi „3” najwięcej – 40% respondentów). Największa liczba nauczycieli 74,5% uznała, że posiada wysokie kompetencje w zakresie wykorzystywania informacji zwrotnych, a 48,9% że posiada bardzo wysokie kompetencje w zakresie współpracy w zespole. W grupie pracowników administracji najwięcej osób uznało, że posiada wysokie kompetencje w zakresie gotowości wprowadzania autokorekt i autopoprawek, a 39,6% że posiada, podobnie jak nauczyciele, bardzo wysokie kompetencje w zakresie współpracy w zespole. Na wysokie kompetencje w zakresie współpracy w zespole wskazało również najwięcej respondentów (51,1%) w grupie pracowników sektora gospodarki. W tej grupie pracowników po 66,7% osób uznała, że posiada wysokie kompetencje w zakresie umiejętności wyzwalania wytrwałości w realizacji podjętych działań oraz dokonywania ocen i formułowania wniosków. Zróżnicowana jest również liczba respondentów w poszczególnych grupach zawodowych, którzy swoje kompetencje łącznie we wszystkich zakresach oceniają jako niskie, plasując je na poziomie rangi „2”. Takich osób w grupie nauczycieli było 1,3%, w grupie pracowników sektora gospodarki 2,8%, a w grupie pracowników administracji – najwięcej, bo 8,3%. Również w zakresie ocen najwyższych w grupie pracowników administracji ma miejsce najmniejsza liczba osób (15,6%), które uznały, że poziom ich kompetencji jest bardzo wysoki, podczas gdy w grupie pracowników sektora gospodarki było ich 26,1%, a wśród nauczycieli 24,1%.

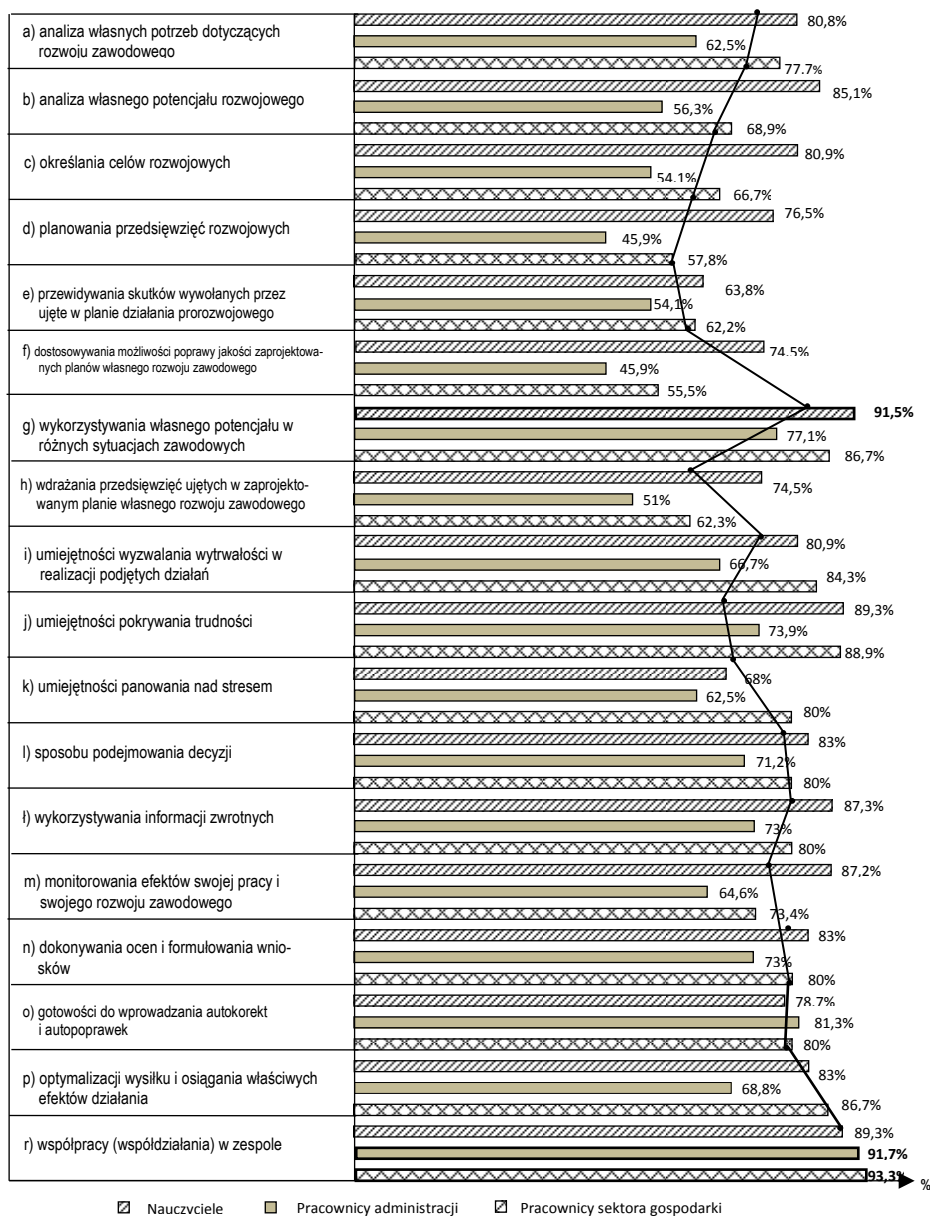
Porządkując wskazania respondentów poszczególnych grup próby badawczej, którzy na pytanie o ocenę swoich kompetencji plasowali je na poziomie rangi „4” (wysokie) i „5” (bardzo wysokie) w ciągu malejącym (od tych, dla których największa liczba respondentów wskazała na rangi „4” i „5” do tych, dla których liczba wskazań była najmniejsza, utworzony został zbiór oceny poszczególnych zakresów kompetencji, który umożliwia lepiej odczytać owe różnice (tabela 17). Dodatkowo, w celu jeszcze lepszego odczytu danych zestawionych w tabeli 17, posłużono się ilustracją graficzną (rys. 39).

Tabela 17. Wykaz kompetencji dotyczących poszczególnych zakresów zarządzania własnym rozwojem zawodowym, które w opiniach najliczniejszej reprezentacji respondentów próby badawczej uzyskały najwyższe rangi (ranga 4+5) w poszczególnych zakresach

Pozycja	Zakres kompetencji	Procentowy rozkład opinii			
		ogółem w próbie	w tym w grupie *		
			N	A	G
		%	%	%	%
1.	współpracy/współdziałania w zespole	91,4	89,3	91,7	93,3
2.	wykorzystania własnego potencjału rozwojowego w różnych sytuacjach zawodowych	85	91,5	77,1	86,7
3.	umiejętności pokonywania trudności	84	89,3	73,9	88,9
4.	gotowości do wprowadzania autokorekt i autopoprawek	80	78,7	81,3	80
5.	wykorzystywania informacji zwrotnych	80	87,3	73	80
6.	optymalizacji wysiłku i osiąganie właściwych efektów działania	79,3	83	68,8	86,7
7.	dokonywania ocen i formułowania wniosków	78,6	83	73	80
8.	sposobu podejmowania decyzji	77,8	83	71,2	80
9.	umiejętności wyzwalania wytrwałości w realizacji podjętych działań	77,1	80,9	66,7	84,5
10.	monitorowania efektów swojej pracy i swojego rozwoju zawodowego	75	87,2	64,6	73,4
11.	analizy własnych potrzeb dotyczących kierunku rozwoju zawodowego	73,7	80,8	62,5	77,7
12.	analizy własnego potencjału rozwojowego	70	85,1	56,3	68,9
13.	umiejętność panowania nad stresem	70	68	62,5	80
14.	określania celów rozwojowych	67,1	80,9	54,1	66,7
15.	dostosowywania możliwości poprawy jakości zaprojektowanych planów własnego rozwoju zawodowego	62,3	74,5	45,9	55,5
16.	wdrażania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego	62,2	74,5	51	62,3
17.	przewidywania skutków wywołanych przez wdrażanie działań ujętych w planie rozwoju	60	63,8	54,1	62,2
18.	planowania przedsięwzięć rozwojowych	60	76,5	45,9	57,8

* N – nauczyciele; A – pracownicy administracji; G – pracownicy sektora gospodarki.

Źródło: Badania własne.



Rys. 39. Procentowy rozkład wskazań dotyczących tych odpowiedzi na pytanie: Jak oceniasz swoje kompetencje dotyczące zarządzania własnym rozwojem zawodowym w poszczególnych zakresach”, które respondenci poszczególnych grup zawodowych plasowali na poziomie rang „4” i „5”

Źródło: Badania własne.

Linia łamana wprowadzona na ilustracji graficznej (rys. 39) wskazuje, jaki procent wszystkich respondentów w całej próbie badawczej oceniło swoje kompetencje w poszczególnych zakresach jako wysokie lub bardzo wysokie (suma rang „4” i „5”). Na tej podstawie można zauważyć, że niemal we wszystkich zakresach (z wyjątkiem wykorzystania własnego potencjału w różnych sytuacjach zawodowych; umiejętności pokonywania trudności, a także gotowości do wprowadzania autokorekt i autopoprawek) liczba wskazań udzielonych przez pracowników administracji była mniejsza od liczby wskazań udzielonych (na poziomie rang „4” i „5”) przez respondentów całego składu próby badawczej. Oznacza to, że w grupie pracowników administracji zarysowała się tendencja do znacznie niższego rangowania niż w pozostałych dwóch grupach osób pracujących zawodowo. Zapewne tendencja ta warunkowana była wieloma względami, ale można przypuszczać, że dwa z nich (płeć i charakter pracy) miały największy wpływ na tę tendencję, bowiem w tej grupie zawodowej relatywnie do pozostałych była największa liczba kobiet (85,4%) wobec 66% w grupie nauczycieli i 27,3% w grupie pracowników sektora gospodarki. Ponadto ze specyfiki pracy charakteryzującej tę grupę zawodową można wnioskować, że kompetencje do tej pracy, w znacznie większym stopniu niż pozostałych dwóch grupach zawodowych, nabywa się w toku pracy zawodowej niż we wcześniejszych okresach rozwojowych (np. w okresie szkolnego uczenia się zawodu). Problem ten wymaga jednak dalszych badań pogłębionych.

Analizując wnikliwie rozkład wskazań uwidocznionych na rysunku 40 można dostrzec kilka następujących charakterystyk:

- największa liczba nauczycieli (91,5%) uznała, że poziom ich kompetencji jest najwyższy (suma odpowiedzi dla rangi „4” i „5”) w zakresie wykorzystywania własnego potencjału w różnych sytuacjach zawodowych. Natomiast dla pozostałych dwóch grup zawodowych takim zakresem jest współpraca (współdziałanie) w zespole;
- najmniejsze różnice w liczbie respondentów z poszczególnych grup zawodowych, którzy swoje kompetencje ocenili jako wysokie lub bardzo wysokie dotyczy gotowości do wprowadzania autokorekt i autopoprawek;
- w całej próbie badawczej najmniejsza liczba respondentów (jedynie 60%) uznała, że posiada wysokie bądź bardzo wysokie kompetencje w zakresie planowania przedsięwzięć rozwojowych, co oznacza, że aż 40% respondentów w próbie oceniła swoje kompetencje dotyczące tego zakresu jako niesatysfakcjonujące;
- największe różnice w liczbie osób (40,7%), które oceny swoich kompetencji dokonała w kategoriach wysoki i bardzo wysokie wystąpiła w grupie pracowników administracji i dotyczyła współpracy w zespole (91,7% osób

w grupie) i wdrażania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego (51% osób w grupie);

- największa liczba respondentów uznała, że planowanie przedsięwzięć rozwojowych jest tym zakresem ich kompetencji, które oceniają jako niesatysfakcjonujące (tak oceniło 40% osób w całej próbie badawczej, w tym 23,4% nauczycieli i aż 54,2% pracowników administracji).

Porównując wyniki wrazone przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej w zakresie oceny własnych kompetencji dotyczących umiejętności zarządzania swoim rozwojem zawodowym (16 pytanie kwestionariusza) z wynikami oceny dotychczasowego poziomu swojego rozwoju zawodowego (pytanie 11 kwestionariusza), dostrzega się swoistego rodzaju prawidłowości. Otóż w przypadku dużej części zakresów (pytanie 11), dla których poziom rozwoju zawodowego został przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej oceniony jako zadowalający (rangi „4” i „5”) również w tych zakresach kompetencje dotyczące umiejętności zarządzania własnym rozwojem zawodowym (pytanie 16) były przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej oceniane jako wysokie lub bardzo wysokie. Przy czym dla 17 na 18 zakresów pytania 11 większa liczba respondentów wskazała na rangę „5” (poziom bardzo wysoki) niż miało to miejsce w pytaniu 16. W 12 przypadkach liczba osób rangujących tak samo zarówno w pytaniu 11, jak i 16 przekroczyła 50% całej próby badawczej (najmniejsza liczba osób rangujących tak samo na oba pytania dotyczyła zakresów 11c – 16c. W tym przypadku takich osób w całej próbie było 63. Natomiast najwięcej, bo 112 przypadło dla zakresów 11k – 16k). Można zatem uznać, że stwierdzona przy pomocy testu Wilcoxon⁴⁴⁷ istotna statystycznie różnica pomiędzy rozkładami na zakresy oznaczone

⁴⁴⁷ W celu rozstrzygnięcia, czy istnieje zgodność pomiędzy odpowiedziami respondentów na przyporządkowane sobie zakresy (wyrażone w poszczególnych punktach pytania 11 i 16) przeprowadzono analizę rozkładów tych odpowiedzi za pomocą testu Wilcoxon dla rang różnic pomiędzy pomiarami (w grupach zależnych). Test Wilcoxon dla rang różnic w grupach zależnych jest testem nieparametrycznym (nie wymagającym przyjęcia założeń o kształcie rozkładu) pozwalającym na weryfikację hipotezy o zgodności rozkładów w obu zbiorach pomiarów zmiennych porządkowych (w omawianym badaniu jednym zbiorem pomiarów są odpowiedzi na pytanie 11, drugim zbiorem odpowiedzi na pytanie 16). Test ten pozwala określić, czy rangi wybierane przez respondentów w kolejnych zakresach (punkty a-r obu pytań) pytania 11 odpowiadają rangom wybieranym w kolejnych (punktach a-r) pytania 16. Testowana jest hipoteza zerowa o zgodności rozkładów (braku różnic pomiędzy odpowiedziami na kolejne punkty pytania 11 i odpowiadające im punkty pytania 16). W tym przypadku przyjęto poziom istotności $p=0,05$. Przekroczenie wartości krytycznej testu na zadanym poziomie oznacza odrzucenie hipotezy zerowej i stwierdzenie różnicy pomiędzy rozkładami odpowiedzi na pytania kwestionariusza. Pełniejszych informacji na temat tego testu dostarcza:

literami „a”; „b”; „d”; „c”; „h”; „t” oraz „o” w pytaniach 11 i 16 polega na tym, że respondenci istotnie częściej wybierali rangi „5” w pytaniu 11 niż w pytaniu 16. Przekładając powyższą statystykę na treść pytań w kwestionariuszu stwierdzam, iż osoby pracujące zawodowo stanowiące próbę badawczą, wyżej oceniają poziom swojego rozwoju zawodowego w zakresie posiadanej wiedzy niezbędnej do realizacji własnych zadań zawodowych, aniżeli swoje kompetencje dotyczące zarządzania własnym rozwojem zawodowym. Szczegółowy obraz zależności, jakie wystąpiły w rangowaniu odpowiedzi na pytanie o ocenę poziomu rozwoju zawodowego (pytanie 11 kwestionariusza) a rangowaniu odpowiedzi na pytanie o kompetencje dotyczące umiejętności zarządzania swoim rozwojem zawodowym (pytanie 16 kwestionariusza) ukazują statystyki zawarte w tabeli 18.

