

POLITECHNIKA KOSZALIŃSKA

Czesław Plewka

# **Kierowanie własnym rozwojem zawodowym**

Studium teoretyczne i egzemplifikacje praktyczne

KOSZALIN 2015

MONOGRAFIA NR 281  
WYDZIAŁ TECHNOLOGII I EDUKACJI

ISSN 0239-7129  
ISBN 978-83-7365-364-1

Przewodniczący Uczelnianej Rady Wydawniczej  
*Mirosław Maliński*

Recenzja  
*Stefan M. Kwiatkowski*  
*Zdzisław Wołk*

Korekta  
*Wiesław Chyłek*

Projekt okładki  
*Rafał Pieczyński*

© Copyright by Wydawnictwo Uczelniane Politechniki Koszalińskiej  
Koszalin 2015

WYDAWNICTWO UCZELNIANE POLITECHNIKI KOSZALIŃSKIEJ  
75-620 Koszalin, ul. Raławicka 15-17

---

Koszalin 2015, wyd. I, ark. wyd. 29,11, format B-5, nakład 100 egz.

Druk: EXPOL, Włocławek

# Spis treści

Wstęp .....	11
-------------	----

## CZĘŚĆ I

### WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ ROZWOJU ZAWODOWEGO

<b>1. Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego.....</b>	<b>20</b>
1.1. Istota rozwoju zawodowego .....	20
1.2. Źródła wiedzy i konteksty rozważań dotyczące rozwoju zawodowego .....	36
1.3. Eksplikacja podstawowych pojęć .....	40
<b>2. Wybrane aspekty dotyczące rozwoju zawodowego człowieka .....</b>	<b>59</b>
2.1. Teorie rozwoju zawodowego człowieka .....	59
2.2. Uwarunkowania rozwoju zawodowego jednostki .....	101
2.3. Proces rozwoju zawodowego jednostki.....	132
2.4. Periodyzacja rozwoju jednostki.....	138
<b>3. Charakterystyka poszczególnych etapów i okresów rozwoju zawodowego jednostki.....</b>	<b>151</b>
3.1. Podstawowe założenia.....	151
3.2. Etapy i okresy rozwoju zawodowego na tle cyklu życia człowieka...	159
3.3. Właściwości zawodowego rozwoju jednostki w okresie: .....	162
3.3.1. Preorientacji zawodowej dzieci .....	162
3.3.2. Orientacji zawodowej młodzieży.....	175
3.3.3. Szkolnego uczenia się zawodu .....	186
3.3.4. Zawodowej pracy dorosłych.....	200
3.3.5. Reminiscencji i refleksji społeczno-zawodowej emerytów.....	212

## CZĘŚĆ II

### TEORETYCZNE PODSTAWY ZARZĄDZANIA PROCESEM ROZWOJU ZAWODOWEGO

<b>4. Teoretyczne podstawy zarządzania procesem rozwoju zawodowego..</b>	<b>214</b>
4.1. Ewolucja poglądów na temat kierowania.....	214
4.2. Podstawowe pojęcia dotyczące procesu kierowania i zarządzania.....	219

4.3. Proces kierowania i zarządzania.....	225
4.4. Podejmowanie decyzji kierowniczych .....	235
4.5. Skuteczność i efektywność kierowania i zarządzania .....	242
<b>5. Proces kierowania własnym rozwojem zawodowym postrzegany z perspektywy różnic indywidualnych człowieka .....</b>	<b>247</b>
5.1. Kilka refleksji dotyczących istoty i kategorii różnic indywidualnych	247
5.2. Wybrane grupy różnic indywidualnych i ich udział w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym.....	250
5.2.1. Konsekwencje wynikające z różnic biologicznych dla procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym .....	251
5.2.2. Znaczenie temperamentalnych różnic indywidualnych w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym .....	255
5.2.3. Rola indywidualnych różnic intelektu w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym.....	259
5.2.4. Indywidualne różnice osobowości a proces kierowania własnym rozwojem zawodowym .....	278
5.2.5. Konsekwencje wynikające z indywidualnych różnic w działaniu .....	292
5.3. Poczucie własnej skuteczności w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym.....	296
<b>6. Charakterystyka wybranych komponentów zarządzania rzutujących na jakość procesu rozwoju zawodowego.....</b>	<b>301</b>
6.1. Informacja w procesie zarządzania.....	301
6.2. Analiza własnego potencjału .....	315
6.3. Określanie celów i planów działania .....	325
6.4. Monitorowanie indywidualnych dokonań .....	335
6.5. Networking jako instrument w zarządzaniu własnym rozwojem zawodowym.....	337

### CZĘŚĆ III

## KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI ZARZĄDZANIA PROCESEM WŁASNEGO ROZWOJU ZAWODOWEGO

<b>7. Wybrane aspekty dotyczące procesu kształtowania umiejętności.....</b>	<b>341</b>
7.1. Istota i rodowód pojęcia umiejętność .....	341
7.2. Klasyfikacja oraz struktura czynności i umiejętności .....	350
7.3. Proces kształtowania i rozwijania umiejętności .....	362

---

7.4. Miejsce i rola umiejętności w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym.....	373
<b>8. Umiejętność diagnozowania własnego rozwoju zawodowego .....</b>	<b>376</b>
8.1. Proces diagnostyczny i jego uwarunkowania.....	376
8.2. Rodzaje i typy diagnoz .....	383
8.3. Autodiagnoza w poznawaniu własnego rozwoju zawodowego.....	387
8.4. Podstawowe metody i techniki diagnostyczne .....	391
8.5. Podstawowe zasady diagnozowania w naukach społecznych .....	395
<b>9. Kształtowanie umiejętności planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego .....</b>	<b>401</b>
9.1. Kształtowanie umiejętności nieustannego zgłębiania wiedzy o sobie..	401
9.2. Kształtowanie umiejętności planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości .....	405
9.3. Kształtowanie umiejętności przewidywania skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi .....	410
9.4. Kształtowanie umiejętności dostrzegania możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego .....	416
<b>10. Kształtowanie umiejętności wdrażania i monitorowania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego .....</b>	<b>421</b>
10.1. Kształtowanie umiejętności adaptacyjnych.....	421
10.2. Kształtowanie umiejętności wyzwalania wytrwałości w działaniu .....	426
10.3. Kształtowanie umiejętności pokonywania trudności.....	429
10.4. Kształtowanie umiejętności wykorzystywania informacji zwrotnych .....	432
10.5. Kształtowanie umiejętności wprowadzania korekt.....	435
10.6. Kształtowanie umiejętności panowania nad stresem.....	439
10.7. Kształtowanie umiejętności monitorowania procesu wdrożeniowego.....	443
10.8. Kształtowanie umiejętności dokonywania ocen i formułowania wniosków .....	445
10.9. Kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji .....	448
10.10. Kształtowanie umiejętności koncentrowania się na najważniejszych czynnikach przy optymalizacji wysiłku i osiągnięcia właściwych efektów działania .....	451
<b>Zakończenie.....</b>	<b>455</b>

<b>Bibliografia.....</b>	<b>458</b>
<b>Spis rysunków .....</b>	<b>485</b>
<b>Spis tabel .....</b>	<b>487</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>488</b>