Tabela 18. Różnice w rangowaniu (sytuowaniu odpowiedzi na poziomie odpowiedniej rangi) wskazań udzielonych przez respondentów w odpowiedzi na odpowiadające sobie zakresy pytań 11 i 16 zmierzonych za pomocą testu Wilcoxa dla rang w próbach zależnych (nauczyciele, pracownicy administracji, pracownicy sektora gospodarki)

Związek między zakresami pytań	Liczba przypadków zgodności/niezgodności rang			Liczba przypadków ogółem N=140	Wartość testu	Istotność różnicy na poziomie 0,05
	P11>P16	P11<P16	P11=P16			
11a – 16a	41	17	81	139	-3.0892	TAK
11b – 16b	47	28	64	139	-2.0145	TAK
11c – 16c	45	31	63	139	-0.9811	NIE
11d – 16d	47	23	69	139	-2.3204	TAK
11e – 16e	47	25	67	139	-2.2980	TAK
11f – 16f	40	29	69	138	-0.9208	NIE
11g – 16g	40	26	73	139	-1.5299	NIE
11h – 16h	46	24	68	138	-2.1624	TAK
11i – 16i	39	27	73	139	-1.6801	NIE
11j – 16j	29	28	80	137	-0.1152	NIE

J. P. Guilford, *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960, s. 284-286; A. Góralski, *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987, s. 186-187.

Tabela 18. Różnice w rangowaniu (ciąg dalszy)

11k – 16k	8	19	112	139	-1.9100	NIE
11l – 16l	26	11	102	139	-1.9386	NIE
11l – 16l	26	12	101	139	-2.2406	TAK
11m – 16m	31	21	87	139	-1.4935	NIE
11n – 16n	33	24	81	138	-1.0567	NIE
11o – 16o	35	15	89	139	-2.5678	TAK
11p – 16p	26	17	96	139	-1.0324	NIE
11r – 16r	25	16	98	139	-1.7429	NIE

* Mniejsza liczba przypadków w kolumnie ogółem od N=140 wynika z faktu, że dla niektórych zakresów pytań 11 lub 16 brak było odpowiedzi.

Źródło: Badania własne.

Jest czymś naturalnym, że zarówno w zachowaniu się, jak również umiejętności działania poszczególnych osób występują różnice. Wiele jest przyczyn tych różnic. Niektóre z nich stanowiły przedmiot szczegółowych rozważań prowadzonych w części teoretycznej – w tym głównie w rozdziale drugim, gdzie rozwój zawodowy i jego uwarunkowania postrzegane były z perspektywy różnic indywidualnych człowieka. Zasygnalizowano tam również możliwości wykorzystania różnic indywidualnych w procesie kierowania rozwojem zawodowym, zwracając uwagę na to, że niektóre z tych różnic zarówno na poziomie rozwoju zawodowego, jak również kompetencji dotyczących zarządzania tym rozwojem mogą mieć wpływ pozytywny, jak również negatywny. Pozytywne sprzyjają rozwojowi ogólnemu, ale również zawodowemu jednostki. Natomiast negatywne nie tylko spowalniają sam proces rozwoju czy sprawiają, że poziom tego rozwoju w konsekwencji jest niższy niż w przypadku pozytywnych, ale również wywołują różnego rodzaju trudności na poszczególnych etapach zarządzania własnym rozwojem zawodowym. Chcąc zatem dowiedzieć się, w jakim stopniu podstawowe czynności etapu diagnozowania własnego rozwoju zawodowego, planowania własnej ścieżki tego rozwoju, wdrażania ujętych w tym planie działań prorozwojowych oraz ich monitorowania, sprawiają trudności dla poszczególnych respondentów przyjętej próby badawczej, sformułowano w kwestionariuszu ostatnie cztery pytania. W treści tych pytań zawarto po kilka czynności charakterystycznych dla każdego z tych czterech etapów zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

Oto jak respondenci z poszczególnych grup próby badawczej oceniali poziom swoich trudności występujących przy realizacji poszczególnych czynności każdego z tych czterech etapów kierowania własnym rozwojem zawodowym.

W celu przeprowadzenia szczegółowej analizy poziomu deklarowanych trudności, które w opiniach respondentów poszczególnych grup zawodowych mają miejsce w procesie realizacji określonych czynności, w tabeli 15 i 16 (znajdujących się w załączniku na nośniku elektronicznym) zestawiono dane z przeprowadzonych badań. Dla łatwiejszego porównania poziomu trudności, mających miejsce przy realizacji tych czynności na poszczególnych etapach zarządzania własnym rozwojem zawodowym, wykonane zostało jedno zestawienie dla wszystkich czterech etapów tego złożonego procesu.

Ponadto chcąc dowiedzieć się, które z czynności kolejnych etapów procesu zarządzania własnym rozwojem zawodowym, sprawiają respondentom poszczególnych grup próby badawczej największe trudności wyrażone przez tych respondentów deklaracje, zestawiono w tabeli 19. Podobnie jak w poprzednich zestawieniach stanowiących podstawę do prowadzonych analiz, również teraz przyjęto, że największe trudności stanowią te czynności, które poszczególni respondenci sytuowali na poziomie rangi „4” (duży stopień trudności) oraz „5” (bardzo duży stopień trudności). Stąd wartości znajdujące się w tabeli 19 dotyczą łącznej liczby osób całej próby badawczej bądź poszczególnych jej grupach zawodowych (liczba osób wyrażona jest w procentach), którzy uznali, że ich poziom trudności w przypadku określonej czynności jest duży bądź bardzo duży (ranga „4” i „5”).

Tabela 19. Procentowy rozkład wskazań wyrażonych przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej na te czynności, które w ich ocenie sprawiają im największe trudności na poszczególnych etapach procesu zarządzania własnym rozwojem zawodowym (suma rang „4” i „5”).

Etap	Lp.	Stwierdzenia	Ranga	Procentowy rozkład deklaracji			
				ogółem w próbie	w tym w grupie zawodowej*		
					N	A	G
					%	%	%
Diagnostowanie	a)	dobór właściwych narzędzi do prowadzenia diagnozy	4+5	15	14,9	12,5	17,7
	b)	zestawienie zgromadzonych w wyniku autodiagnozy informacji, które posłużą do analizy potrzeb rozwojowych	4+5	12,8	6,4	14,6	17,8
	c)	analiza i ocena zgromadzonego materiału + tłumaczenie istniejącego stanu i postawienie konkluzji	4+5	13,6	14,9	16,7	8,8

Tabela 19. Procentowy rozkład wskazań (ciąg dalszy)

	d)	zdefiniowanie postulowanych działań, które należy podjąć w trosce o dalszy swój rozwój zawodowy	4+5	19,3	10,6	33,3	13,4
Planowanie							
Planowanie	a)	zarządzanie wiedzą o samy sobie	4+5	19,3	19,2	20,9	17,7
	b)	definiowanie potrzeb i możliwości rozwojowych	4+5	14,2	12,7	14,6	15,6
	c)	planowanie zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości	4+5	13,6	6,4	23	11,1
	d)	przewidywanie skutków wywołanych podjęciem zaplanowanych działań	4+5	18,5	8,5	29,2	18,5
	e)	dostrzeżenie możliwości poprawy jakości projektowanego planu własnego rozwoju zawodowego	4+5	19,2	14,9	20,9	22,2
Wdrażanie							
Wdrażanie	a)	rozpoznanie się w sytuacji	4+5	12,1	14,7	12,5	8,9
	b)	wyzwalanie trwałości działania	4+5	15,7	14,9	22,9	8,9
	c)	dobór sposobu pokonywania jawiących się trudności	4+5	14,4	14,9	19,2	8,9
	d)	wykorzystywanie informacji zwrotnych	4+5	14,2	12,7	20,9	8,9
	e)	wprowadzanie korekt	4+5	10	6,4	18,8	4,4
	f)	panowanie nad stresem	4+5	21,4	25,5	25	13,4

Tabela 19. Procentowy rozkład wskazań (ciąg dalszy)

Monitorowanie	a)	wybór sposobu monitorowania wdrażanych działań prorozwojowych	4+5	11,4	10,6	14,6	8,9
	b)	dobór odpowiednich narzędzi do kontroli i monitoringu	4+5	13,6	12,8	18,8	8,9
	c)	dokonywanie ocen procesu wdrożeniowego i jego rezultatów	4+5	17,8	21,2	18,8	13,3
	d)	podejmowanie decyzji dotyczących potrzeby wprowadzania korekt	4+5	15	10,7	20,9	13,3
	e)	koncentrowanie się na najważniejszych czynnikach dotyczących optymalizacji osiągniętych efektów	4+5	15,8	17	19,1	11,1

* N – nauczyciele; A – pracownicy administracji; G – pracownicy sektora gospodarki.

Źródło: Badania własne.

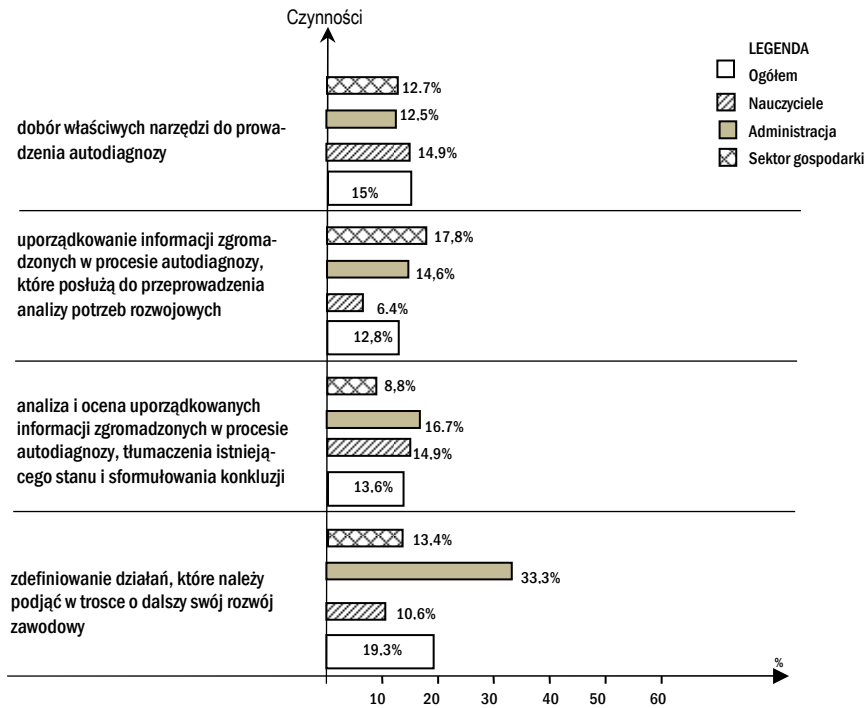
Analizując dane zestawione w tabeli 19 oraz w tabelach 15 i 16 z załącznika można poczynić kilka istotnych spostrzeżeń. Oto one:

- respondenci z wszystkich grup próby badawczej uznali, że największe trudności w zakresie zarządzania własnym rozwojem zawodowym mają na etapie planowania przedsięwzięć prorozwojowych oraz monitorowania czynności dotyczących tego etapu procesu zarządzania. 21,4% osób z całej próby badawczej wskazała, że ich największa trudność dotyczy panowania nad stresem. Najwięcej osób (bo 25,5%) mających istotne trudności z umiejętnością panowania nad stresem było w grupie nauczycieli i nieco mniej (bo 25%) w grupie pracowników administracji. Najlepiej sobie radzą z panowaniem nad stresem pracownicy sektora gospodarki;
- z wszystkich trzech grup zawodowych stanowiących próbę badawczą pracownicy administracji stanowią największą liczbę tych, którzy niemal w przypadku wszystkich czynności uznali, że mają duże bądź bardzo duże trudności w realizacji tych czynności. Różnica w stosunku do liczby nauczycieli i pracowników sektora gospodarki wynosi od kilku do kilkunastu procent (np. w przypadku zdefiniowania postulowanych działań, które należy podjąć w trosce o dalszy swój rozwój zawodowych takich osób w grupie pracowników administracji było 33,3%, podczas gdy w grupie nauczycieli 10,6%, a pracowników sektora gospodarki 13,4%. Jedyne

w przypadku doboru właściwych narzędzi do prowadzenia diagnozy liczba pracowników administracji, którzy uznali, że w tym zakresie mają duże bądź bardzo duże trudności była mniejsza od liczby osób w całej próbie badawczej (12,5% osób w grupie pracowników administracji i 15% osób w całej próbie badawczej). W przypadku wszystkich pozostałych czynności liczba pracowników administracji wskazujących na duże bądź bardzo duże trudności w realizacji poszczególnych czynności była większa niż liczba osób w całej próbie badawczej;

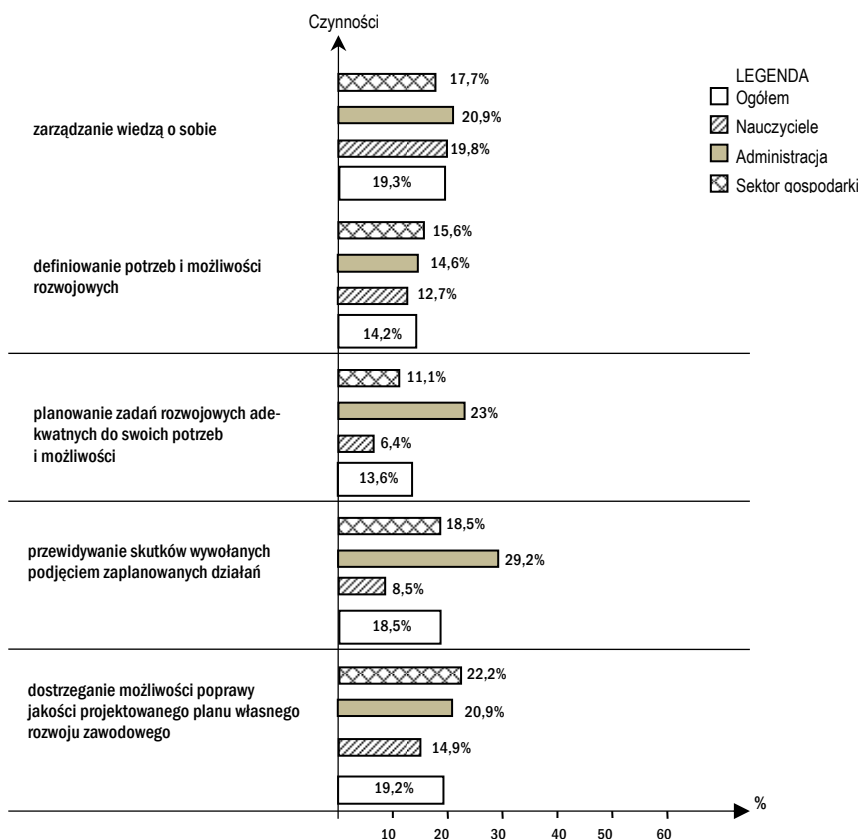
- najmniej osób w całej próbie badawczej (10%), a wśród pracowników sektora gospodarki zaledwie 4,4% uznała, że ich duże bądź bardzo duże trudności dotyczą wprowadzania korekt. Takimi czynnościami w grupie nauczycieli są: planowanie zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości; zestawianie informacji zgromadzonych w wyniku autodiagnozy, które posłużą do analizy potrzeb rozwojowych; i oczywiście wdrażanie korekt (we wszystkich przypadkach wskazało na nie 6,4% nauczycieli). W grupie pracowników sektora gospodarczego takimi czynnościami oprócz wprowadzania korekt (4,4% wskazało na tę czynność) jest jeszcze 6 czynności (zob. tabela 19), dla których 8,9% respondentów w próbie tak rangowało. Taką czynnością w grupie pracowników administracji jest dobór właściwych narzędzi do prowadzenia diagnozy i rozpoznanie się w sytuacji (po 12,5% respondentów tej grupy tak rangowało);
- z wyjątkiem czynności: dobór sposobu pokonywania jawiących się trudności, dokonywania ocen procesu wdrożeniowego i jego rezultatów oraz podejmowania decyzji dotyczących potrzeb wprowadzania korekt (co do których wskazano na duże bądź bardzo duże trudności), nie wystąpiły istotne statystycznie różnice ze względu na rodzaj wykształcenia respondentów. Brak jest również istotnych statystycznie różnic ze względu na płeć i staż pracy respondentów;
- postrzegając sumarycznie wszystkie wskazania, które wyrazili respondenci całej próby badawczej w stosunku do trudności, jakie jawią się im w realizacji poszczególnych czynności, można przyjąć, że średnio jeden na dziesięciu respondentów ma duże bądź bardzo duże trudności w określonym zakresie zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

W celu lepszego odczytu danych zestawionych w tabeli 19, posłużono się ilustracjami graficznymi sporządzonymi oddzielnie dla każdego etapu zarządzania własnym rozwojem zawodowym (rys. 40, 41, 42, 43).



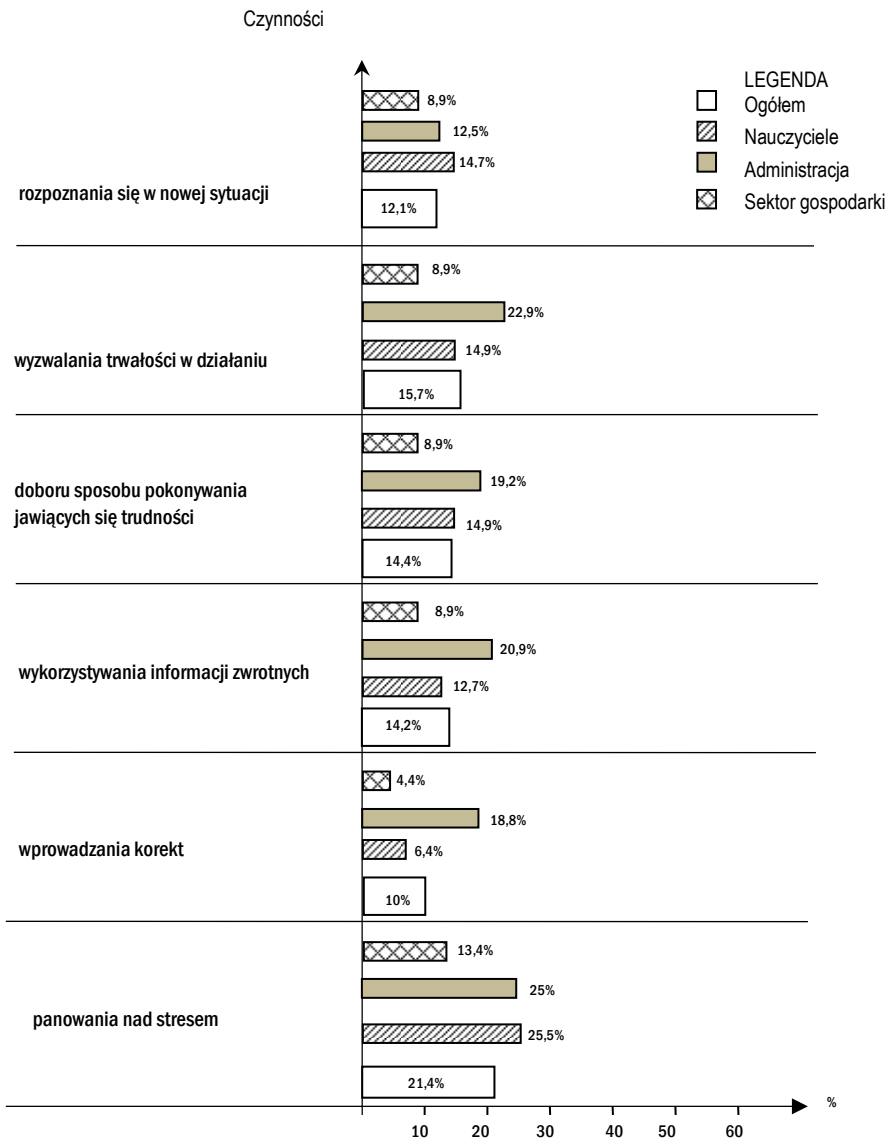
Rys. 40. Rozkład wskazań (ranga 4 i 5), które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej na temat tego, jakie czynności etapu diagnozowania własnego rozwoju zawodowego sprawiają im największe trudności

Źródło: Badania własne.



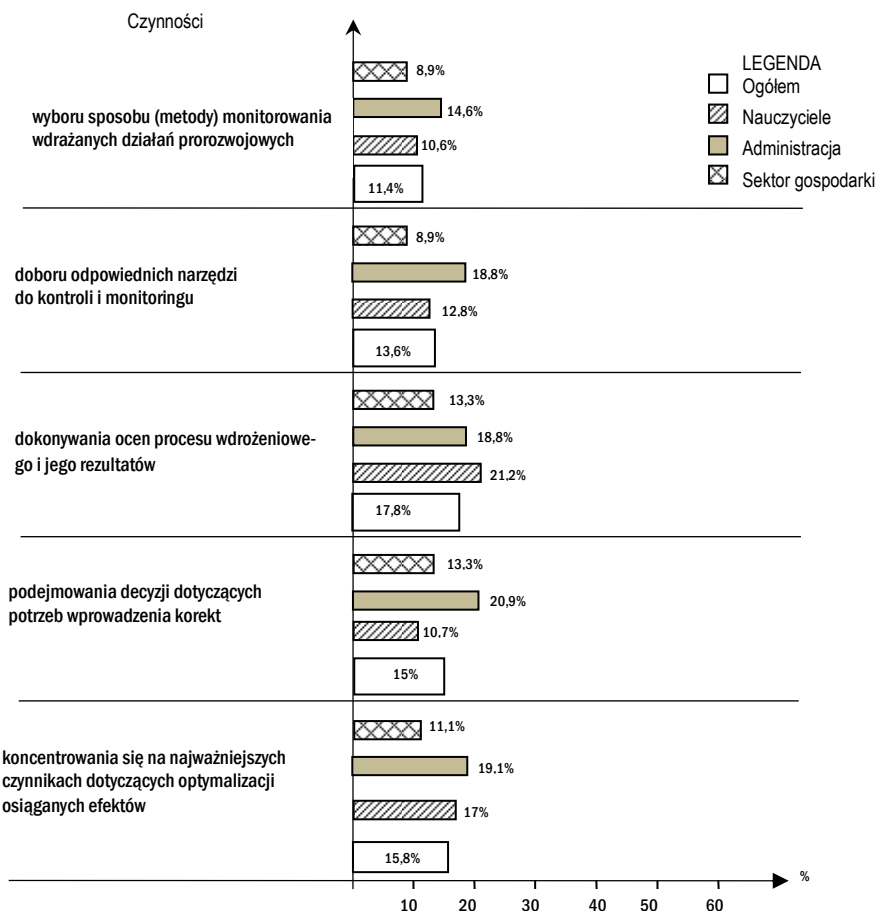
Rys. 41. Rozkład wskazań (ranga 4 i 5), które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej na temat tego, jakie czynniki etapu planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego sprawiają im największe trudności

Źródło: Badania własne.



Rys. 42. Rozkład wskazań (ranga 4 i 5), które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej na temat tego, jakie czynniki etapu organizowania (wdrażania) planu własnego rozwoju zawodowego sprawiają im największe trudności

Źródło: Badania własne.



Rys. 43. Rozkład wskazań (ranga 4 i 5), które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej na temat tego, jakie czynniki etapu kontroli i monitorowania wdrażanych działań ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego sprawiają im największe trudności

Źródło: Badania własne.

Wczytując się w przedstawione ilustracje, można bez większego trudu dostrzec, że na każdym etapie procesu zarządzania własnym rozwojem zawodowym jest taka czynność, która wywołała największe zróżnicowanie w liczbie osób z poszczególnych grup zawodowych, dla których czynność ta sprawia dużą bądź bardzo dużą trudność. Na etapie diagnozowania taką czynnością jest ustalenie działań, które należy podjąć w trosce o dalszy swój rozwój zawodowy (różnica w liczbie osób między pracownikami administracji a nauczycielami

wynosi 22,7%). Natomiast na etapie planowania różnica ta dotyczy przewidywania skutków wywołanych podjęciem zaplanowanych działań (różnica ta między liczbą nauczycieli a pracowników administracji wynosi 20,7%). Podobne różnice, aczkolwiek nieco mniejsze, dotyczą czynności z pozostałych dwóch etapów. Na etapie wdrażania ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego jest to wyzwalanie trwałości w działaniu (14% różnicy w liczbie pracowników sektora gospodarki i pracowników administracji), a na etapie kontroli i monitorowania wdrażanych działań różnica ta dotyczy doboru odpowiednich narzędzi do kontroli i monitoringu i wynosi 9,9% między liczbą pracowników administracji i pracowników sektora gospodarczego.

* * *

Przeprowadzone w tej części rozważania i analizy wynikowe dotyczą wyjątkowo ważnych aspektów dotyczących całościowego rozwoju człowieka. Odnoszą się do tego etapu biegu życia, w którym zwykle każdy z nas rozpoczyna życie na tzw. „własny rachunek” – życia, jak to określa Z. Wiatrowski, „względnie samodzielnego, jednak charakteryzującego się przynajmniej trzema powinnościami – rodzinnymi, zawodowymi i społecznymi”⁴⁴⁸. Jest to ten okres naszego życia, w którym dysponujemy już określonym (lepszemu bądź gorszym) poziomem wiedzy, umiejętności czy też doświadczenia, wyniesionymi z wcześniejszych okresów naszego rozwoju, które teraz chcielibyśmy – najlepiej jak to jest możliwe – wykorzystać w trosce o dalszy nasz rozwój – w tym interesujący nas tu rozwój zawodowy. Stąd sprawą niezwykle istotną wydaje się być potrzeba dokładnego określenia swoich potrzeb i możliwości. Świadomość swoich zarówno tzw. mocnych stron (swojego potencjału), jak również tych, które w jakimś sensie są naszymi mankamentami (sprawiają nam określonej natury trudności) jest jednym z podstawowych warunków, rzutujących na naszą umiejętność zarządzania własnym rozwojem zawodowym. W tym kontekście niezwykle ważnego znaczenia nabiera potrzeba określenia poziomu swoich kompetencji dotyczących umiejętnością zarządzania własnym rozwojem zawodowym i dostrzeżenia tych wszystkich czynności, które dotychczas sprawiały nam określoną trudność. Rozważania i analizy zawarte w tej części niniejszego rozdziału tego właśnie dotyczą. Wskazują one, że osoby pracujące zawodowo (a więc te, których rozwój zawodowy jest już na określonym poziomie) w sposób zróżnicowany określają swoje kompetencje dotyczące różnych zakresów zarządzania własnym rozwojem zawodowym i różne czynności w tym procesie sprawiają im trudności na poszczególnych etapach tego złożonego procesu. Sądzę, że pozyskane i ujawnione w tej części rozdziału informacje dotyczące kompetencji i trudności osób pracujących zawodowo stanowiących próbę ba-

⁴⁴⁸ Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i...*, dz. cyt., s. 84.

dawczą, mogą dla wielu osób zarządzających własnym rozwojem zawodowym stanowić cenne źródło wiedzy.

3. Wnioski wynikające z przeprowadzonych badań – refleksje końcowe

Badania, które zostały podjęte w związku z pracą nad niniejszą monografią dotyczyły, najogólniej mówiąc, całościowego rozwoju zawodowego jawiącego się w kolejnych fazach biegu życia człowieka. Zatem w centrum zainteresowania badawczego znalazły się zarówno wszelkiego rodzaju uwarunkowania, które w kolejnych fazach życia określonej osoby rzutowały na jakość jej rozwoju zawodowego, jak również efekty tego rozwoju postrzegane z perspektywy człowieka dorosłego, który w czasie przeprowadzania badań znajdował się w okresie pracy zawodowej. Oznacza to, że zarówno czynniki, które w kolejnych okresach życia danej osoby rzutowały na jej rozwój zawodowy mający miejsce w tych okresach, jak również efekty tego rozwoju nie mogły stanowić przedmiotu bezpośredniego pomiaru czynionego przez prowadzącego badania⁴⁴⁹. Stanowiły one jedynie podstawę do samooceny dokonanej przez osoby, które tworzyły próbą badawczą. Stąd przedmiot prowadzonych analiz stanowiły deklaracje, jakie wyraziły osoby pracujące zawodowo (z trzech grup zawodowych: nauczyciele, pracownicy administracji i pracownicy sektora gospodarki) na temat tych wszystkich uwarunkowań (czynników, procesów i działań), które w ich (z natury rzeczy) subiektywnej ocenie w określony sposób wpływały na ich bieżący rozwój zawodowy (jego strukturę, tempo i jakość) i sprawiły, że obecny poziom ich rozwoju zawodowego jest taki, a nie inny. Osoby uczestniczące w badaniach wyrażały również swoje opinie na temat własnych kompetencji dotyczących zarządzania swoim rozwojem zawodowym oraz podstawowych trudności, z którymi przychodzi im obecnie zmagać się w tym złożonym procesie.

W czasie przeprowadzania analiz pozyskanego materiału badawczego zależało mi zarówno na uzyskaniu informacji o tym, jakie czynniki, procesy i podejmowane działania (w kolejnych okresach biegu życia osób badanych) miały określony wpływ na rozwój zawodowy poszczególnych osób, jak również które z tych okresów wywarły wpływ największy, a które najmniejszy. Chciałem również dowiedzieć się, czy istnieją zależności bądź prawidłowości (a jeśli tak,

⁴⁴⁹ Takie bezpośrednie prowadzenie badań dotyczących rzeczywistych czynników, które w poszczególnych przedziałach życia jednostki (od urodzenia aż po zejście) mają (taki a nie inny) wpływ na jej rozwój zawodowy nie jest możliwy do przeprowadzenia przez pojedynczego badacza, bowiem w praktyce badacz ten przez cały bieg życia tej jednostki musiałby być z nią „związany”, a to przecież nie jest realne.

to jakie i czego one dotyczą) w formułowaniu ocen wyrażonych przez respondentów poszczególnych grup zawodowych, dotyczących uwarunkowań ich rozwoju zawodowego, bądź kompetencji dotyczących zarządzania tym rozwojem. Oznacza to, że celem tych analiz było uchwycenie i rozpoznanie subiektywnej perspektywy deklaracji wyrażanych przez respondentów w odpowiedzi na kolejne pytania kwestionariusza zastosowanego w postępowaniu badawczym.