# TABLE OF CONTENTS

<b>Introduction .....</b>	<b>11</b>
---------------------------	-----------

## **PART I**

### **AN INTRODUCTION TO THE ISSUE OF VOCATIONAL PROGRESS**

<b>1. THEORETICAL BASIS OF VOCATIONAL PROGRESS .....</b>	<b>20</b>
1.1. The essence of vocational progress .....	20
1.2. The sources of knowledge and contexts of consideration concerning vocational progress .....	36
1.3. The explanation of basic terms .....	40
<b>2. SELECTED ASPECTS OF HUMAN VOCATIONAL PROGRESS.....</b>	<b>59</b>
2.1. Theories concerning human vocational progress.....	59
2.2. Factors of vocational progress of an individual.....	101
2.3. The process of vocational progress of an individual .....	132
2.4. Periodization of the progress of an individual .....	138
<b>3. DESCRIPTION OF PARTICULAR STAGES AND PERIODS OF     VOCATIONAL PROGRESS OF AN INDIVIDUAL .....</b>	<b>151</b>
3.1. Basic Assumption .....	151
3.2. Stages and periods of vocational progress against a background of a human life .....	159
3.3. Characteristics of vocational progress of an individual during .....	162
3.3.1. Children`s vocational preorientation .....	162
3.3.2. Vocational orientation of young people .....	175
3.3.3. Vocational training at school.....	186
3.3.4. Adults` professional job .....	200
3.3.5. The reminiscence and the reflection concerning pensioners in social and professional context .....	212

## **PART II**

### **THEORETICAL BASIS OF VOCATIONAL PROGRESS MANAGEMENT**

<b>4. THEORETICAL BASIS OF VOCATIONAL PROGRESS MANAGEMENT.....</b>	<b>214</b>
--	------------

4.1. The evolutions of opinions concerning management .....	214
4.2. Basic terms concerning processes of leading and managing .....	219
4.3. The processes of leading and management.....	225
4.4. Making managerial decisions .....	235
4.5. Effectiveness of leading and management.....	242
<b>5. THE PROCESS OF RUNNING PERSONAL VOCATIONAL PROGRESS IN TERMS OF HUMAN DIFFERENCES.....</b>	<b>247</b>
5.1. A handful of reflections concerning the essence and categories of individual differences .....	247
5.2. Selected groups of differences and their contribution to the process of running personal vocational progress.....	250
5.2.1. The consequences of biological differences in terms of personal vocational progress.....	251
5.2.2. The importance of temperamental individual differences in terms of running personal vocational progress.....	255
5.2.3. The role of individual differences concerning intellect in terms of running personal vocational progress.....	259
5.2.4. Individual personality differences in terms of running personal vocational progress .....	278
5.2.5. The consequences of individual differences in activity.....	292
5.3. The sense of personal effectiveness in the process of running personal vocational progress.....	296
<b>6. DESCRIPTION OF SELECTED MANAGEMENT COMPONENTS THAT INFLUENCE THE QUALITY OF VOCATIONAL PROGRESS .....</b>	<b>301</b>
6.1. Information in the process of management.....	301
6.2. Self potential analysis .....	315
6.3. Creating plans and aims of activities .....	325
6.4. Monitoring personal achievements.....	335
6.5. Networking as an instrument considering personal vocational progress management .....	337
<b>PART III</b>	
<b>SHAPING THE ABILITY TO MANAGE PERSONAL VOCATIONAL PROGRESS</b>	
<b>7. SELECTED ASPECTS CONCIDERING THE PROCESS OF SHAPING ABILITIES AND SKILLS .....</b>	<b>341</b>



---

7.1. The essence and etymology of the term ability .....	341
7.2. Classification of activities and abilities .....	350
7.3. The process of shaping and developing abilities .....	362
7.4. The role of abilities in the process of running personal vocational progress.....	373
<b>8. THE ABILITY TO DIAGNOZE PERSONAL VOCATIONAL PROGRESS .....</b>	<b>376</b>
8.1. The diagnostic process and its conditions.....	376
8.2. Kinds and types of diagnostics .....	383
8.3. Autodiagnostics in terms of exploring personal vocational progress....	387
8.4. Basic diagnostic methods and techniques.....	391
8.5. Basic rules of diagnostics in social science .....	395
<b>9. SHAPING THE ABILITY TO PLAN PERSONAL VOCATIONAL PROGRESS .....</b>	<b>401</b>
9.1. Shaping the ability to constant self-exploration .....	401
9.2. Shaping the ability to plan appropriate developing tasks in terms of one`s needs and abilities.....	405
9.3. Shaping the ability to predict the consequences of planned activities concerning progress.....	410
9.4. Shaping the ability to notice a possibility of improving the quality of plans concerning personal vocational progress .....	416
<b>10.SHAPING THE ABILITY TO IMPLEMENT AND MONITOR ACTIONS INCLUDED IN A PLANNED PERSONAL VOCATIONAL PROGRESS.....</b>	<b>421</b>
10.1. Shaping adaptive abilities.....	421
10.2. Shaping the ability to remain persistent in activities .....	426
10.3. Shaping the ability to overcome obstacles.....	429
10.4. Shaping the ability to use reflexive abilities.....	432
10.5. Shaping the ability to make corrections.....	435
10.6. Shaping the ability to control stress.....	439
10.7. Shaping the ability to monitor the process of implementation .....	443
10.8. Shaping the ability to make opinions and conclusions.....	445
10.9. Shaping the ability to make decisions.....	448
10.10. Shaping the ability to focus on the most prominent factors in terms of optimizing the effort and achieving proper effects of activities.....	451
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>455</b>

<b>BIBLIOGRAPHY.....</b>	<b>458</b>
<b>Table of Figures.....</b>	<b>485</b>
<b>List of Tables.....</b>	<b>487</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>488</b>

## Wstęp

*To, co znajduje się za nami, i to, co znajduje się  
przed nami to blahostki w porównaniu z tym,  
co jest wewnątrz nas.*

Ralph Waldo Emerson

Niemal od zarania ludzkości, człowiek wraz z całym systemem biologicznych, psychicznych i środowiskowych zależności był i nadal jest przedmiotem licznych badań i dociekań naukowych podejmowanych przez przedstawicieli różnych dyscyplin. Jednym z ważnych obszarów owych dociekań jest rozwój człowieka, a w nim rozwój zawodowy, będący długotrwałym i kierunkowym procesem przemian, wywołanych czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania, generującego konkretne zmiany rozwojowe świadczące o tym, że jednostka podlegająca temu rozwojowi zmierza w kierunku wytyczonym przez sens własnego życia uwikłanego w różnorakie związki ze światem zewnętrznym. Jednostka działająca w nieustannie zmieniającym się świecie ciągle poszukuje zarówno sensu w działaniach własnych czy innych osób, jak i sensu swojego istnienia. Towarzyszą temu wytyczane cele, plany, dążenia, bliższe i dalsze zadania, pojawiające się nowe doświadczenia, jak również różnego rodzaju problemy. Są to okoliczności, które mimo nieustannego odkrywania różnorakich prawidłowości procesu rozwojowego, powodujące to, iż najprawdopodobniej proces ten pozostanie nadal przez długi okres czasu przedmiotem licznych badań, analiz i debat naukowych.

Perspektywę życia jednostki funkcjonującej w warunkach współczesnej cywilizacji odnieść można – jak trafnie dostrzega R. Gerlach – „przynajmniej do dwóch dróg: ogromnej odpowiedzialności za rozwój cywilizacji oraz poszukiwania nowoczesnej postaci i wartości własnego życia, poczucia w nim pełni istnienia”<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> R. Gerlach, *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Bydgoszcz 2012, s. 7.