Szczegółowe analizy odpowiedzi udzielonych przez badanych na poszczególne pytania kwestionariusza wraz z ich interpretacjami znajdują się w poszczególnych częściach niniejszego rozdziału. Służą one bliższemu poznaniu tego, jak badani rozwijali się zawodowo w czasie, jak postrzegali konkretne czynniki, procesy i działania rzutujące na ich rozwój zawodowy, jakie mieli opinie na temat różnych aspektów własnego rozwoju zawodowego, jakimi względami kierowali się w trosce o własny rozwój zawodowy oraz które z czynności w procesie zarządzania własnym rozwojem zawodowym sprawiają im największe trudności. Na ich podstawie można również sformułować kilka wniosków i refleksji uogólniających, które dotyczą różnych aspektów całościowego rozwoju zawodowego osób znajdujących się w czasie prowadzenia badań w okresie aktywności zawodowej (tzn. osób pracujących zawodowo). Oto one.

1. Rozwój zawodowy, będący procesem całościowym (rozpoczynającym się już w okresie dzieciństwa i trwającym do ostatnich chwil życia jednostki), warunkowany jest nieograniczoną liczbą czynników, które w przypadku każdej jednostki w nieco inny sposób rzutują na jego przebieg (w zakresie tempa, struktury i poziomu). W wyniku dotychczas przeprowadzonych badań zarysowanych zostało kilka propozycji inwentaryzowania i klasyfikowania owych czynników oraz określenia, które z nich mają taki a nie inny wpływ na rozwój zawodowy człowieka. Nadal jednak należy uznawać, że klasyfikacje te mają jedynie charakter zbiorów o dużym „ładunku” teoretycznym. Dlatego w dalszym ciągu należy poszukiwać rzeczywistych czynników, które w przypadku konkretnej jednostki funkcjonującej w rzeczywistości, a nie teoretycznie założonej przestrzeni życiowej wywierają rzeczywisty wpływ na rozwój zawodowy tej jednostki. Stąd też niniejsze badania należy traktować jedynie jako kolejną próbę diagnostyczną, która wprawdzie dostarcza informacji dotyczących oceny przebiegu procesu rozwoju zawodowego kolejnej grupy osób, to jednak nie upoważnia do bezwzględного orzekania o uwarunkowaniach przebiegu rozwoju zawodowego w odniesieniu do całej populacji osób znajdujących się w konkretnym okresie biegu swojego życia.

2. W rozdziałach teoretycznych niniejszej monografii (szczególnie w rozdziale trzecim) zarysowano podstawy zawodowego rozwoju jednostki będącej w kolejnych okresach biegu swojego życia, zwracając uwagę na to, że każdemu z tych okresów przypisywane są inne cele dotyczące rozwoju ogólnego (a w nim także zawodowego). Przyjęto, że wszystkie okresy rozwoju jednostki poprzedzające okres kwalifikowanej pracy zawodowej, stanowią ten czas, w którym budowane są fundamenty pod dalszy jej rozwój zawodowy mający miejsce w okresie kwalifikowanej pracy zawodowej. Oznacza to, że poziom rozwoju zawodowego osób pracujących zawodowo (przynajmniej na początku pracy zawodowej) w dużej części będzie pochodną tego, co wcześniej miało miejsce (w okresie dzieciństwa, preorientacji i orientacji zawodowej oraz uczenia się zawodu) w ich życiu i rozwoju.

W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, że można mieć wątpliwości, czy rzeczywiście zarówno okres preorientacji, jak i orientacji zawodowej dla osób stanowiących próbę badawczą był czasem, w którym budowane były fundamenty pod ich dalszy rozwój zawodowy. Oba z tych okresów przez bardzo dużą liczbę respondentów stanowiących próbę badawczą (56,5% w przypadku preorientacji zawodowej i 47,8% w odniesieniu do orientacji zawodowej) uznane zostały za okresy, które miały niewielki wpływ na ich dotychczasowy rozwój zawodowy. Tylko 20% wszystkich badanych oceniło, że okres preorientacji zawodowej wywarł duży bądź bardzo duży wpływ na obecny poziom ich rozwoju zawodowego, a w przypadku orientacji zawodowej takich ocen dokonało 29,3% badanych. Są to bardzo niepokojące wyniki badań, zwłaszcza że pochodzą od osób, które legitymują się różnym poziomem wykształcenia i w różnym czasie kończyły edukację w szkole podstawowej. Można zatem uznać, że nie jest to obraz charakteryzujący jakiś niewielki przedział czasu, z którego absolwenci szkoły podstawowej tak nisko oceniają działania podejmowane w ramach preorientacji czy orientacji zawodowej. Jest to, jak można sądzić, stała tendencja, która zarysowała się niezależnie od nieustannych reform oświatowych ostatnich kilkunastu lat. Zatem powinien to być swoistego rodzaju sygnał dla władz oświatowych, ale także dla nauczycieli, że w tym względzie musi nastąpić istotna poprawa, bowiem zarówno preorientacja, jak i orientacja zawodowa, jak podkreśla wielu przedstawicieli nauki, ma niezwykle znaczący wpływ na przebieg i efekty dalszego rozwoju zawodowego jednostki.

3. Duży wpływ na rozwój zawodowy każdego człowieka ma także edukacja szkolna mająca miejsce w okresie dorastania, kiedy oprócz rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego liczy się także przygotowanie do przyszłej zorganizowanej i społecznie znaczącej działalności zawodowej. To w okresie uczenia się zawodu powinniśmy zostać dobrze przygotowani (zarówno

w zakresie teoretycznym, jak i praktycznym) nie tylko do wykonywania określonych czynności zawodowych, ale również do zarządzania własnym rozwojem zawodowym w kolejnych fazach biegu swojego życia. Jest to więc ten okres, który z jednej strony nadal stanowi czas budowania fundamentów pod dalszy rozwój zawodowy jednostki, z drugiej zaś służy kształtowaniu podstawowych (w danym zawodzie) umiejętności zawodowych stanowiących swoistego rodzaju przepustkę do rozpoczęcia pracy zawodowej w tym zawodzie. Zapewne z tych względów badani w swoich deklaracjach okres uczenia się zawodu częściej niż poprzednie dwa (preorientacji i orientacji zawodowej) uznawali, iż wywarł on duży wpływ na poziom ich obecnego rozwoju zawodowego. Warto w tym miejscu podkreślić, iż zarówno nauczyciele, jak również pracownicy sektora gospodarki, nieco częściej niż pracownicy administracji uznawali, że okres ten wywarł duży bądź bardzo duży wpływ na ich rozwój zawodowy. Przypuszczam, że przyczyną takiego rangowania swoich deklaracji było to, że w grupie pracowników administracji wiele osób nie miało wykształcenia administracyjnego, co sprawiło, że nie dostrzegały bezpośredniego związku, jaki ma miejsce między przygotowaniem zawodowym a charakterem pracy zawodowej.

4. Wyniki przeprowadzonych badań raz jeszcze unaocznily, że rozwój zawodowy człowieka zachodzi we wszystkich fazach i okresach biegu jego życia, jednak dominujące zmiany dotyczące tak struktury, jak również tempa przypadają na okres kwalifikowanej pracy zawodowej. To właśnie w tym okresie, zwłaszcza po adaptacji społeczno-zawodowej mającej miejsce w początkowym okresie pracy, jednostka zaczyna coraz mocniej identyfikować się zarówno z zawodem, jak również z zakładem pracy, w którym jest zatrudniona, a tym samym coraz mocniej zaczyna się troszczyć o swój dalszy rozwój. Z czasem dochodzi do stabilizacji zawodowej, a więc tego etapu w pracy jednostki, w którym w sposób znaczący wzrasta poczucie bezpieczeństwa mające znamienity wpływ na dalszy rozwój mocno związany z pracą zawodową. Stąd największa liczba badanych ze wszystkich grup zawodowych próby badawczej w swoich deklaracjach wskazała, że najmocniejszy wpływ na ich rozwój zawodowy wywarły wszystkie trzy fazy przypadające na okres kwalifikowanej pracy zawodowej.
5. Warte podkreślenia jest również to, że niemal wszyscy badani wskazując na różne czynniki, procesy i działania prorozwojowe mające miejsce w poszczególnych okresach biegu ich życia (które wywarły określony wpływ na ich rozwój zawodowy) bardzo wyraźnie eksponowali te z nich, na które sami mieli duży wpływ. Stąd największa liczba badanych wskazywała na własną aktywność, zainteresowania i zamiłowania zawodowe, a także własne ambicje i upór.

6. Ciekawych informacji dostarczyły również odpowiedzi, jakie udzielili respondenci poszczególnych grup na pytanie o cel, któremu w głównej mierze podporządkowują oni swój rozwój zawodowy oraz z chęci realizacji jakich potrzeb wynika ich troska o własny rozwój zawodowy. W pierwszym przypadku (w odpowiedzi o cel) najczęściej wysoko rangowali cele osobiste. Stąd w całej próbie największa liczba badanych uznała, że cel któremu przede wszystkim podporządkowują swój rozwój zawodowy to: szacunek dla siebie i wyznawanych przez siebie wartości (63,6% osób w całej próbie) oraz troskę o własne bezpieczeństwo i bezpieczeństwo rodziny (57,9% osób w próbie). Natomiast w odpowiedzi na drugie pytanie deklaracje nie są tak jednoznaczne. Najwięcej osób rangowało najwyżej chęć uzyskania większego wynagrodzenia za pracę bądź innych korzyści materialnych (40% osób w próbie). Niemal taka sama liczba badanych (bo 40,7% osób w całej próbie), ale na poziomie niższej rangi (ranga „4”) wskazała na możliwości występowania w charakterze autorytetu, kształtujących opinie oraz przekonania innych osób, a także 40,7% w próbie uznało, że potrzebą tą jest chęć posiadania nieco większych wpływów na los innych osób (przypisując potrzebie tej rangę „3” – „średnio ważna”).
7. Niezależnie od tego, że badani bardzo krytycznie odnieśli się do oceny poziomu, jaki w ich rozwoju zawodowym wywarły procesy, czynniki i działania prorozwojowe z okresu preorientacji i orientacji zawodowej, to obecny poziom własnego rozwoju zawodowego w zasadzie we wszystkich zakresach ocenili wysoko. Największa liczba badanych poziom swojego rozwoju zawodowego we wszystkich zakresach plasowała na poziomie wysokim (ranga „4”). Podobnie jak w przypadku odpowiedzi udzielonych na poprzednie pytanie kwestionariusza, tak i teraz najwyżej rangowali swoje wskazania nauczyciele. Wprawdzie różnice w grupach nie były statystycznie istotne, ale ta niewielka przewaga na rzecz nauczycieli może oznaczać, że albo respondenci z tej grupy zawodowej z racji specyfiki zawodu (charakteru swojej pracy zawodowej) byli w stanie nieco dokładniej niż pozostałe grupy próby badawczej ocenić poziom swojego rozwoju zawodowego, albo w okresie szkolnego uczenia się zawodu (głównie w okresie studiów) efekty ich rozwoju zawodowego były znacznie lepsze niż pozostałych dwóch grup próby badawczej. Zidentyfikowane w toku badań różnice dotyczące ujawnionych deklaracji, które wystąpiły pomiędzy poszczególnymi grupami próby badawczej powinny stanowić przedmiot dalszych poszukiwań badawczych.
8. Jeszcze inne refleksje rodzą się po przeprowadzeniu szczegółowej analizy ujawnionego materiału dotyczącego oceny, jakiej dokonali badani odnosząc się do własnych kompetencji zarządzania swoim rozwojem zawodowym.

W analizach tych dostrzega się ścisły związek z deklaracjami wyrażonymi przez badanych w odpowiedzi na pytanie o ocenę obecnego poziomu swojego rozwoju zawodowego. W przypadku tych zakresów, odnośnie których poziom ten był rangowany wysoko, zwykle i kompetencje plasowane były na poziomie rang „4” i „5”. Można zatem przyjąć, że im wyższy poziom rozwoju zawodowego posiada określona jednostka, tym lepiej potrafi zarządzać własnym rozwojem zawodowym (lepiej rozpoznawać potrzeby, dokładniej wartościować swoje możliwości, tworzyć racjonalny plan rozwoju zawodowego, skutecznie go wdrażać, monitorując jednocześnie uzyskiwane efekty, a jeśli zachodzi taka potrzeba, to wprowadzać niezbędne korekty). Wystąpiła również pewna prawidłowość (co ukazały odpowiedzi na ostatnie pytanie kwestionariusza) pokazująca, że osoby, które wysoko oceniały swoje kompetencje dotyczące zarządzania własnym rozwojem zawodowym znacznie rzadziej sygnalizowały występowanie trudności związanych z przeprowadzaniem różnych czynności zarządzania swoim rozwojem zawodowym. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że im wyższy jest poziom rozwoju zawodowego określonej osoby, tym bardziej jest ona zaangażowana w rozwój własnych kompetencji i umiejętności.

9. Po przeprowadzeniu analiz wszystkich wyników badań (materiału zgromadzonego w trakcie całego procesu badawczego) można w deklaracjach wyrażonych przez zdecydowaną większość respondentów dostrzec wysokie przekonanie, że ich własna aktywność i wytrwałość w działaniu oraz dążenie do osiągania zakładanych przez siebie celów jest podstawą ich całozyciowego rozwoju zawodowego. Można wyczytać, że wysokie poczucie własnej skuteczności wynikające z ich aktywności pozwala im w zasadzie samodzielnie pokonywać jawiące się trudności związane z zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym. W rozmowach z niektórymi osobami badanymi, które mogłem prowadzić w czasie, gdy oni udzielali odpowiedzi na pytania zawarte w kwestionariuszu mogłem zorientować się, że ewentualne trudności jawiące się w trakcie ich pracy zawodowej na ogół traktują jako rodzaj wyzwania i dodatkowej motywacji do podejmowania kolejnych działań w trosce o dalszy swój rozwój zawodowy.

Na koniec tych syntetyzujących refleksji dotyczących przeprowadzonych badań wyrażam przekonanie, że aczkolwiek zgromadzony materiał badawczy pochodzi od niezbyt dużej liczby osób stanowiących próbę badawczą, to dla osób zainteresowanych problematyką całozyciowego rozwoju zawodowego człowieka będzie cennym źródłem informacji i motywacją do podejmowania dalszych badań dotyczących tej wielowątkowej i niezwykle użytecznej problematyki.

ZAKOŃCZENIE

Podjmując rozważania dotyczące całościowego rozwoju zawodowego człowieka założyłem, że rozwój ten jest długotrwałym i kierunkowym procesem zmian zachodzących w człowieku i jego zachowaniu, mającym miejsce w poszczególnych okresach i fazach jego życia, wywołanych czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania. Przyjąłem także, że w rozwoju tym da się wyróżnić pewne etapy ilościowych i jakościowych przemian (faz rozwojowych), które sprawiają, że możemy podejmować kolejne działania prorozwojowe, a w okresie późniejszym określone zadania zawodowe o kwalifikowanej jakości⁴⁵⁰.