W ramy tych wyzwań wpisać należy nieustającą troskę jednostki o własny rozwój zawodowy, z jakże ważną potrzebą dotyczącą kształtowania umiejętności kierowania owym rozwojem zawodowym. To niezwykle ważna umiejętność, aczkolwiek w mojej ocenie ciągle niedoceniana i z tego powodu bardzo rzadko podejmowana na kolejnych etapach procesu edukacyjnego. Tymczasem umiejętność ta niezbędna jest do tego, żeby móc oczekiwać, iż będziemy w stanie tak programować własny rozwój zawodowy i nim kierować, żeby nie tylko osiągać satysfakcję w trakcie realizacji własnych zadań, ale również mieć poczucie pełni społecznego istnienia. To poczucie jest z kolei niezbędne do tego, by móc z pełną świadomością angażować się w rozwiązywanie problemów zawodowych, pokonywać przeszkody i osiągać założone cele. To ważna umiejętność również dlatego, gdyż jak twierdzi Erich Fromm im bardziej życie człowieka spełnia się, tym słabszy jest w nim czynnik destruktywny<sup>2</sup>. Tymczasem podstawowe problemy życia społecznego, z którymi nie potrafimy sobie radzić w życiu – zdaniem wielu badaczy – biorą się zarówno z nieznajomości prawidłowości rządzących tym życiem, jak i braku opartych na nich podstawowych umiejętności. Jeśli nie potrafimy radzić sobie z życiowymi czy zawodowymi problemami, pojawiają się zwykle nowe doznania, które wkraczając do naszej świadomości powodują przewartościowanie systemu dotychczas wyznaczanych wartości i poszukiwanie sensu w sytuacji utraty nadziei. Na szczęście coraz częściej prezentowany jest pogląd, że już od edukacji przedszkolnej należy rozpoczynać proces kształtowania umiejętności decydowania o losach swojego życia. Edukacja szkolna dzieci i młodzieży, która jest naturalnym kontynuatorem tego jakże ważnego przesłania, powinna w nich wyrobić przekonanie, że potrzeba troski o losy swojego życia (a w nim pracy zawodowej) i kształtowania umiejętności kierowania jego rozwojem, w warunkach dużego tempa zmian cywilizacyjnych, to zadanie na całe życie. Jest to zadanie, z którym, w bardzo wielu przypadkach, każda osoba musi radzić sobie sama, musi sama pisać scenariusz swojego życia, sama programować swój rozwój i umiejętnie nim kierować. Dlatego niezwykle ważne staje się posiadanie umiejętności zgłębiania wiedzy o sobie, planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości, rozważnego i odpowiedzialnego wdrażania zaplanowanych przedsięwzięć oraz przewidywania skutków wywołanych podjętymi działaniami.

Kwestie związane z sygnalizowanymi wyżej problemami, a także próba uchwycenia wielu związków, które dotyczą cech osobowych jednostki, istoty rozwoju zawodowego, procesu pracy, organizacji i zarządzania oraz wpisanie w nie umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym stanowią

---

<sup>2</sup> Zob. E. Fromm, *Niech się stanie człowiek*, przeł. R. Saciuk, Warszawa 2011.

przedmiot rozważań podjętych w niniejszej książce, którą traktuję głównie jako przyczynek do dyskusji nad podjętym tematem.

Ze względu na złożoność problematyki dotyczącej kierowania własnym rozwojem zawodowym i potrzebą wglądu w różne aspekty tego procesu, zachodzi konieczność usytuowania dyskusji na płaszczyźnie interdyscyplinarnej – w tym zwłaszcza na płaszczyźnie nauk o zarządzaniu, psychologii, pedagogiki pracy czy prakseologii. Między innymi dlatego w rozważaniach ukazanych w niniejszej książce – w swej istocie stanowiących przedmiot badań pedagogiki pracy – tak często odwołuję się do psychologii oraz teorii organizacji i zarządzania.

Głównym celem podjęcia tej niezwykle ważnej, aczkolwiek złożonej problematyki i zaproponowanych analiz teoretycznych jest chęć włączenia się w nurt dyskusji dotyczącej katalogu wyzwań, potrzeb, warunków i rozwiązań adresowanych do człowieka współczesnej cywilizacji, a także podjęcia próby identyfikacji tych czynników, które w jakimś stopniu warunkują proces własnego rozwoju zawodowego, a tym samym możliwości kierowania tym procesem.

Rozważania swe przedstawiam w dziesięciu rozdziałach zgrupowanych w trzech częściach, które poprzedzone zostały wstępem, a zwieńczone krótkim zakończeniem.

Część pierwszą, zatytułowaną *Wprowadzenie w problematykę rozwoju zawodowego*, otwiera rozdział poświęcony rozważaniom dotyczącym teoretycznych podstaw rozwoju zawodowego, w którym przybliżono istotę procesu rozwoju, ukazując źródła wiedzy i konteksty, w jakich rozwój zawodowy jednostki jest ukazywany. Następnie zostało zdefiniowane i omówione sześć podstawowych terminów związanych z rozwojem zawodowym: zawód, praca zawodowa, czynności zawodowe, umiejętności zawodowe, kompetencje zawodowe i kwalifikacje zawodowe.

Wybrane aspekty dotyczące rozwoju zawodowego człowieka to tytuł rozdziału drugiego, w którym w pierwszej kolejności dokonano przeglądu najczęściej wymienianych w literaturze teorii rozwoju zawodowego. Przegląd ten rozpoczęto od ogólnych teorii zawodowego rozwoju, wybierając sześć z nich (teorie energetyzmu życia ludzkiego, potrzeb ludzkich, czynności ludzkich, podziału pracy ludzkiej, miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka i teorii sensu życia ludzkiego) do szczegółowej analizy. Uczyniłem tak między innymi dlatego, że rozwój zawodowy jest częścią większego procesu, jakim jest całościowy rozwój człowieka. Dlatego też niektórzy badacze zakładają, że zawodowy rozwój jednostki powinien być analizowany na gruncie teorii zawodowego rozwoju, wywodzących się z ogólnych teorii rozwoju człowieka – szczególnie tych, które wyjaśniają, na czym polegają zmiany w zakresie zachowania, doświadczenia, osobowości czy relacji jednostki z otoczeniem, w którym

ona funkcjonuje zawodowo oraz tych, które odpowiadają na pytania o uwarunkowania tych zmian. Po przybliżeniu istoty ogólnych teorii rozwoju zawodowego uwagę skoncentrowano na trzech teoriach szczegółowych (teorii wyboru zawodu, teorii uczenia się zawodu i teorii pracy zawodowej). Następnie dokonano przeglądu uwarunkowań dotyczących zawodowego rozwoju jednostki. Skoncentrowano się głównie na ukazaniu istoty tych uwarunkowań, które przez dużą część badaczy uznawane są za dominujące. Z analizy literatury uznawanej za najbardziej reprezentatywną dla współczesnych badań i dociekań dotyczących problematyki zawodu i pracy zawodowej wynika, że najczęściej wyróżnia się dwie grupy uwarunkowań – podmiotowe, do których zalicza się uwarunkowania biologiczne, fizyczne i psychiczne oraz przedmiotowe, obejmujące uwarunkowania: historyczne, kulturowe, społeczne, ekonomiczne, techniczne czy pedagogiczne. Wszystkie te uwarunkowania zostały scharakteryzowane i zilustrowane przykładami poglądów, jakie o nich wyrażają wybitni autorzy podejmujący problematykę pracy i rozwoju zawodowego. W dalszej kolejności tego rozdziału nieco uwagi poświęcono procesowi rozwoju zawodowego jednostki i ukazaniu różnych propozycji podziału życia ludzkiego na kolejne okresy, fazy czy etapy.

W trzecim rozdziale dokonano charakterystyki poszczególnych etapów i okresów rozwoju zawodowego jednostki, a następnie dokonano szczegółowej analizy właściwości zawodowego rozwoju jednostki w poszczególnych fazach jej życia. Uwzględniając fakt, że w rozdziale drugim bardzo wyraźnie wyeksponowana została użyteczność, jaką w podziale pracy ludzkiej przypisuje się teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka, zdecydowano dokonać szczegółowej analizy właściwości rozwojowych jednostki w następujących okresach: preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej, szkolnego uczenia się zawodu, zawodowej pracy oraz reminiscencji i refleksji społeczno-zawodowej. Wskazując na podstawowe właściwości istoty zmian rozwojowych charakterystycznych dla poszczególnych okresów życia jednostki, ukazano szereg konkretnych przykładów tych właściwości zawodowego rozwoju, które będąc typowymi dla określonego okresu, stanowią niemal podstawę do tych zmian rozwojowych, które powinny mieć miejsce w następnym okresie rozwojowym. Przykłady te w sposób jednoznaczny zwracają uwagę na fakt, że rozwój zawodowy każdej jednostki jest procesem następujących po sobie (w sposób nieustanny) zmian rozwojowych.

Drugą część niniejszej monografii, zatytułowaną *Podstawy zarządzania procesem rozwoju zawodowego*, stanowią kolejne trzy rozdziały. Rozpoczyna ją rozdział czwarty, stanowiący niejako refleksyjny wgląd w tematykę kierowania i zarządzania, w którym, po ukazaniu, jak przebiegała ewolucja poglądów dotyczących procesu kierowania i zdefiniowaniu podstawowych pojęć charakteryzujących proces kierowania i zarządzania, uwagę skoncentrowano na przybliżeniu

istoty procesu kierowania i zarządzania oraz procesu podejmowania decyzji. Omawiając istotę tych procesów, dokonano charakterystyki poszczególnych elementów owych procesów i funkcji, które przypisuje się im w odniesieniu do różnych działań. W końcowej części tego rozdziału nieco uwagi poświęcono problematyce skuteczności i efektywności kierowania i zarządzania.

W rozdziale piątym wskazano na potrzebę postrzegania procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym z perspektywy różnic indywidualnych określonej jednostki. Potrzebę takiego indywidualnego wglądu w predyspozycje i możliwości jednostki uzasadniają wyniki wielu badań naukowych prowadzonych w ramach różnych dziedzin nauki, które dostarczają licznych przykładów na to, że w podobnych (a nawet takich samych) warunkach poszczególne osoby różnie się zachowują. Rozważania dotyczące różnic indywidualnych rozpoczęto od przedyskutowania kilku refleksji dotyczących ich istoty i konsekwencji, które mogą być ich skutkiem w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym w odniesieniu do określonej jednostki. Następnie skoncentrowano się na pięciu grupach różnic (różnicach biologicznych, temperamentalnych, intelektualnych, osobowościowych oraz różnicach w działaniu), aby w sposób bardziej wnikliwy ukazać konsekwencje, jakie mogą one wywołać w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym. Rozważania tego rozdziału kończy krótka refleksja na temat poczucia własnej skuteczności, stanowiącej jeden z zasadniczych mechanizmów samoregulacji ludzkich zachowań powodujących ich różnicowanie tak pod względem funkcjonowania poznawczego, jak i motywacyjnego. Wskazano tu, że w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym liczą się nie tylko umiejętności definiowania swoich potrzeb czy oczekiwań, bądź wyboru odpowiednich strategii prorozwojowych, ale również przekonanie o własnej skuteczności w ich realizacji, które również zależy od wielu indywidualnych cech danej jednostki.

Rozdział szósty, w którym dokonano charakterystyki sześciu wybranych komponentów zarządzania rzutujących na jakość procesu rozwoju zawodowego, kończy rozważania drugiej części niniejszego opracowania. W rozdziale tym rozpoczęto od przybliżenia roli, jaką przypisuje się informacji w procesie zarządzania, zwracając uwagę na to, że choć informacja w procesie tym stanowi podstawę wielu decyzji, to należy mieć na uwadze, iż powstaje ona z przetworzonych i odpowiednio zinterpretowanych danych, a tym samym ma zawsze charakter subiektywny, gdyż zależy od zdolności interpretacyjnych osoby, która interpretacji tej dokonuje. Szczególną uwagę zwrócono na potrzebę właściwego wykorzystania informacji w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym, wskazując na to, że bardzo często jakość tego rozwoju zależy od umiejętności wykorzystania informacji. W dalszej części rozważań dużo miejsca poświęcono potrzebie analizy własnego potencjału oraz procedurze określania celów i planów działania, proponując kilka konkretnych przykładów reali-

zacji tych zadań. Następnie, nawiązując do rozważań z początkowej części tego rozdziału, podkreślono, że warunkiem do tego, żeby zarządzanie nosiło znamiona racjonalnej działalności potrzebne są informacje zwrotne dotyczące efektów, które uzyskuje się w wyniku zaplanowanych i podjętych działań, a to możliwe jest dzięki systematycznemu monitorowaniu indywidualnych dokonań. Problematyce tej poświęcono nieco uwagi. Rozważania tego rozdziału kończy krótka informacja dotycząca możliwości wykorzystania networkingu w procesie zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

Przeprowadzona analizy i podjęte rozważania z pierwszej i drugiej części stanowią wprowadzenie do części trzeciej dotyczącej kształtowania umiejętności zarządzania procesem własnego rozwoju zawodowego. Zawartość tej części tworzą cztery rozdziały, z których pierwszy stanowi swoistego rodzaju wprowadzenie do rozważań zawartych w rozdziałach od ósmego do dziesiątego. W rozdziale tym (mowa jest o rozdziale siódmym) znalazły się rozważania dotyczące istoty i rodowodu pojęcia umiejętności, klasyfikacji oraz struktury czynności i umiejętności, procesu kształtowania i rozwijania umiejętności oraz roli, jaką im się przypisuje w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym. Są to rozważania teoretyczne dobrze osadzone w literaturze przedmiotu, ilustrowane przykładami i kilkoma schematami graficznymi.

Umiejętności diagnozowania własnego rozwoju zawodowego to przedmiot rozważań rozdziału ósmego, w którym w pierwszej kolejności przybliżono istotę procesu diagnostycznego i jego uwarunkowania. Podkreślono, że choć diagnoza jest pojęciem wieloznacznym, a działalność zwana diagnozowaniem może być rozpatrywana w kilku perspektywach, to na użytek tego opracowania przyjęto, iż jest to pierwszy etap w procesie kształtowania umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym, którego celem jest określenie poziomu rozwoju zawodowego określonej osoby, a także jej potrzeb i możliwości rozwojowych. W dalszej części rozdziału ukazano, w czym tkwi istota autodiagnozy i jaką przypisuje się jej rolę w kształtowaniu umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym. Rozważania dotyczące metod, technik i podstawowych zasad obowiązujących w procesach diagnostycznych są ostatnią częścią tego rozdziału.

Dwa kolejne rozdziały są kontynuacją rozważań dotyczących teoretycznych podstaw i uwarunkowań kształtowania umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym, rozpoczętych w rozdziale ósmym. Tym razem w rozdziale dziewiątym skoncentrowano się na umiejętnościach związanych z projektowaniem planów własnego rozwoju zawodowego, a w rozdziale ostatnim – na umiejętnościach dotyczących wdrażania i monitorowania przedsięwzięć rozwojowych, ujętych we wcześniej zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego. Zarówno rozważania rozdziału dziewiątego, jak i dziesiątego nie



wyczerpują w całości podjętej w nich problematyki. Planowanie własnej ścieżki rozwoju zawodowego, a następnie rozważne wdrażanie w życie przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie i monitorowanie uzyskiwanych efektów rozwojowych nie należy do katalogu zadań łatwych. Żeby osiągnąć zamierzony efekt nie wystarczy chęci czy dobra wola (aczkolwiek i te są istotne). Trzeba dobrze znać siebie, swoje predyspozycje i możliwości, a przede wszystkim nieustannie doskonalić swoje umiejętności wykonania wielu czynności dotyczących zarówno procesu planowania, jak i realizacji zaplanowanych przedsięwzięć. Ze względu na nieograniczoną ilość czynności, które mogą wystąpić w tych procesach, a tym samym dużą liczbę umiejętności niezbędnych do tego, żeby czynności te móc zrealizować, nie sposób było w niniejszym opracowaniu zająć się wszystkimi umiejętnościami. Dlatego do nieco dokładniejszej analizy wybrano te, które w ocenie autora są wspólne dla wielu czynności, a tym samym zasługują na szczególną uwagę.