Przyjmując niniejsze założenia, kierowałem się zarówno wynikami badań dotyczącymi różnych aspektów rozwoju zawodowego człowieka, które od kilkudziesięciu lat stanowią przedmiot żywego zainteresowania niektórych przedstawicieli pedagogiki pracy, a wcześniej psychologii pracy i psychologii rozwojowej, jak również własnymi doświadczeniami, które zrodziły się w wyniku wielu wcześniej przeprowadzonych badań własnych, dotyczących tej niezwykle doniosłej problematyki, a także w wyniku studium literatury. Niektóre przemyślenia z moich wcześniejszych badań skłoniły mnie do podjęcia szerszej dyskusji, którą mam nadzieję zapoczątkowałem w swoich wcześniejszych dwóch monografiach: *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli* (C. Plewka, 2009) i *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne* (C. Plewka, 2015). Mam również nadzieję, że problematyka zawarta w niniejszej monografii, zatytułowanej *Człowiek w całościowym rozwoju zawodowym. Zarys monograficzny wzbogacony ilustracją własnych badań empirycznych*, będzie nadal moim skromnym udziałem w dyskusji ze środowiskiem osób zainteresowanych tą problematyką.

Do podjęcia dalszych badań dotyczących całościowego rozwoju zawodowego człowieka i uczynienia problematyki tej nadal przedmiotem szerokiej dyskusji skłoniło mnie – jak napisałem we wstępie – kilka powodów, ale przede wszystkim chęć spojrzenia z perspektywy podmiotu stanowiącego przedmiot zainteresowań na uwarunkowania tego jakże złożonego procesu rozwoju zawodowego człowieka. Chciałem dowiedzieć się, z perspektywy minionych faz i okresów swojego życia jak osoby będące obecnie w okresie kwalifikowanej pracy zawodowej postrzegają te wszystkie uwarunkowania, które w tamtych

⁴⁵⁰ Przez kwalifikowaną jakość wykonania rozumie się, że zadanie zostało wykonane zgodnie z określonymi normami, wymaganiami, czy standardami, a jednostka za jego wykonanie ponosi pełną odpowiedzialność.

okresach w jakimś stopniu miały wpływ na ich rozwój zawodowy oraz obecny jego poziom.

Stosownie do przyjętego celu i przedmiotu badań, a także założeń, o których jest mowa w pierwszym ustępie niniejszego zakończenia, sformułowałem główny problem badań, który następnie uszczegółowiłem w ośmiu problemach szczegółowych, pytając o te procesy, czynniki i działania mające miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia jednostki miały określony wpływ na ich rozwój zawodowy oraz obecny poziom tego rozwoju, a także na ich umiejętności zarządzania tym rozwojem. Sformułowanie owych problemów poprzedzone zostało studium literatury przedmiotu, której istota ukazana została w pięciu pierwszych rozdziałach niniejszej monografii. Rozważania zawarte w owych rozdziałach teoretycznych dotyczyły różnych aspektów całościowego rozwoju człowieka, które później znalazły swoje odzwierciedlenie w sformułowanych problemach. Są one prowadzone głównie na gruncie pedagogiki pracy, ale także dotyczą dorobku innych dyscyplin naukowych, bowiem rozwój człowieka (a w nim w pewnym stopniu również jego rozwój zawodowy) stanowi przedmiot zainteresowań wielu nauk o pracy, a także psychologii (głównie psychologii rozwojowej). Wykładnię teoretyczną tych rozważań stanowi przede wszystkim teoria całościowego rozwoju człowieka, a także z nią związana rozumiana współcześnie teoria kariery zawodowej. Można zatem uznać, że niniejsza monografia jest wynikiem (efektem) podjętej próby połączenia analizy literatury pedagogicznej (ale także w pewnym stopniu psychologicznej i socjologicznej) dotyczącej różnych aspektów rozwoju zawodowego człowieka z badaniem empirycznym, którego celem było udzielenie odpowiedzi na pytania zawarte w sformułowanych problemach badawczych.

Projektując procedurę badawczą, zdecydowałem się na podjęcie badań o charakterze ilościowo-jakościowym z wykorzystaniem metody sondażu diagnostycznego i techniki ankiety. Takie postępowanie badawcze pozwoliło na pośredni wgląd w biografie poszczególnych osób pracujących zawodowo, a także na pozyskanie takiego materiału badawczego, który umożliwił przeprowadzenie weryfikacji empirycznej wcześniej sformułowanych hipotez roboczych.

Uzyskane wyniki badań zostały zaprezentowane i dość szczegółowo omówione w rozdziale szóstym, zatytułowanym *Diagnoza wybranych komponentów rozwoju zawodowego osób pracujących zawodowo*. W końcowej części tego rozdziału, odwołując się do wyników przeprowadzonych badań, poczyniłem kilka refleksji uogólniających. Stąd też pragnę na zakończenie wskazać jedynie na kilka znaczących wniosków, jakie płyną z przeprowadzonych badań. Otóż: po pierwsze – należy odnotować, że badani w sposób niezwykle zróżnicowany wyrażali swoje opinie na temat tych procesów, czynników i podejmowanych

działań, które w sposób znaczący wpływały na ich rozwój zawodowy mający miejsce w kolejnych okresach biegu ich życia. Podkreślano, że duży wpływ na ten rozwój miały różnego rodzaju działania podejmowane przez różne osoby z ich otoczenia (głównie przez rodziców, nauczycieli, czy tzw. osoby znaczące). Jednak najczęściej wskazywali na te czynniki i działania, które były ich dziełem albo podejmowane były z ich inicjatywy. Po drugie, sporym zaskoczeniem jest to, że największa liczba osób z całej próby badawczej uznała, iż najmniejszy wpływ na ich rozwój zawodowy miały wszelkiego rodzaju działania (a raczej ich brak) podejmowane przez szkoły w ramach preorientacji i orientacji zawodowej. A zatem przed całym systemem edukacji (a zwłaszcza nauczycieli odpowiedzialnych w swoich poczynaniach dydaktyczno-wychowawczych za preorientację i orientację zawodową dzieci i młodzieży) staje wiele wyzwań. Aby te niezwykle ważne (z punktu widzenia całościowego rozwoju zawodowego człowieka) potrzeby zostały w końcu na nowo dostrzeżone zarówno przez samych nauczycieli, jak również przez władze oświatowe. Po trzecie, uzyskane wyniki bardzo wyraźnie potwierdzają poczynione wcześniej założenie, że najbardziej satysfakcjonujący (zarówno w zakresie tempa, jak i struktury) rozwój zawodowy ma miejsce w okresie kwalifikowanej pracy zawodowej jednostki (głównie w fazie stabilizacji społeczno-zawodowej). Po czwarte, dało się zaobserwować, iż osoby, które wykazywały duże zadowolenie z obecnego poziomu swojego rozwoju zawodowego, znacznie częściej niż osoby pozostałe równie wysoko ceniły swoje kompetencje dotyczące zarządzania tym rozwojem. Inne, nieco bardziej szczegółowe spostrzeżenia i refleksje zawarte zostały (jak wcześniej wspomniałem) w końcowej części rozdziału szóstego.

Sądzę, że wartością poznawczą rozważań prezentowanych w niniejszej monografii jest wskazanie raz jeszcze na niezwykle złożoność procesu całościowego rozwoju zawodowego człowieka i wręcz nieograniczoną ilość czynników w różny sposób rzutujących na ten rozwój. Wyniki obrazujące ową złożoność potwierdzają przydatność podjętych badań. Wskazują również na potrzebę dalszych poszukiwań badawczych, zwłaszcza że w niniejszej monografii podjęto tylko niektóre aspekty tej jakże istotnej problematyki i w przeprowadzonych analizach ujawniono jedynie wybrane aksjologiczne korelaty. Stąd zarówno z punktu widzenia szeroko rozumianego otoczenia, w którym ma miejsce całościowy rozwój człowieka, jak również samego podmiotu tego rozwoju bardzo cenne mogą okazać się wyniki kolejnych eksploracji, w których zostaną ujawnione także inne uwarunkowania osobowościowe oraz społeczno-zawodowe dotyczące złożoności i wieloaspektowości podjętej problematyki. Śmiem twierdzić, że tak się stanie.

ENDING

Considering a lifelong human professional development I have assumed that the development is a lasting and operational process of changes happening in an individual and in his or her behaviour. The process is observable in particular periods and phases of human life and is triggered by both internal and external influences. I have also assumed that in such a development it is possible to distinguish specific quantitative and qualitative stages of changes (development phases) which enable us to undertake particular developmental actions and, later on, particular professional tasks of qualified quality⁴⁵¹.

Accepting those assumptions I have drawn on both research results concerning various aspects of human professional development, which have constituted the subject of great interest for some representatives of labour pedagogy for decades now and both labour psychology and developmental psychology before that, and my own experience which is the result of many previous researches carried out by me on this extremely lofty issue as well as studying proper literature on his topic. Some deliberations from my previous researches have made me undertake a more extensive discussion, which I do hope I started in my two previous monographies: *Professional determinants of teachers' development* (C. Plewka, 2009) and *Managing one's professional development. Theoretical studies and practical exemplification* (C. Plewka, 2015). I also hope that issues contained in this monography entitled *Lifetime professional development of humans. The studies of cases* still will be my humble contribution to the discussion on that matter with people interested in the topic.

There were a couple of reasons, as mentioned in the introduction, that made me undertake further deliberations concerning a lifelong professional development of an individual and to keep the issue under discussion. However, the main reason to do so was my willingness to look at this matter from the perspective of the subject constituting the main interest considering determinants of this so complex process of human professional development. I was eager to find out, from the perspective of past phases and periods of my life how people, who are currently in the period of qualified professional work, perceive all those determinants which in those periods, in a certain degree, influenced both their professional development and its current level.

⁴⁵¹ By qualified quality it is meant that a task has been completed with compliance to specific norms, requirements or standards and an individual is fully responsible for the task.

In accordance with the accepted goal and the subject of the research, and assumptions which are described in the first section of this ending, I have formulated the main interest of the research which I expanded in eight fundamental and detailed problems asking about processes, factors and actions happening in particular periods of an individual and how they have influenced his or her professional development, its current level and an individual's skills at managing that development. Formulating those problems and issues was preceded with studying proper literature of subject whose significance has been underlined in the first chapter of this monography. Deliberations contained in just mentioned theoretical chapters considered various aspects of human professional development which, later on, were mirrored in formulated issues and problems. They are mostly conducted at the level of labour pedagogy, however they also concern other branches of knowledge of human development (and, in a certain degree, his or her professional development) constitute the subject of interest of many labour studies, psychology (mostly developmental psychology). Interpretations of those deliberations constitute mostly the theory of a lifelong human professional development and the theory of professional career. This is why it is possible to acknowledge that this monography is the result of an attempt to connect the analysis of pedagogical literature (and, to a certain degree, both psychological and sociological literature) concerning different aspects of human professional development with empirical research whose aim was to give the answer to the question contained in formulated research problems.

While creating a research procedure I have decided to undertake the research of both quantity and quality nature using a survey and a diagnostic methods. Such actions allowed me to have an indirect insight into some biographies of specific people who work professionally as well as to gather specific test material that enabled me to conduct empirical verification of previously created hypotheses.

Gathered results were presented and described in detail in chapter six entitled *A diagnosis of chosen components of professional development of people working professionally*. At the end of the chapter, referring to the results of conducted research, I have attempted to create a couple of general reflections. This is why at the end I would also like to underline only some significant conclusions of my research. Firstly, it is necessary to say that respondents' opinions on factors, processes and actions concerning their professional development during their lives varied considerably. It was underlined that many professional decisions made by them had been influenced by various actions made by people from their environments (mostly by so called significant people like parents or teachers). However, they mostly pointed those actions and factors that were results of their own initiative. Secondly, it is quite astounding that the vast ma-

majority of respondents stated that schools' various professional orientation and preorientation actions (lack of them actually) had the smallest influence on their actions. This means that school (mainly teachers responsible, in their educative actions, for professional orientation and preorientation of children and teenagers) have to face many challenges. To make teachers and other educational authorities interested in this considerably important issue once again (from the perspective of a lifelong personal professional development). Thirdly, gathered results support previously assumptions that the most satisfying (in terms of pace and structure) professional development takes place in the period of qualified professional work of an individual (mostly in the phase of social-professional stabilization). Fourthly, it was observable that people satisfied with their current advancement of their professional development considerably more often, than other respondents, valued their abilities to manage their professional development. Other, more complex and detailed conclusions and reflections were described (what was mentioned before) at the end of chapter six.

I believe that the cognitive value of all the deliberations included in this monography will once again underline the complexity of a lifelong human professional development and almost unlimited number of factors having their influence on that process. The results proving their complexity also prove the usefulness of the research. They also indicate the necessity of conducting further research since in this monography only selected aspects of the issue were considered and only selected axiological correlations were presented. This means that from the perspective of widely understood environment (in which a lifelong professional development of an individual occurs) as well as from the perspective of the subject of that development some results of further exploration of the topic might prove beneficial since they will reveal more personality determinants along with social and professional determinants which account for the complexity and multiple aspects of the issue. I do believe that it will happen.

BIBLIOGRAFIA

- Adamski W., *Postawy społeczno-zawodowe młodzieży pracującej*, „Studium Socjologiczne” 1974, nr 2.
- Albee G., *Preventing psychopathology and promoting human potential*, *American Psychologist* 1982, nr 9 (37).
- Appelt K., *Wiek poniemowłęcy. Jak rozpoznać potencjał dziecka* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, red. A. J. Brzezińska, Gdańsk 2005.
- Ardelt T. M., *Wisdom and life satisfaction in old age*, *Journal of Gerontology, Psychological Sciences* 1997, nr 52.
- Babbie, *Badania społeczne w praktyce*, przeł. W. Betkiewicz, Warszawa 2003.
- Bakiera L., Stelter Ż., *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, Warszawa 2011.
- Baltes P. B., Glück J., Kunzmann H., *Mądrość. Jej struktura i funkcja w kierowaniu pomysłnym rozwojem w okresie całego życia* [w:] J. Czapiński (red.), *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i innych cnotach człowieka*, Warszawa 2004.
- Baltes P. B., Staudinger M. S., *People nominated as wise: A comparative study of wisdom-related knowledge*, *Psychology and Aging* 1995, nr 10.
- Bandura A., *Social cognitive theory*, “Annals of Child Development” 1989, nr 6.
- Bandura L., *O procesie uczenia się*, Warszawa 1972.
- Bańka A., *Psychologia pracy* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, Gdańsk 2000.
- Bańka A., *Psychologia pracy*, Poznań 1996.
- Bańka A., *Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995.
- Bardziejewska M., Brzezińska A., Hejmanowski S., *Osiągnięcia rozwojowe i zagrożenia dla rozwoju w okresie dorastania* [w:] A. Brzezińska, E. Hornowska (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*, Warszawa 2004.
- Bartnik C., *Praca jako wartość humanistyczna*, Lublin 1991.
- Bauman Z., *Sztuka życia*, Kraków 2012.
- Becelewska D., *Reperytorium z rozwoju człowieka*, Jelenia Góra 2006.
- Beck U., *Spoleczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.

- Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1987.
- Białecka-Pikul M., *Wczesne dzieciństwo* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2015.
- Biczyńska J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, Kraków 1994.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2007.
- Bloom B. S., *Stability and Change in Human Characteristics*, New York 1964.
- Boyd D., Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2007.
- Brentano F., *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, Warszawa 1999.
- Brozi K. J., *Antropologia wartości. Kategoria standardu kulturowego w badaniach nad wartościami*, Lublin 1994.
- Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne potrzeby człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2000.
- Brzezińska A. I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka* [w:] J. Strelau, D. Doliński (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2008.
- Brzezińska A. I., Czub M., Kaczan R., *Dziecko przedszkolne. Jakie jest? Jak można wspierać jego rozwój?*, Warszawa 2013.
- Brzezińska A. I., *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A. I., Trempała J., *Wprowadzenie do psychologii rozwoju* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000.
- Budkiewicz J., *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego. Stadia życia zawodowego człowieka* [w:] A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965.
- Bühler Ch., *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1933.
- Bühler Ch., *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa 1933.
- Buss A. H., Plomin R., *Temperament: Early developing personality traits*, Hillsdale 1984.
- Butrymowicz B., *Środowisko i jego komponenty* [w:] *Z problematyki profilaktyki alkoholowej wśród dzieci i młodzieży szkolnej*, red. E. Marynowicz-Hetka, Łódź 1993.
- Cameron K. S., Quinn R. E., *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*, Kraków 2003.
- Carlson S. M., Moses L. J., *Individual differences in inhibitory control and children's theory of mind*, *Child Development* 2001, nr 72.