Godzi się dodać, że rozważania zawarte w niniejszej książce stanowią kompleksowe spojrzenie na cały splot zagadnień dotyczących powinności i możliwości człowieka współczesnej cywilizacji dotyczących złożonej, ale jakże ważnej problematyki związanej z własnym rozwojem zawodowym. Zawarte w niej refleksje są próbą uchwycenia wielu tylko pozornie odległych związków istniejących między różnego rodzaju działaniami podejmowanymi przez jednostkę a osiąganymi efektami tych działań. Można oczekiwać, że osadzenie zawartych w niej refleksji w perspektywie naukowych teorii i doświadczeń wyniesionych z praktyki, a zwłaszcza z badań naukowych, które konsekwentnie od wielu lat prowadzę nieco przybliży i wyjaśni, na czym polega istota owych związków. Mam jednocześnie pełną świadomość, że rozważania zawarte w niniejszej książce wielu kwestii dotyczących kierowania własnym rozwojem zawodowym nie w pełni wyjaśniają, tak jak wielu innych w ogóle nie podejmują. Sądzę jednak, że może ona stanowić przyczynek do dyskusji nad poruszonymi w niej zagadnieniami dotyczącymi kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Powstanie tej książki stanowi nie tylko efekt moich własnych badań czy też studiów literatury przedmiotu, ale także inspiracji płynących z licznych dyskusji dotyczących wielu kwestii w niej podniesionych czy dyskusji nad ostatecznym jej kształtem. Dlatego w tym miejscu wszystkim osobom, które w różny sposób swoją wiedzą, mądrością i życzliwą radą przyczyniły się do tego, że książka ta mogła powstać, bardzo serdecznie dziękuję.

Pragnę także wyrazić największy szacunek i najserdeczniejsze podziękowania recenzentom tej książki – Panu prof. zw. dr. hab. Stefanowi M. Kwiatkowskiemu i Panu prof. zw. dr. hab. Zdzisławowi Wołkowi za cenne uwagi i sugestie merytoryczne, które w sposób istotny przyczyniły się do poszerzenia

perspektywy spojrzenia na poruszoną w niej problematykę i poprawę jej jakości. Czytelników zaś pragnę zachęcić do własnych badań i dzielenia się swoimi przemyśleniami oraz zaprosić do współpracy przy dalszych dociekaniach dotyczących własnego rozwoju zawodowego.

Zapewne książka ta nie jest wolna od niedociągnięć. Będę zatem wdzięczny za wszelkie sugestie i uwagi, które postaram się wykorzystać w dalszej pracy.

*Czesław  
Plewka*

# **CZĘŚĆ I**

## ***WPROWADZENIE W PROBLEMATYKĘ ROZWOJU ZAWODOWEGO***

# 1. Teoretyczne podstawy rozwoju zawodowego

## 1.1. Istota rozwoju zawodowego

Słowo „rozwój” najczęściej kojarzy nam się z pojęciem zmiany, z progresem, z przejściem od gorszej do lepszej jakości, czy też z powiększeniem się czegoś. Występuje ono w terminologiach wielu różnych nauk, a także jest powszechnie używane w mowie potocznej. 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 powodujący ich wzrost i dojrzewanie”<sup>3</sup>.

Tak wieloznaczne rozumienie słowa „rozwój” sprawia, że jest ono obecne w tych przypadkach, gdzie przedmiotem badań i analiz może być na przykład rozwój gospodarczy, rozwój społeczno-historyczny czy kulturalny, a także rozwój jakiejś miejscowości czy kraju. Również terminem tym posługujemy się do określania „rozwoju akcji”, „rozwoju jakiejś sprawy”, „rozwoju sytuacji” i wielu innych przypadkach. W odniesieniu do materii ożywionej terminu tego używa się do określania różnych aspektów rozwoju biologicznego, morfologicznego czy fizjologicznego<sup>4</sup>. Oznacza to, że wstępem do rozpoczęcia rozważań dotyczących problematyki rozwoju powinno być udzielenie odpowiedzi na pytanie, czym jest rozwój, a następnie, co podlega rozwojowi, by w dalszej kolejności zapytać o to, jak rozwój ten powinien przebiegać?

Udzielenie odpowiedzi na pierwszą część tego pytania (czym jest rozwój?) wydaje się sprawą bardzo prostą, bowiem bez względu na to, o jaki rozwój pytamy, przez termin ten rozumie się najczęściej zmianę, dzięki której to coś, co ulega owej zmianie, jest inne niż było przed tą zmianą. W rzeczywistości nie jest to takie proste. Zależnie od przyjętego paradygmatu, np. behawiorycznego, humanistycznego, poznawczego, psychodynamicznego czy socjobiologicznego<sup>5</sup>, będziemy różnie definiować sam termin „rozwój”, jak również efekty tego

---

<sup>3</sup> *Język polski. Współczesny słownik języka polskiego*, red. D. Dunaj, Warszawa 2007, t. 2, s. 1589.

<sup>4</sup> Zob. A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003.

<sup>5</sup> W. Łukaszewski, *Psychologiczne koncepcje człowieka* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, t. 1, s. 76-92.

rozwoju. Przystępując do poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania dotyczące rozwoju, należy zauważyć, że literatura dostarcza sporej liczby definicji tego terminu, którym posługujemy się w codziennym życiu i w rozważaniach różnych dyscyplin naukowych. Dzieje się tak dlatego, że termin ten odnosimy do różnych obiektów. W zależności od tego, do jakiego czy czyjego rozwoju będziemy się odnosili, jakimi zmianami będziemy zainteresowani, czy będziemy chcieli wiedzieć, co będzie efektem tych zmian, różna może być treść definicji rozwoju.

Przy rozważaniach dotyczących materii ożywionej przedmiotem odniesienia – jak zauważa wielu autorów interesujących się problematyką rozwoju – bywa nie tylko człowiek, ale także rośliny i zwierzęta. „Mówi się zarówno o rozwoju organizmów jako całości, jak i o rozwoju poszczególnych narządów (np. korzenia rośliny, układu krążenia u zwierząt). Mówi się o rozwoju w ramach wyodrębnionych – według różnorodnych kryteriów – sfer (funkcji, dziedzin, aspektów, okresów) życia. Termin: rozwój embrionalny, fizyczny, ruchowy, psychiczny, umysłowy, społeczny, emocjonalno-motywacyjny, rozwój osobowości, rozwój mowy, używane są w różnych kontekstach. Przedmiotem odniesienia są również całe pokolenia – mówimy o rozwoju filogenetycznym (gatunkowym), odróżniając go od rozwoju ontogenetycznego, odnoszącego się do poszczególnych jednostek”<sup>6</sup>. Podobne przykłady można mnożyć. Przywołałem je, żeby ukazać, jak bardzo zróżnicowany może być przedmiot odniesienia, który przecież będzie rzutował na treść i istotę definicji „rozwoju”.

Niniejsza rozprawa dotyczy problematyki związanej z kierowaniem procesem własnego rozwoju. Dlatego będę interesował się tylko rozwojem człowieka i to jedynie częścią tego rozwoju, to znaczy rozwojem, który ma miejsce w ciągu określonego okresu życia człowieka i ma ścisły związek z pracą zawodową człowieka. Wcześniej jednak sięgnę do historycznych refleksji dotyczących rodowodu pojęcia „rozwój” odnoszonego do człowieka<sup>7</sup>.

Naukowa refleksja nad rozwojem człowieka sięga odległych lat i jest przedmiotem zainteresowań filozofii i wielu nauk szczegółowych, takich jak biologia, geologia, historia, antropologia, psychologia, a od pewnego czasu również pedagogika (głównie pedagogika pracy).

Pojęcie rozwoju zostało wprowadzone przez Arystotelesa, który rozwój ujmował jako proces nadawania materii formy, tzn. jako zmianę, która zmierza w określonym kierunku, jest zmianą ciągłą i polega na przechodzeniu od form

---

<sup>6</sup> Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Warszawa-Kraków 2004, s. 16.

<sup>7</sup> Wykorzystałem tu obszernie fragmenty z pracy mojego autorstwa zatytułowanej *Uwarunkowania rozwoju zawodowego nauczycieli*, Warszawa 2009, s. 62-71.

niższych do wyższych<sup>8</sup>. Stało się ono centralnym problemem filozofii i, zajmując uwagę czołowych przedstawicieli podstawowych systemów filozoficznych (choćby w dialektycznej filozofii G. W. F. Hegla, teorii materialistyczno-dialektycznej K. Marksa, pozytywistycznej A. Comte'a, czy ewolucjonistycznej filozofii H. Spencera). Wiele uwagi poświęcali mu również przedstawiciele różnych nauk szczegółowych, a przede wszystkim biologowie (można tu wymienić takich, jak: I. B. Lamarck (1744-1829) – przedstawiciel teorii ekologicznej; K. Darwin (1809-1882) – przedstawiciel teorii biologicznej ewolucji gatunków, czy amerykański pediatra i psycholog Arnold Gesell (1880-1961). Silny wpływ na sposób ujmowania rozwoju w psychologii wywarła ewolucjonistyczna filozofia H. Spencera (1820-1903)<sup>9</sup>.

We współczesnej filozofii **rozwój** oznacza: 1) „wszelki długotrwały proces kierunkowych zmian, w których można wyróżnić prawidłowo po sobie następujące etapy przemian (fazy rozwojowe) danego obiektu (układu), wykazujące obiektywnie stwierdzalne różnicowanie się tego obiektu (układu) pod określonym względem” albo: 2) „proces kierunkowych przemian, w którego toku obiekty (układy) danego rodzaju przechodzą od form lub stanów prostszych, niższych, mniej doskonałych do form lub stanów bardziej złożonych, wyższych, doskonalszych pod określonym względem”<sup>10</sup>.

W obu cytowanych definicjach wyraźnie eksponowany jest czynnik zmiany (przemiany, przekształcania) ukierunkowanej. Kierunkowość oznacza, że zachodzące zmiany są stopniowym zbliżaniem się do pewnego optymalnego stanu. Poszczególne etapy są traktowane jako kolejne kroki na tej drodze – każdy z nich zwykle jest konsekwencją poprzedniego i zarazem stanowi niezbędne przygotowanie do następnego. Drugą obok „kierunkowości” cechą zmiany stanowiącej podstawę rozwoju jest „progresywność” rozwoju, której istota zasadza się w tym, że każda z kolejnych faz przemian odznacza się wyższością w stosunku do poprzedniej. Oznacza to, że rozwój jest synonimem postępu. Postęp, w tym przypadku, oznacza zmiany prowadzące od stanów prostszych, niższych, mniej doskonałych do stanów wyższych, bardziej złożonych, doskonalszych.

Oprócz kierunkowości i progresywności do oceny tego, czy rozwój zachodzi, czy nie, a także czy przebiega właściwie, służy kryterium niezależności

---

<sup>8</sup> W. Tatariewicz, *Układ pojęć w filozofii Arystotelesa*, Warszawa 1978.

<sup>9</sup> Pełniejszą informację na temat rodowodu pojęcia „rozwój” znaleźć można w: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2006, t. 1, s. 9-47.

<sup>10</sup> *Wielka encyklopedia PWN*, Warszawa 2004, t. 24, s. 9.

obiektu (jednostki) od środowiska<sup>11</sup>. Ciekawą propozycję przedstawił K. Łastowski, postulując połączenie formalnych i treściowych wskaźników rozwoju, a przy rozważaniach dotyczących niezależności od środowiska, posługiwanie się pojęciem „zdolności adaptacyjne”, rozumianym jako „zdolność do coraz lepszego przystosowania się do stosunkowo stałych warunków środowiska”, oraz pojęciem „mobilność adaptacyjna”, które oznacza „zdolność do przystosowania się (...) do ciągle zmieniających się warunków środowiska”<sup>12</sup>. Główną wartością tej propozycji jest to, że autor dostrzega konieczność odmiennego dostosowywania się do środowiska, w którym panują względnie stałe i wolno zmieniające się warunki, a zupełnie innego dostosowywania się do środowiska o dynamicznie zmieniających się warunkach. Dobra orientacja w istocie propozycji K. Łastowskiego pozwala zachować (a przynajmniej chronić) tożsamość jednostki. Ponieważ zmiana zawsze dokonuje się w czasie, dlatego często w definicji rozwoju określa się ramy czasowe, np. dla procesów rozwojowych ramą czasową jest na ogół pewien okres życia. Dlatego np. psychologa rozwojowego interesować będą zagadnienia związane z udzieleniem odpowiedzi na pytanie: dlaczego ludzie w różnym okresie swojego życia różnią się, tzn. dlaczego inaczej odczuwają, inaczej działają i wchodzą w różne relacje z otoczeniem społecznym, albo co w zachowaniu człowieka podlega rozwojowi i kiedy zachodzą poszczególne zmiany rozwojowe?

Jednocześnie coraz wyraźniej we współczesnej literaturze zwraca się uwagę na to, że pojęcia „zmiana” i „rozwój” nie są tożsame, że pojedynczej zmiany nie można uznawać za przejaw rozwoju. Rodzi się zatem pytanie: jakie cechy musi mieć zmiana, abyśmy mogli ją uznać za rozwojową, czy mówić o procesie rozwoju?

Zmiany rozwojowe zdaniem W. Krajewskiego cechuje kilka, ściśle ze sobą powiązanych właściwości, które można określić w następujący sposób:

---

<sup>11</sup> Kryterium dostrzega się w treści i układzie zadań rozwojowych dotyczących określonych etapów rozwoju w koncepcji R. I. Havighursta (*Developmental Tasks and Education*, New York 1981); także koncepcji rozwoju umysłowego J. Piageta (*Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966). Punkt widzenia Piageta (*Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1969). Można także doszukać się próby eksponowania tego kryterium w pracach E. H. Eriksona (*Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997), chociaż kategorią centralną jest tam tożsamość, oraz w niektórych pracach W. Krajewskiego (*Pojęcie rozwoju i postępu* [w:] J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, Warszawa 1977, s. 39).

<sup>12</sup> K. Łastowski, *O kryterium postępu w biologii* [w:] J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, Warszawa 1977, s. 54.