- Carr A., *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*, Poznań 2009.
- Cassimjee N., *Neuropsychological symptoms and premorbid temperament traits in Alzheimer's dementi*, University of Pretoria 2003.
- Chelune G. J., Baer R. A., *Developmental norms for the Wisconsin Card Sorting Test*, Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology 1986, nr 8.
- Chojnowska M., *System wartości moralnych*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9-10.
- Cloninger C. R., Svrakic D. M., Przybeck T. R., *The Tridimensional Personality Questionnaire*, Psychological Reports 1991, nr 69.
- Crowder M., Pupynin K., *The motivation to train. A review to the literature and the development of a comprehensive theoretical model of training motivation*, 1993.
- Csikszentmihaly M., Rathunde K., *The psychology of wisdom: an evolutionary interpretation* [in:] *Wisdom: Its nature, origins and development*, ed. J. R. Sternberg, New York 1990.
- Czajka S., *Stosunki międzyludzkie w zakładzie pracy. Analiza socjologiczna*, Warszawa 1986.
- Czarnecki K. M., Karaś S., *Profesjologia w zarysie*, Radom 1996.
- Czarnecki K. M., Karaś S., *Profesjologia w zarysie. Rozwój zawodowy człowieka*, Radom 1996.
- Czarnecki K. M., *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Sosnowiec 2008.
- Czarnecki K. M., *Podstawy psychologii pracy dla studentów wyższych szkół zawodowych*, Kraków 2001.
- Czarnecki K. M., *Profesjologia*, Sosnowiec 2010.
- Czarnecki K. M., *Psychologia zawodowa rozwoju osobowości*, Kraków 1998.
- Czarnecki K. M., *Psychologia zawodowej pracy człowieka*, Sosnowiec 2006.
- Czarnecki K. M., *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985.
- Czarnecki K. M., *Różnice indywidualne człowieka*, Sosnowiec 2013.
- Czarnecki K. M., *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* [dostęp:] www.spc.org.pl/dibra/doczip?id=9860/czarnecki2.pdf [z dnia 2015.01.21].
- Czarnecki K. M., *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* [w:] J. H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005.
- Czarnowski S., *Kultura* [w:] *Dzieła*, t. 1, Warszawa 1956.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologiczne problemy wyboru zawodu*, Warszawa 1991.

- Czeżowski T., *Pisma z etyki i teorii wartości*, Warszawa 1989.
- Człowiek i jego praca*, red. W. A. Jadów, W. P. Rożin, A. G. Zdrawomysłow, Warszawa 1971.
- Czop K., *Prorozwojowe zachowania pracowników a zdolność organizacji do zmian* [w:] *Zarządzanie w XXI wieku. Menedżer innowacyjnej organizacji*, red. E. Gołębiowska, cz. 2, Łódź 2013.
- Darwin K., *O powstawaniu gatunku drogą doboru naturalnego, czyli o utrzymywaniu się doskonalszych ras w walce o byt*, przeł. S. Dickstein i J. Husbaum, Warszawa 1985.
- Davis H. L., Pratt C., *The development of children's theory of mind: The working memory explanation*, "Australian Journal of Psychology" 1995, nr 47.
- Davis R. V., Lofquist L. H., Weiss D. J., *A theory of work adjustment*, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation, University of Minnesota 1968.
- Davis-Blacke A., Pfeffer J., *Just a mirage: The search for dispositional effects in organizational research*, Academy of Management Review 1989, nr 14.
- De Jong J. P., Kemp R. (red.), *Determinants of Co-workers' Innovative Behavior: An Investigation into Knowledge Intensive Services*, International Journal of Innovation.
- Demel M., *Pedagogika zdrowia*, Warszawa 1990.
- Denzin N. K., Lincoln Y. (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1, Warszawa 2009, za: D. Kubinowski, *Idiomatyczność – synergia – emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Lublin 2013.
- Dobrowolska D., *Praca w życiu człowieka*, Warszawa 1980.
- Dramaturgia poradnictwa: materiały VII Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego, Wrocław 12-13 czerwca 1995*, red. A. Kargulowa, Wrocław 1996.
- Dubin R., *Industrial Worker's Worlds* [w:] *Mass Leisure*, red. E. Larrabee, R. Meyersohn, Glencoe 1961.
- Dubisz S., *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2003.
- Duda W., Kukla D., *Rodzice jako podstawowy determinant wyborów edukacyjno-zawodowych dzieci*, „Doradca Zawodowy” 2011, nr 1.
- Dumazedier J., *Relation du travail et du loisir* [w:] *Vers une civilization du loisir?*, Paris 1962.
- Dunaj B., *Współczesny słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 2007.
- Durczak K., *Analiza biografii człowieka jako nowy obszar działalności doradcy zawodu* [w:] *Doradca – profesja, pasja, powołanie?*, red. B. Wojtasik i A. Kar-

- gulowa, Materiały ze Światowego Kongresu Poradnictwa Zawodowego IAEVG-AIOSP SDSiZRP, Warszawa 2003.
- Dykcik W., *Odpowiedzialność człowieka w kontekście indywidualnym i społecznym*, Poznań 2010.
- Dziecko w świecie rodziny: szkice o wychowaniu*, red. B. Dymera, Kraków 1998.
- Eliasz A., *Temperament a system regulacji stymulacji*, Warszawa 1981.
- Elzenberg H., *Powinność i rozkaz*, „Przegląd Filozoficzny” 1938, nr 1.
- Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1982.
- Erikson E. H., *Dopełniony cykl życia*, Poznań 2002.
- Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Erikson E. H., *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.
- Eysenck H. J., *The structure of human personality*, London 1970.
- Flick U., *Projektowanie badania jakościowego*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2010
- Frankfort-Nachmias Ch., Nachmias D., *Metody badawcze w naukach społecznych*, przeł. E. Hornowska, Poznań 2001.
- French W. L., Kast F. E., Rosenzweig J. E., *Understanding human behavior in organizations*, New York 1985.
- Freud Z., *Poza zasadą przyjemności*, Warszawa 1994.
- Furmanek W., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka z aksjologicznego punktu widzenia*, Rzeszów 2013, za: R. Smolski, M. Smolski, E. W. Stadtmüller, *Słownik encyklopedyczny – edukacja obywatelska*, Warszawa 1999.
- Furmanek W., *Modele człowieka paradygmatem nauk pedagogicznych*, Rzeszów 2012.
- Furmanek W., *Rozwój zawodowy człowieka jako kategoria teorii edukacji zawodowej* [w:] B. Pietrulewicz (red.), *Problemy rozwoju zawodowego pracowników*, Zielona Góra 1998.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.
- Gableta M., *Człowiek i praca w zmieniającym się przedsiębiorstwie*, Wrocław 2003.
- Gałkowski J. W., *Praca i człowiek. Próba filozoficznej analizy pracy*, Warszawa 1980.
- Garner I., Kania I., Kudanowska E., Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M., *Materiały metodyczno-dydaktyczne do planowania kariery zawodowej uczniów. Podstawy rozwoju zawodowego młodzieży*, Warszawa 2006.

- Gasiul H., *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006.
- Gerhard B., *How important are dispositional factors as determinants of job satisfaction? Implications for job design and other personnel programs*, *Journal of Applied Psychology* 1987, nr 72.
- Gębuś D., *Rodzina tak, ale jaka?*, Warszawa 2006.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2007.
- Giddens A., *Samostanowienie społeczeństwa. Zarys teorii strukturyzacji*, Poznań 2003.
- Ginzberg E., Ginzburg S. W., Alexander S., Herma J. L., *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York 1951.
- Gitling M., *Człowiek i jego praca*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego* 2013, nr 33.
- Gliszczyńska X., *Psychologia badań wartości w środowisku pracy* [w:] X. Gliszczyńska (red.), *Systemy wartości w środowisku pracy*, Warszawa 1982.
- Gnitecki J., *Wstęp do ogólnej metodologii badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2007.
- Goldsmith H. H., Compos J. J., *Fundamental issues in the study of early temperament: The Denver Twin Temperamental Study* [w:] M. E. Lamb, A. L. Brown, B. Rogoff (red.), *Advances in developmental psychology*, Hillsdale 1986, t. 4.
- Góralski A., *Metody opisu i wnioskowania statystycznego w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1987.
- Górska J., *Zaangażowanie pracowników a psychospołeczne warunki pracy* [w:] K. Makowski (red.), *Zarządzanie zasobami ludzkimi a zdolności adaptacyjne przedsiębiorstw. Trudne obszary*, Warszawa 2008, cz. 1.
- Grzeszkiewicz B., *Preorientacja zawodowa dzieci wieku przedszkolnego*, Szczecin 2004.
- Guilford J. P., *Podstawowe metody statystyczne w psychologii i pedagogice*, Warszawa 1960.
- Gurba E., *Wczesna dorosłość* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1987.
- Gurycka A., *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991.
- Hala S., Hug S., Henderson A., *Executive functioning and false belief understanding in preschool children: Two tasks are harder than one*, *Journal of Cognition and Development* 2003, nr 4.

- Hall C. S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Warszawa 2001, za: M. Strykowska, *Zawód – praca – kariera. Dynamika zmian w funkcjonowaniu współczesnych organizacji* [w:] *Współczesne organizacje – wyzwania i zagrożenia. Perspektywa psychologiczna*, red. M. Strykowska, Poznań 2002.
- Hamer H., *Zgoda w rodzinie, czyli dobre dialogi*, Warszawa 2007.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000.
- Herzberg F. W., Mausner B., Snyderman B., *The motivation to work*, New York 1957.
- Hilgard E. R., *Wprowadzenie do psychologii*, Warszawa 1967.
- Holland J. L., *Making vocational choices. A theory of careers*, New Jersey 1973.
- Holland J. L., *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*, Blaisdell 1966.
- Homplewicz J., *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- Hoppeck R., *Occupational information*, New York 1976.
- Hornowska E., *Operacjonalizacja wielkości psychologicznych. Założenia – struktura – konsekwencja*, Wrocław 1989.
- Hornowska E., *Temperamentalne uwarunkowania zachowania. Badania z wykorzystaniem kwestionariusza TCIR C. Cloningera*, Poznań 2003.
- Hornowski B., *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985.
- Hughes C., *Executive function in preschoolers: Links with theory of mind and verbal ability*, *British Journal of Developmental Psychology* 1998, nr 16.
- Jaczewski A. (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju*, Warszawa 1994.
- Jafri H. J., *Organizational Commitment and Employees Innovative Behavior*, “*Journal of Management Research*” 2010, nr 1.
- Janiga J., Pietrulewicz B., *Podstawy zawodoznawstwa*, Zielona Góra 2004.
- Januszkiewicz K., *Rozwój zawodowy pracownika. Szanse i zagrożenia*, Łódź 2009.
- Język polski. Współczesny słownik języka polskiego*, red. B. Dunaj, Warszawa 2007.
- Jung C. G., *Typy psychologiczne*, Warszawa 1997.
- Kadzikowska-Wrzosek R., *Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, *Rocznik Psychologiczny* 2011, t. 14, nr 2.
- Kaja B. M., *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot 2010, s. 44.

- Kałużna-Wielobób A., *Psychologiczne koncepcje mądrości* [w:] *Tożsamość – Człowiek – Edukacja* 2014, nr 4.
- Kamiński K., Jemieliński D., *Zarządzanie wiedzą*, Warszawa 2011.
- Kant I., *Antropologie in pragmatischer Hinsicht*, Leipzig 1912.
- Kargulowa A., *Destrukcje, rekonstrukcje i konstrukcje w poradnictwie zawodowym* [w:] *Poradnictwo zawodowe w wymiarze europejskim. Materiały pokonferencyjne*, red. W. Rachalska, Częstochowa 1998.
- Karney J. E., *Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998.
- Karney J., *Człowiek w środowisku pracy. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 1988.
- Karski J. B., Słońska Z., Wasilewski B. W., *Promocja zdrowia*, Warszawa 1994.
- Kaźmierczyk J., *Pomost między dzieciństwem a dorosłością. Program profilaktyczno-wychowawczy dla gimnazjum*, Warszawa 2003.
- Kelly K. E., *Relationship Between the Five-Factor Model of Personality and the Scale of Creative Attributes and Behavior: A Validation Study*, „Individual Differences Research”, vol. 4, nr 5.
- Kielar-Turska M., Białecka-Pikul M., Skórska A., *Rozwój zdolności mentalizacji. Z badań nad związkiem teorii umysłu, sprawności językowych i funkcji zarządzającej*, Psychologia Rozwojowa 2006, nr 11 (2).
- Kleszcz M., *Eksplikacja zagadnień związanych z kategorią wartości* [w:] M. Kleszcz, M. Łączyk, *Młodzież licealna wobec wartości, samotności i pasji*, Kraków 2012.
- Kluckhohn C., *Value and Value-Orientations in the Theory of Action*, New York 1962.
- Kocowski T., *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.
- Kohn K. M., Schoder C., *Praca a osobowość*, Warszawa 1987.
- Kohn M. L., *Praca a osobowość*, Warszawa 1986.
- Konecki K., *Kultura organizacyjna. Główne perspektywy analityczno-badawcze* [w:] *Szkice z socjologii zarządzania*, red. K. Konecki, P. Tobera, Łódź 2002.
- Korc I., Pietrulewicz B., *Kariera zawodowa*, Zielona Góra 2003.
- Korczyński S. E., *Obraz nauczyciela*, Opole 2002.
- Korpus J., *Ocena jakości środowiska pracy w przedsiębiorstwach produkcyjnych*, Zeszyty Naukowe Politechniki Łódzkiej, Łódź 2006, z. 41.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków 2000.

- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000.
- Kozłowska A., *Znaczenie relacji rodzinnych dla pozytywnego rozwoju dziecka: diagnoza i terapia*, Warszawa 2000.
- Kreutz M., *Próba zdefiniowania terminu czynność*, „Przegląd Psychologiczny” 1975, nr 16.
- Kujawa M., *Wybory rozwojowe w dorosłości* [w:] J. Trempała (red.), *Rozwijający się człowiek w zmieniającym się świecie*, Bydgoszcz 1995.
- Kurcz I., Reykowski J. (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa 1975.
- Kurianiuk J., *Problemy kształcenia zawodowego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Warszawa 1981.
- Lawler E. E., Porter I. W., *The effect of performance on job satisfaction*, “Industrial Relations” 1967, nr 12.
- Ledzińska M., Zajenkowski M., Stolarski M., *Temperament i poznanie. Energetyczne i czasowe zaplecze umysłu*, Warszawa 2013.
- Levinson D. J., *A conception of adult development*, *American Psychologist* 1986, nr 41.
- Locke E. A., *Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance*, “Journal of Applied Psychology” 1984 nr 69.
- Lubrańska A., *Klimat organizacyjny a doświadczenie wypalenia zawodowego*, *Medycyna Pracy* 2011, nr 6.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2006.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2004.
- Łoś Z., *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu całego życia*, Wrocław 2010.
- Łukaszewski W., *Psychologiczne koncepcje człowieka* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, t. 1.
- Makin P., Cooper C., Cox Ch., *Organizacja a kontrakt psychiczny. Zarządzanie ludźmi w pracy*, Warszawa 2000.
- Makowski E., *Podstawowe problemy kształtowania warunków pracy w przedsiębiorstwach przemysłowych* [w:] E. Makowski (red.), *Kształtowanie warunków pracy a aktywność organizacji*, Warszawa 2005.
- Malina A., *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*, Bydgoszcz 2014.
- Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1969, s. 990.