- nie może to być zmiana ani nagła i jednorazowa, ani krótkotrwała, lecz zmiana względnie długotrwała – oznacza to, że cechą zmiany jest jej **trwałość**;
- nie może to być zmiana pojedyncza, lecz pewna sekwencja zmian, czyli jakiś ciąg zmian, co oznacza, że cechą zmiany jest **ciągłość**;
- nie może to być ciąg zmian typu stale powtarzającego się, zamkniętego cyklu, lecz ciąg o charakterze jednokierunkowym, otwartym – co należy rozumieć, że ciąg zmian musi tworzyć jakąś uporządkowaną w czasie sekwencję – oznacza to, że cechą zmiany jest także **kierunkowość**;
- zmiana powinna dotyczyć wewnętrznej struktury obiektu, a więc przeobrażeń **jakościowych**;
- zmiany układu (właściwości elementów lub struktury powiązań) są w zasadzie **nieodwracalne**;
- kluczowe przyczyny zmiany powinny w zasadzie tkwić w samym zmieniającym się układzie – oznacza to, że zmiany o charakterze rozwojowym są wywoływane przez przyczyny wewnętrzne, natomiast czynniki zewnętrzne mogą ową zmianę podtrzymywać, przyspieszać bądź opóźniać, ale nie mogą jej inicjować<sup>13</sup>.

Podobny pogląd prezentuje K. Zamiara, twierdząc, że o rozwoju mówi się zazwyczaj wtedy, gdy obserwowane zmiany jakiegoś układu (obiektu) mają charakter stały, stopniowy, jednokierunkowy, nieodwracalny, zmierzają w kierunku większej złożoności i integracji wewnętrznej oraz dokonują się pod wpływem czynników powiązanych z tym układem<sup>14</sup>. Również B. M. Newman i Rh. R. Newman twierdzą, że: „rozwój to uporządkowane według jakiegoś wzoru sekwencje zmian, w przeciwieństwie do zmian przypadkowych, które są nieprzewidywalne, rozwój postępuje systematycznie w jakimś kierunku. Wczesniejsze zachowania lub ich sekwencje są elementami do budowy sekwencji późniejszych. Gdy mówimy, iż przyjmujemy podejście rozwojowe, oznacza to, że poszukujemy regularności w sekwencji zachowań”<sup>15</sup>. W definicji B. M. Newmana i Rh. R. Newmana bardzo wyraźnie podkreślony jest ład, wewnętrzna spójność poszczególnych sekwencji zmiany rozwojowej i regularność. Można więc mówić, że ważną cechą tak rozumianego rozwoju jest „ciągłość”, którą zgodnie z propozycją Z. Włodarskiego i A. Hankały powinno się rozpa-

<sup>13</sup> W. Krajewski, *Pojęcia rozwoju i postępu* [w:] J. Kmita (red.), *Założenia...*, dz. cyt., s. 12-45.

<sup>14</sup> K. Zamiara, *W sprawie statusu pojęć ontologicznych rozwoju i postępu* [w:] J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, Warszawa 1977, s. 22-23.

<sup>15</sup> B. M. Newman, Rh. R. Newman, *Development through life. A psychosocial approach*, Homewood, III: The Dorsey Press, 1984, s. 37.



trywać w powiązaniu z trwałością, bowiem ciągłość nie wyraża się wyłącznie w postaci utrzymywania się określonego stanu, osiągniętego poziomu, ale również w postaci postępującego procesu<sup>16</sup>.

Wiele uwagi w rozważaniach dotyczących charakteru zmian rozwojowych poświęcono problemom rozstrzygnięcia tego, czy zmiany te mają charakter ilościowy, czy jakościowy. We współczesnych rozważaniach nad rozwojem akcentuje się głównie zmiany o charakterze jakościowym oraz autonomicznym<sup>17</sup>.

Potrzeba jednoznacznego rozstrzygnięcia tego problemu – zdaniem M. Przetacznik-Gierowskiej i M. Tyszkowej – ma duże znaczenie dla ujmowania ciągłości badanych zjawisk mimo zmian, jakie w nich zachodzą. Często jednak, nawet w najnowszej literaturze, używa się definicji rozwoju, w których zmiany ilościowe i jakościowe ujmuje się jako sobie przeciwstawne. Przykładem takiej definicji może być ta, która znajduje się w słowniku psychologicznym pod redakcją W. Szewczuka: rozwój to „proces ukierunkowany, w wyniku którego zachodzą zmiany ilościowe i jakościowe jako przejaw ścierających się sił przeciwstawnych sobie. Zmiany ilościowe przechodzą w zmiany jakościowe. Jest to proces nieodwracalny, w toku którego podmiot rozwijający się ulega stopniowo zróżnicowaniu i z prostego staje się coraz bardziej złożony”<sup>18</sup>.

Wobec braku jednoznacznej definicji rozwoju należy poczynić robocze uzgodnienia. Na potrzeby tej rozprawy proponuję przyjąć, że **rozwój jednostki jest kierunkowym i długotrwałym procesem wielorakich przemian (zmian), w którym można wyróżnić prawidłowo następujące po sobie etapy ilościowych i jakościowych przemian (faz rozwojowych) jednostki, wykazujących obiektywnie, że jednostka zmierza ku swojej osobowej pełni.**

Jak zatem w świetle przeprowadzonych rozważań i przyjętej definicji pojęcia rozwoju ogólnego należy postrzegać istotę rozwoju zawodowego? Jak definiować tę postać rozwoju, która nawet w literalnym rozumieniu stanowi połączenie dwóch pojęć: „rozwoju” i „zawodu”?

Problematyka rozwoju zawodowego człowieka jest stosunkowo rzadko podejmowana w literaturze naukowej. Nie ma ona również bogatej historii. Zro-

---

<sup>16</sup> Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>17</sup> 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. 189-221, a także: K. Zamiara, *Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych* [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, s. 21-43.

<sup>18</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 255-256, a także: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 264.

działa się na początku lat pięćdziesiątych minionego stulecia, kiedy to w ramach psychologii pracy zaczęto coraz powszechniej podejmować problematykę poradnictwa zawodowego, a zwłaszcza wyboru zawodu i dojrzałości zawodowej. Zaczęto coraz mocniej sobie uświadamiać, że obok rozwoju fizycznego, intelektualnego, emocjonalnego i społecznego należy zacząć lepiej poznawać te sfery rozwoju człowieka, które mają większy związek z procesami pracy zawodowej. Przełomem dla rozwoju psychologii pracy, impulsem do większego zainteresowania się problemami życia zawodowego człowieka były spostrzeżenia Ch. Bühlera, które bez wątpienia ukazały psychologii teoretycznej nową dziedzinę badań<sup>19</sup>. Był to początek tworzenia teorii rozwoju zawodowego i faz rozwojowych życia zawodowego człowieka<sup>20</sup>. Duży wkład w tworzenie tej teorii przypisuje się Donaldowi Superowi, którego uznaje się również za twórcę terminu „rozwój zawodowy”. To właśnie D. E. Super, opierając się na koncepcji stadiów życia autorstwa Charlotty Bühler, tworzy tabelę stadiów życia zawodowego, wyróżniając w niej: stadium rośnięcia; eksploracji; stabilizacji; stadium zachowania status quo i stadium schyłkowe<sup>21</sup>. Dalsze badania skłoniły D.E. Supera do wyróżnienia dwóch terminów istotnych dla zachowania się człowieka w procesie pracy: *vocational behavior* (zachowania zawodowe) i *vocational development* (rozwój zawodowy).

Zachowania zawodowe D.E. Super określa jako wzajemne oddziaływanie między indywiduum i jego otoczeniem, które w sposób istotny wiąże się z przygotowaniem do pracy, uczestniczeniem w pracy lub wycofaniem się z pracy.