- Marchewczyk A., *Charakterystyka okresu rozwojowego uczniów gimnazjum*, Lubczyna 2005.
- Mariański J., *Między nadzieją i zwątpieniem*, Lublin 1998.
- Marynowicz-Hetka E., *Pedagogika społeczna. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2007.
- Maslow A. H., *Motivation and personality*, New York 1954.
- Maslow A. H., *Teoria hierarchii potrzeb* [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, Warszawa 1964.
- Matczak A., *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Warszawa 1982.
- Matczak A., *Style poznawcze. Rola indywidualnych preferencji*, Warszawa 1996.
- Matczak A., *Z badań nad różnicami interindywidualnymi w zakresie zdolności* [w:] *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, red. J. Strelau, W. Ciarłowska, E. Nęcka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.
- Materska M., *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego* [w:] I. Kurcz i D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Warszawa 2002.
- Materska M., *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*, Wrocław 1972.
- Matthews J. J., Megginson D., Surtees M., *Rozwój zasobów ludzkich*, Gliwice 2008.
- Matuszewska M., *Zmiany rozwojowe wczesnej dorosłości*, Forum Psychologiczne, t. 2, nr 2.
- Mehrabian A., *Outline of a general emotion – basen theory of temperament* [w:] J. Strelau, A. Angleitner (red.), *Explorations in temperament; International perspectives on theory and measurement*, New York 1991.
- Metoda biograficzna w socjologii*, red. J. Włodarek, M. Ziółkowski, Warszawa-Poznań 1990.
- Michalak J. M., *Uwarunkowania sukcesu zawodowego nauczycieli. Studium przypadków*, Łódź 2007.
- Mielczarek S., *Menedżer w środowisku pracy – twórca kultury pracy* [w:] *Kultura pracy menedżera*, red. S. Mielczarek, Warszawa 2010.
- Mierlin V. S., *Oczerek teorii temperamentu*, Piern 1973.
- Mika S., *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa 1998.

- Miller G. A., Galanter E., Pribram K. H., *Plans and the structure of behavior*, New York 1960, wyd. pol.: *Plany i struktura zachowania*, tłum. A. Grzybowski, A. Szewczyk, Warszawa 1980.
- Milton T., *Disorders of Personality DSM-III: Axis II*, New York 1981.
- Misztal M., *Problematyka wartości w socjologii*, Warszawa 1980.
- Moczydłowska J., *Aktywność zawodowa człowieka w perspektywie jego rozwoju społecznego*, Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Zarządzania i Ochrony Pracy w Katowicach, 2006, nr 1.
- Molina A., *Wczesna dorosłość w cyklu życia człowieka. Współczesne problemy z realizacją zadań rozwojowych młodych dorosłych*, Bydgoszcz 2014.
- Mrożek S., *Praca w antycznym systemie wartości*, Warszawa 1983.
- Murray H. A., Kluckhohn C., Schneider D. M. (red.), *Personality in nature, society and culture*, New York 1953, wyd. 2.
- Nęcka E., *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994.
- Niciński S., *Środowisko społeczne* [w:] W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
- Nosko J., *Zachowania zdrowotne i zdrowie publiczne – aspekty historyczno-kulturowe*, Łódź 2005,
- Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004.
- Nowacki T. W., *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1964.
- Nowacki T., *Zawodoznawstwo*, Radom 1999.
- Nowak S., *Studia z metodologii nauk społecznych*, Warszawa 1965.
- Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998.
- Nuttin J., *Tache, reussite et echec; theorie de la conduite humaine*, Louvain 1961.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania*, Warszawa 1996.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.
- Oldham J. M., Morris L. B., *Twój psychologiczny autoportret*, przeł. A. Bielik, Warszawa 2015.
- Olechnicki K., Załęcki P., *Słownik socjologiczny*, Toruń 2000.
- Oleszkiewicz A., *Kryzys młodzieży – istota i przebieg*, Wrocław 1995.
- Organ D. W., Ryan K., *A meta-analytic review of attitudinal and dispositional predictors of organizational citizenship behavior*, "Personal Psychology" 1995, nr 48.

- Ostrowska K., *Wartości w naszym życiu*, „Wychowawca” 2004, nr 5.
- Ostrowska U., *Doświadczenie wartości a sens życia* [w:] A. M. de Tchorzewski (red.), *Sens życia – sens wychowania*, Bydgoszcz 2001.
- Ostrowska U., *Doświadczenie wartości edukacyjnych w szkole wyższej*, Bydgoszcz 1998.
- Parsons F. W., *Choosing a vocation*, Boston 1969.
- Paszkowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003.
- Paszkowska-Rogacz A., Skłodowski H., *Teorie rozwoju zawodowego* [w:] J. H. Skłodowski (red.), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, Łódź 1999.
- Paszkowska-Rogacz A., Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 2004.
- Paszkowska-Rogacz A., *Warsztat pracy europejskiego doradcy kariery zawodowej*, Warszawa 2002.
- Pawłow I., *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*, Warszawa 1952.
- Pawłow I., *Wykłady o czynności mózgu*, Warszawa 1951
- Pawłow, *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*, przekł. T. Klimowicz I. P., Warszawa 1952.
- Perner J., Lang B., *Development of theory of mind and executive control*, Trends in Cognitive Sciences 1999, nr 3.
- Pervin L. A., *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002.
- Piaget J., I. *Równoważenie struktur poznawczych*, Warszawa 1981.
- Piaget J., *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.
- Pielka W., *Rodzina – wybór zawodu – szkoła*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, Poznań 2001.
- Pierunek M., *Projektowanie przyszłości edukacyjno-zawodowej w okresie adolescencji*, Poznań 2004
- Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Katowice 1963.
- Pieter J., *Spoleczne problemy psychologii*, Warszawa 1969, s. 330
- Pietrasiański Z., *Rozwój ludzi dorosłych*, Warszawa 1990.
- Pietrasiański Z., *Rozwój z perspektywy jego podmiotu* [w:] *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, red. M. Tyszkowa, Warszawa 1988.
- Pikuła N. G., *Poczucie sensu życia osób starszych. Inspiracje do edukacji w starości*, Kraków 2015.

- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Piorunek M., *Bieg życia zawodowego człowieka. Kontekst transformacji kulturowych*, Poznań 2009.
- Pisula D., *Poradnictwo kariery przez całe życie*, Warszawa 2009.
- Plewka C., *Kierowanie własnym rozwojem zawodowym. Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne*, Koszalin 2015.
- Plewka C., *Kultura pracy*, Szczecin 1992.
- Plewka C., *Pracujący studenci Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 2.
- Plewka C., *Problemy rozwoju zawodowego pracujących*, Oświatowiec 2006, nr 2.
- Plewka C., *Sytuacja ludzi młodych na współczesnym rynku pracy*, „Problemy Profesjologii” 2015, nr 1.
- Plewka C., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009.
- Plóciennik E., *Edukacja dla mądrości we wczesnej edukacji – propozycje rozwiązań metodycznych* [w:] *Poznać – zrozumieć – doświadczyć. Konstruowanie wiedzy nauczyciela wczesnej edukacji*, red. J. Bonar, J. Buła, Kraków 2013.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000.
- Popper K., *W poszukiwaniu lepszego świata*, Warszawa 1997.
- Póździoch S., Ryś A., *Zdrowie publiczne. Wybrane zagadnienia*, Kraków 1996.
- Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania, zagrożenia*, pod red. R. Gerlacha, Bydgoszcz 2008.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, red. H. Zgółkowska, Poznań 2001, t. 32.
- Prawda M., *Biograficzne odtwarzanie rzeczywistości (o koncepcji badań biograficznych Fritza Schütze)*, „Studia Socjologiczne” 1989, nr 4.
- Prawda M., *Cykl życia jednostki a wartość pracy*, Warszawa 1987.
- Próchniak P., *Podjęmowanie ryzyka a sens życia człowieka*, Słupsk 2005.
- Pryor R., Bright J., *The chaos theory of careers. New perspective on working in twenty-first century*, New York 2011
- Przetacznik-Gierowska M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2006, t. 1.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2006.

Przetacznik-Gierowska M., *Wybrane systemy periodyzacji rozwoju* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2006.

Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1967.

Przetacznikowa M., Spionek H., *Wiek poniemowlęcy* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1976.

Psychologia rozwojowa, red. P. E. Bryant, A. M. Colman, przekł. A. Bezwińska-Walerjan, Poznań 1997.

Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000.

Psychologiczny model efektywności pracy, red. X. Gliszczyńska, Warszawa 1991.

Rachalska W., *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987.

Rachalska W., *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie*, Warszawa 1984.

Rachalska W., *Wychowanie przez pracę w rodzinie jako przygotowanie do prawidłowego wyboru zawodu*, Częstochowa 1990.

Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Wrocław 1961, za: A. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, Warszawa 1974.

Reber A. S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.

Roe A., Siegelman M., *A Parent –Child Relations Questionnaire*, „Children Development” 1963, nr 2.

Roe A., *The psychology of occupations*, New York 1956, za: S. T. Gladding, *Poradnictwo zawodowe – zajęcie wszechstronne*, Warszawa 1994.

Rojewski J. W., *The role of chance in the career development of individuals with learning disabilities*, Learning Disability Quarterly 1993, vol. 22.

Rokeache M., *The nature of human*, New York 1973, za: M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologia rozwoju młodzieży w kontekście biegu ludzkiego życia*, Warszawa 2015.

Rosenblum G. D., Lewis M., *Emotional development in adolescence* [w:] G. B. Adams, M. D. Berzonsky (red.), *Blackwell handbook of adolescence*, Malden 2004.

Rosenzweig J. E., *Organization and management. Systems and contingency analysis*, New York 1985.

Różański A., *Gotowość prorozwojowa pracowników w sytuacji zmian organizacyjnych – Wybrane aspekty*, e-mentor 2014, nr 1.

- Różański A., *Psychospołeczne korelaty gotowości do uczenia się i rozwoju pracowników wykwalifikowanych*, Lublin 2014.
- Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, red. J. Strelau, W. Ciechowska, E. Nęcka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992.
- Rusałow V. M., *Biologiczeskije osnovy indywidualno-psychologiczeskich razliczii*, Moskwa 1979.
- Sabbagh M. A., Moses L. J., Shiverick S., *Executive functioning and preschoolers understanding of false beliefs, false photographs and false signs*, *Child Development* 2006, nr 77
- Sarzyńska-Mazurek E., *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*, Lublin 2013.
- Schaffer H. R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.
- Schein E. H., *Career Dynamics, matching individuals and organisational needs*, Addison Wesley 1978.
- Schwartz S. H., *Toward a Universal psychological structure of human values*, *Journal of Personality and Social Psychology* 1987, nr 4.
- Sęk H., *Wprowadzenie do psychologii klinicznej*, Warszawa 2001.
- Sękowski A., *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2001.
- Shallice T., Burgess P., *Higher cognitive impairments and front al lobe losion in man* [w:] Levin H. S., Eisenberg H. M., Benton A. I. (red.), *Frontal lobe function and dysfunction*, Oxford: Oxford University Press 1991.
- Sikorski C., *Zachowania ludzi w organizacji*, Warszawa 2001.
- Skorny Z., *Aspiracje młodzieży oraz kierujące nimi prawidłowości*, Warszawa 1980
- Skrzypiec S., *Kształtowanie postaw dzieci i młodzieży wobec pracy*, Wrocław 1979.
- Słońska Z., *Promocja zdrowia – zarys problematyki*, „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medyczne” 1996, nr 1-2.
- Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, red. I. Bralczyk, Warszawa 2005.
- Słownik psychologiczny*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1979.
- Smykowski B., *Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* [w:] A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwoju*, Gdańsk 2005.
- Sobol E. (red.), *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.
- Socha P. (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowości – wiara – religijność*, Kraków 2000.

- Sokołowska A., *Rola rodziny w kształtowaniu stosunku młodzieży do własnej przyszłości*, „Psychologia Wychowawcza” 1967, nr 1.
- Stallings M. C., Hewitt J. K., Cloninger C. R., Heath A. C., Eaves L. I., *Genetic and environmental structure of the Tridimensional Personality Questionnaire: Three Or four temperament dimensions?*, Journal of Personality and Social Psychology 1996, nr 70.
- Sternberg J. R., *Cognitive psychology*, For Worth 1996.
- Straś-Romanowska M., *Późna dorosłość* [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2001.
- Straś-Romanowska M., *Refleksja na temat rozwoju moralnego w kontekście zagadnień psychologii osobowości* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Bydgoszcz 1997, t.
- Strelau J., *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*, Wrocław 1992.
- Strelau J., *Cechy temperamentu* [dostępne w:] <http://www.beyondtheframe.pl/psychika-czlowieka/temperament> [dostęp: 4.03.2015].
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006.
- Strelau J., *Psychologia temperamentu*, wyd. 2, Warszawa 2001.
- Strelau J., *Rola temperamentu w życiu psychicznym*, Warszawa 1978.
- Strelau J., *Różnice indywidualne, historia – determinanty – zastosowania*, Warszawa 2014.
- Strelau J., *Temperament i typ układu nerwowego*, Warszawa 1974
- Styczeń T., *Wprowadzenie do etyki*, Lublin 1996.
- Suchar M., *Kariera i rozwój zawodowy*, Gdańsk 2003.
- Super D. E., *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.
- Super D. E., *Theory of vocational development*, “American Psychologist” 1955, nr 8.
- Sutherland J., Canwell D., *Klucz do zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa 2007, za: A. Wach-Kąkolewicz, *Rozwój zawodowy – motywy podejmowania aktywności uczenia się*, e-mentor 2008, nr 4(26).
- Syrek E., *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000.
- Szajek T. S., *Rola szkół zawodowych w orientacji zawodowej*, Warszawa 1980.
- Szamatulska Z., *Wychowanie do pracy dzieci 7-9-letnich w domu rodzinnym*, Bydgoszcz 1997.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1980
- Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
- Szewczuk W., *Psychologia w służbie życia*, Warszawa 1982.

- Szewczuk W., *Psychologiczne podstawy zasad wychowania*, Warszawa 1972.
- Szewczyk T., *Edukacyjne i ekologiczne konteksty promocji zdrowia* [w:] *Promocja zdrowia. Konteksty społeczno-kulturowe*, red. M. D. Głowacka, Poznań 2000.
- Sztompka P., *Socjologia*, Kraków 2002.
- Sztumska B., Sztumski J., *Człowiek w świecie wartości*, Katowice 2002.
- Śliwerski B., *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*, Kraków 2010.
- Tatarkiewicz W., *Dzieje sześciu pojęć: sztuka, piękno, forma, twórczość, od-twórczość, przeżycie estetyczne*, Warszawa 1976.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. Filozofia nowożytna do roku 19330*, War-szawa 2008, t. 2.
- Thomas A., Chess S., *Temperament and development*, New York 1977.
- Tieplow B. M., *Izbrannyje trudy*, Moskwa 1985, t. 1-2.
- Tomaszewska Z., *Uczenie się przez całe życie jako główna kompetencja współ-czesnego człowieka* [w:] J. Piekarski, L. Tomaszewska, A. Głowda (red.), *Edu-kacja jako całonocne doświadczenie*, Płock 2012.
- Tomaszewski T. (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967.
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psycholo-gia*, Warszawa 1975.
- Tomaszewski T., *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodo-wego* [w:] *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, red. S. Kaczor, Z. Wiatrowski, Warszawa 1978.
- Tomaszewski T., *Psychologia*, Warszawa 1975.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963.
- Toureine A., *La conscience ouverte*, Paris 1966.
- Traczyńska H., Wojciechowski M., *Co to znaczy „umieć żyć”? (Praktyczny przewodnik psychologiczny)*, Warszawa 2008.
- Trempała I., *Mechanizm zmiany rozwojowej* [w:] *Psychologia rozwoju czło-wieka. Podręcznik akademicki*, red. I. Trempała, Warszawa 2015.
- Trempała J., *Mechanizm zmiany rozwojowej* [w:] *Psychologia rozwoju czło-wieka*, red. J. Trempała, Warszawa 2011.
- Trempała J., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2015.
- Trempała J., *Rozwój poznawczy* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1966, t. 3.
- Trzebuchowski P., *Praca jako znak człowieczeństwa*, Warszawa 1982.
- Turska E., *Od zabawy do pracy*, Katowice 2000.

- Twardowski K., *O czynnościach i wytworach*, Kraków 1911.
- Tyszka Z., *Istotne zmiany w socjalizacji rodzinnej*, „Problemy Rodziny” 2000, nr 2-3.
- Tyszka Z., *Życie rodzinne – uwarunkowania makro- i mikrostrukturalne*, Poznań 2003.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M., *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1996.
- Vroom V. H., *Work and motivation*, New York 1969.
- Walmsley D. J., Lewis G. J., *Geografia człowieka. Podejście behawioralne*, Warszawa 1997.
- Watson D., *Mood and temperament*, New York 2000.
- Wenta K., *Praca i zawód w futurologii*, „Problemy Profesjologii” 2015, nr 1.
- Wenta K., *Środowiskowe uwarunkowania w zakresie wzbogacania osobowości* [w:] *Człowiek tworzy sam siebie. IV Krajowa Konferencja Lekarzy i Humanistów*, Gdańsk 1985.
- Wenta K., *Teoria chaosu w dyskusji nad pedagogiką*, Radom 2011.
- Wenta K., *Uczyć się przez całe życie, aby być i mieć nadzieję na dobrą pracę*, „Edukacja Humanistyczna” 2012, nr 1.
- White R. W., *Lives in progress*, New York 1975.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.
- Wiatrowski Z., *Działalność zawodoznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy w zarysie*, Warszawa 1985.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, wyd. 4, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*, Olecko 2002.
- Wiatrowski Z., *Praca człowieka – wątpliwości, nieporozumienia i realia*, „Pedagogika Pracy” 2004, nr 45.
- Wiatrowski Z., *Praca w zbiorach wartości pracujących, bezrobotnych i młodzieży szkolnej*, Włocławek 2004.
- Wiatrowski Z., *Wieloprotymowy i integracyjny wymiar współczesnych nauk o pracy*, *Problemy Profesjologii*, nr 1 /2015.
- Wiatrowski Z., *Rozwój zawodowy człowieka – hasło* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. III, Warszawa 2004.
- Widerszpil S., *Socjologia w zakładzie pracy*, Warszawa 1973.
- Wielka encyklopedia PWN*, Warszawa 2002, t. 12.

- Wilgocka-Okoń B., *Zasób umysłu dziecka dawniej i dziś*, Warszawa 1989.
- Witwicki W., *Psychologia*, Warszawa 1962.
- Włodarski Z., Hankało A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Warszawa-Kraków 2004.
- Wojnar I., *Kultura jako wytwory i kultura jako twórczość*, „Oświata i Wychowanie” 1984, nr 3.
- Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradnictwa*, Wrocław 1994.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2011.
- Wojtasik B., *Wybór doradcy zawodu przez młodzież, rodziców i nauczycieli*, Wrocław 1993.
- Wojtczuk-Turek A., *Zachowania innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teorii zarządzania*, Toruń 2012.
- Wolański N. (red.), *Biomedyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 1980.
- Wołk Z., *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.
- Wołk Z., *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1.
- Wołoszyn S., *Kategoria powinności jako podstawowa aksjologiczna kategoria pedagogiki – jak ją rozumieć* [w:] *Pedagogika ogólna. Problemy aksjologiczne*, red. T. Kukułowicz, M. Nowak, Lublin 1997.
- Wroczyński R., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985.
- Współczesny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007.
- Wygotski L. S., *Kryzys trzeciego roku życia* [w:] A. J. Brzezińska, M. Marchow (red.), *L. S. Wygotski, Wybrane prace psychologiczne*, Poznań 2002.
- Wysocki E., *Okresy rozwojowe* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004.
- Ziemiński Z., *Sens życia a system wartości*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 4.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1973.
- Ziemska M., *Rodzina a osobowość*, Warszawa 1975.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 1930.
- Żebrowska M., *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1986.

Żurko M., *Od przydatności metody biograficznej w psychologii [w:] Na tropach psychologii jako nauki humanistycznej*, red. M. Straś-Romanowska, Warszawa-Wrocław 1995.

SPIS RYSUNKÓW

Rys. 1. Charakterystyczne cechy i znaczenia terminów „rozwój” i „zawód” mające swoje odzwierciedlenie w ujęciach definicyjnych terminu „rozwój zawodowy”.....	24
Rys. 2. Usytuowanie rozwoju zawodowego w ogólnym rozwoju człowieka. ..	27
Rys. 3. Rozwój zawodowy jednostki ludzkiej w szerszym kontekście kategorii rozwoju człowieka.....	30
Rys. 4. Źródła wiedzy o rozwoju człowieka.	34
Rys. 5. Kategorie opisu rozwoju.	76
Rys. 6. Czynniki wpływające na rozwój zawodowy wg D. E. Supera.....	78
Rys. 7. Uwarunkowania zawodowego rozwoju wg K. M. Czarneckiego.	79
Rys. 8. Modele ujmowania zmiany rozwojowej.	83
Rys. 9. Rodzaje zmian rozwojowych.	84
Rys. 10. Proces zawodowego rozwoju człowieka.	89
Rys. 11. Obszary zmian w wieku szkolnym.....	154
Rys. 12. Charakterystyka rozwoju w okresie dorastania.....	161
Rys. 13. Determinanty sposobu adaptacji i jego zwrotny wpływ na przebieg procesu dojrzewania w okresie dorastania.	163
Rys. 14. Najważniejsze procesy w rozwoju zawodowym jednostki będącej w okresie szkolnego uczenia się zawodu.	172
Rys. 15. Warunki pracy osoby pracującej zawodowo wg T. W. Nowackiego.....	175
Rys. 16. Usytuowanie pracy człowieka jako kategorii poznawczej różnych dyscyplin naukowych.	182
Rys. 17. Kontekstualne usytuowania pracy zawodowej.....	185
Rys. 18. Proces projektowania działań prorozwojowych człowieka pracującego zawodowo.	197
Rys. 19. Usytuowanie gotowości do uczenia się i rozwoju w miejscu pracy w perspektywie kształcenia ustawicznego.....	200
Rys. 20. Sytuacyjne uwarunkowania rozwoju zawodowego osoby w okresie pracy zawodowej.	204
Rys. 21. Model środowiskowych uwarunkowań rozwoju zawodowego jednostki.	215
Rys. 22. Mandala zdrowia – model ekosystemu zdrowia.	226
Rys. 23. Model czynników warunkujących zdrowie jednostki „tęcza czynników zdrowia”.....	227

Rys. 24. Udział kultury osobistej i kultury pracy w procesie kształtowania się rozwoju zawodowego jednostki.....	241
Rys. 25. Związki i zależności między klasami zmiennych.	256
Rys. 26. Rozkład deklaracji poszczególnych grup próby badawczej dotyczących tych okresów ich życia i rozwoju zawodowego, które wywarły największy (ranga 4+5) wpływ na poziom ich obecnego rozwoju zawodowego.....	271
Rys. 27. Średnie wartości deklaracji (wskazanej rangi) wyrażonych przez respondentów próby badawczej według zmiennej płci dotyczących poziomu wpływu, jakie wywarły poszczególne okresy ich życia i rozwoju na obecny poziom ich rozwoju zawodowego.....	273
Rys. 28. Rozkład deklaracji udzielonych przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczących tych form aktywności określonych kolejno dla 2, 4, 6, 8 pytania kwestionariusza, które uznali oni „iż miały największy wpływ na ich rozwój zawodowy”.....	282
Rys. 29. Rozkład deklaracji udzielonych przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczących tych kategorii wpływu określonych kolejno dla 3, 5, 7, 9 pytania kwestionariusza, od których w ich opinii w stopniu największym (suma rang „5” i „4”) zależały wyniki (efekty) ich rozwoju zawodowego.....	287
Rys. 30. Procentowy rozkład wskazań, które wyrazili respondenci całej próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz poziom swojego rozwoju zawodowego w zakresie” (pkt „a” do „r” pytanie nr 11 z kwestionariusza)...	290
Rys. 31. Poziom rozwoju zawodowego respondentów całej próby badawczej, którzy uznali, że ich rozwój zawodowy dotyczący poszczególnych zakresów jest zadowolający (suma rang „4” i „5”).	295
Rys. 32. Rozkład wskazań dotyczących czynników prorozwojowych wyrażonych przez respondentów poszczególnych grup zawodowych w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu obecny poziom własnego rozwoju zawodowego zawdzięczasz poszczególnym czynnikom prorozwojowym”.....	299
Rys. 33. Rozkład wskazań dotyczących czynników prorozwojowych, które w opinii respondentów poszczególnych grup próby badawczej wywarły największy wpływ (ranga 4+5) na obecny poziom ich rozwoju zawodowego.....	301
Rys. 34. Rozkład wskazań dotyczących celów, którym respondenci poszczególnych grup próby badawczej przede wszystkim podporządkowują swój rozwój zawodowy (suma rang „4” i „5”)......	303

- Rys. 35. Rozkład wskazań (rangi 4+5) dotyczących najważniejszych potrzeb, którym respondenci poszczególnych grup próby badawczej przede wszystkim podporządkowują swój rozwój zawodowy..... 308
- Rys. 36. Rozkład wskazań udzielonych przez osoby pracujące zawodowo z poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu Twoja troska o własny rozwój zawodowy wynika z następujących potrzeb” (potrzeby te określone zostały w treści pytania). 309
- Rys. 37. Rozkład wskazań udzielonych przez osoby pracujące zawodowo z poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami” (stwierdzenia te znajdują się w treści pytania). 313
- Rys. 38. Rozkład największej liczby wskazań (ranga 4+5), które udzielili respondenci w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami”..... 315
- Rys. 39. Procentowy rozkład wskazań dotyczących tych odpowiedzi na pytanie: Jak oceniasz swoje kompetencje dotyczące zarządzania własnym rozwojem zawodowym w poszczególnych zakresach”, które respondenci poszczególnych grup zawodowych plasowali na poziomie rang „4” i „5”..... 319
- Rys. 40. Rozkład wskazań (ranga 4 i 5), które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej na temat tego, jakie czynności etapu diagnozowania własnego rozwoju zawodowego sprawiają im największe trudności. 328
- Rys. 41. Rozkład wskazań (ranga 4 i 5), które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej na temat tego, jakie czynniki etapu planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego sprawiają im największe trudności. 329
- Rys. 42. Rozkład wskazań (ranga 4 i 5), które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej na temat tego, jakie czynniki etapu organizowania (wdrażania) planu własnego rozwoju zawodowego sprawiają im największe trudności. 330
- Rys. 43. Rozkład wskazań (ranga 4 i 5), które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej na temat tego, jakie czynniki etapu kontroli i monitorowania wdrażanych działań ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego sprawiają im największe trudności. ... 331

SPIS TABEL

Tabela 1. Kategorie cech osobowych i środowiska w teorii J. L. Hollanda.....	63
Tabela 2. Przegląd teorii rozwoju zawodowego i ich podstaw teoretycznych. .	69
Tabela 3. Przedstawiciele i charakterystyki wiodących teorii osobowości.	112
Tabela 4. Uprozczone charakterystyki czternastu typów osobowości.	123
Tabela 5. Struktura próby badawczej według rozkładu zmiennej „płeć”.....	263
Tabela 6. Struktura próby badawczej według rozkładu zmiennej „wykształcenie”.....	263
Tabela 7. Struktura próby badawczej według rozkładu zmiennej „staż pracy”.....	264
Tabela 8. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczące tych okresów ich życia i rozwoju zawodowego, które wywarły najmocniejszy i najsłabszy wpływ na poziom ich dotychczasowego (obecnego) rozwoju zawodowego.	268
Tabela 9. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci w odpowiedzi na pytanie: „Na którym z etapów Twojej pracy zawodowej miał miejsce najbardziej satysfakcjonujący Cię pod względem dynamiki, poziomu i struktury Twój rozwój zawodowy?”	275
Tabela 10. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczące procesów, czynności i działań prorozwojowych (form aktywności), które w poszczególnych okresach biegu ich życia wywarły określony wpływ na ich rozwój zawodowy mający miejsce w tych okresach.	279
Tabela 11. Deklaracje respondentów poszczególnych grup próby badawczej dotyczące procesów, czynników i działań prorozwojowych (formy aktywności, które w poszczególnych okresach biegu ich życia wywarły najmocniejszy i najsłabszy wpływ na ich rozwój zawodowy).	285
Tabela 12. Procentowy rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „Jak oceniasz poziom swojego rozwoju zawodowego w zakresie”.....	291
Tabela 13. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu obecny poziom własnego rozwoju zawodowego zawdzięczasz wymienionym w treści pytania czynnikom prorozwojowym”.....	297
Tabela 14. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu swój rozwój zawodowych podporządkowujesz niżej wymienionym celom”.....	302

Tabela 15. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: W jakim stopniu Twoja troska o własny rozwój zawodowy wynika z następujących potrzeb”.....	306
Tabela 16. Rozkład wskazań, które wyrazili respondenci poszczególnych grup próby badawczej w odpowiedzi na pytanie: „W jakim stopniu zgadzasz się z następującymi stwierdzeniami”.....	310
Tabela 17. Wykaz kompetencji dotyczących poszczególnych zakresów zarządzania własnym rozwojem zawodowym, które w opiniach najliczniejszej reprezentacji respondentów próby badawczej uzyskały najwyższe rangi (ranga 4+5) w poszczególnych zakresach.	318
Tabela 18. Różnice w rangowaniu (sytuowaniu odpowiedzi na poziomie odpowiedniej rangi) wskazań udzielonych przez respondentów w odpowiedzi na odpowiadające sobie zakresy pytań 11 i 16 zmierzonych za pomocą testu Wilcoxon dla rang w próbach zależnych (nauczyciele, pracownicy administracji, pracownicy sektora gospodarki).	322
Tabela 19. Procentowy rozkład wskazań wyrażonych przez respondentów poszczególnych grup próby badawczej na te czynności, które w ich ocenie sprawiają im największe trudności na poszczególnych etapach procesu zarządzania własnym rozwojem zawodowym (suma rang „4” i „5”).	324