Według D.E. Supera „**rozwój zawodowy** jest to proces rośnięcia i uczenia się, któremu przyporządkowane są wszelkie przejawy zachowania zawodowego. Jest to stopniowy wzrost i zmiany zdolności indywiduum do określonych rodzajów zachowania zawodowego oraz powiększania jej repertuaru – lub zasobu zachowania zawodowego. W tym sensie rozwój zawodowy obejmuje wszelkie aspekty rozwojowe, które mogą być odniesione do pracy”<sup>22</sup>. W definicji tej D. E. Super mocno akcentuje dwa czynniki rozwojowe (proces rośnięcia

---

<sup>19</sup> Ch. Bühler, *Dzieciństwo i młodość. Geneza świadomości*, Warszawa 1933; oraz: tejże, *Bieg życia ludzkiego*, Warszawa 1933.

<sup>20</sup> Szczegółowe rozważania na temat rodowodu teorii rozwoju zawodowego przedstawiła Janina Budkiewicz w opracowaniu zatytułowanym: *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i stadia życia zawodowego człowieka* [w:] A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965, s. 245-261.

<sup>21</sup> D. E. Super, *Theory of vocational development*, “American Psychologist” 1955, nr 8, s. 8.

<sup>22</sup> Cyt. za J. Budkiewicz, *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego...* [w:] A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*, dz. cyt., s. 252-253.

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 „taki 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 kulturalnego”<sup>23</sup>. Z zaproponowanej przez autora definicji można wnioskować, że zmiany, które zachodzą w świadomości, zachowaniu się i działaniu jednostki, stanowią główny czynnik rozwoju. Jeśli przyjmiemy takie założenie, to oznacza, że psychologiczne aspekty zawodowego rozwoju jednostki są podstawą, albo co najmniej głównym czynnikiem całościowego rozwoju człowieka. Opierając się na dotychczasowych rozważaniach, uznaję, że rozwój zawodowy człowieka jest ściśle powiązany z innymi kategoriami rozwoju jednostki i można go traktować jako swoistą wypadkową rozwoju fizycznego, umysłowego, społecznego, moralnego, kulturowego, politycznego, a także: rozwoju uczuciowego, erotycznego i rozwoju estetycznego człowieka<sup>24</sup> (rys. 1).

Z. Wiatrowski, przyjmując w swoich pracach obie z przytoczonych definicji wprowadza dalej idącą ich konkretyzację i wyróżnia dwa rodzaje linii rozwoju zawodowego:

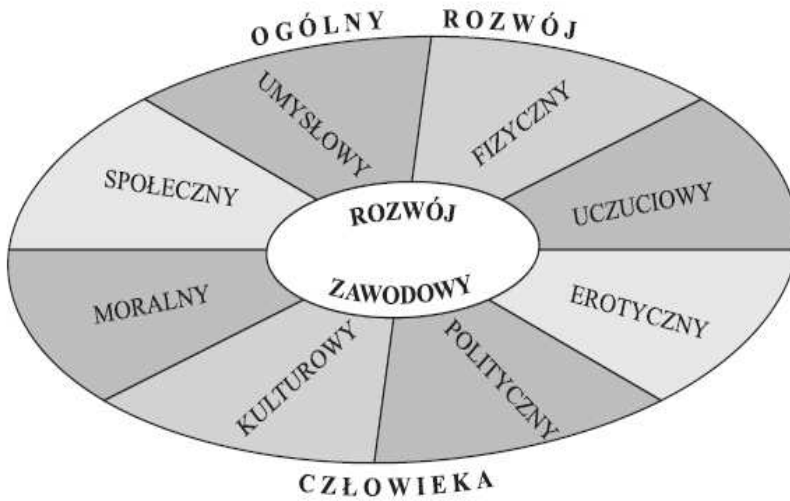
- 1) linia rozwoju zawodowego jednostki, w której czterem etapom tegoż rozwoju przyporządkowuje okres życia i główne właściwości działań pedagogicznych oraz wyniki w powiązaniu z pracą;
- 2) linia rozwoju zawodowego pracownika związanego z okresem jego aktywności zawodowej, tj. latami życia dorosłego i pracowniczego od 20 do 60-65 roku życia”<sup>25</sup>.

---

<sup>23</sup> Tamże, s. 65.

<sup>24</sup> Tamże, s. 28-40.

<sup>25</sup> Z. Wiatrowski, *Działalność zawodoznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1, s. 29.



**Rys. 1.** Miejsce rozwoju zawodowego w ogólnym rozwoju człowieka

Wyk. K. M. Czarnecki

Interesującą propozycję opisywania (definiowania) rozwoju zawodowego zaproponował T. W. Nowacki, przedstawiając go jako „drogę rozwoju zawodowego jednostki od fazy zaznajamiania się z obszarami ludzkiej działalności gospodarczej i kulturalnej, poprzez fazę przygotowania ogólnozawodowego, do okresu przygotowania zawodowego. Później następują okresy rozwoju zawodowego, awansów i osiągnięć aż do zakończenia pracy zawodowej, która nie kończy aktywności pracowniczej. (...) fazy rozwoju zawodowego zależą w wysokim stopniu od instytucji społecznych, określających aktywność jednostki i jej udział w procesach kształcenia i procesach pracy”<sup>26</sup>. Fazy rozwoju zawodowego czyni T. W. Nowacki centralnym ogniwem swojej definicji. Położenie szczególnego nacisku na drogę rozwoju zawodowego jednostki świadczy o tym, że rozwój zawodowy jest procesem ciągłym, trwa przez całe życie i jest związany z dążeniem jednostki do zdobycia określonej pozycji w społecznym podziale pracy, począwszy 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 dążenie do mistrzostwa w zawodzie. Akcentowana ciągłość rozwoju zawodowego jest

<sup>26</sup> T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa 2004, s. 217.

oczywiście przejawem determinacji jednostki w kierowaniu własnym rozwojem w taki sposób, aby zająć 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, w tym rozwój zawodowy i to nie tylko w znaczeniu ogólnozawodowym, ale również w odniesieniu do poszczególnych grup zawodowych, podkreślając, że rozwój zawodowy obejmuje wszystkie aspekty rozwojowe, które mogą być odniesione do pracy zawodowej.

Niekiedy bywa, że rozwój zawodowy jest określany jako **kariera zawodowa**. Dzieje się tak głównie wtedy, gdy chodzi o ukazanie przebiegu drogi życiowej jednostki. Warto zatem przez chwilę zastanowić się, czy jest to uprawione postępowanie.

Słowo kariera w potocznym rozumieniu kojarzy się z osiągnięciem sukcesu, uznania, popularności, błyskawicznym awansem lub pełnieniem prestiżowych i lukratywnych funkcji społecznych bądź zawodowych. W ujęciu słownikowym „kariera” to: „1. zdobywanie coraz wyższej pozycji i uznania w oczach innych, osiąganie sukcesu, coraz wyższych stanowisk w pracy zawodowej, naukowej, artystycznej, społecznej zapewniających powodzenie życiowe (...); 2. przebieg pracy zawodowej (...); 3. cieszenie się dużą popularnością”<sup>27</sup>.

Taka wieloznaczność tego pojęcia może powodować, że zamiennie używane jest ono do opisywania różnych sytuacji i procesów. Może ono, jak twierdzi K. M. Słomczyński „oznaczać nie tylko awans, ale również stabilność lub degradację. W tym sensie każda jednostka, która znajduje się na rynku pracy, robi karierę, zaś charakterystyki owej kariery w kategoriach ruchliwości zawodowej ustalane są w wyniku analizy atrybutów kolejnych ról zawodowych”<sup>28</sup>. Wówczas kariera zawodowa, podobnie jak rozwój zawodowy, jest kategorią dynamiczną, podlegającą permanentnym przemianom. Jest ona ciągiem wszelkich

---

<sup>27</sup> *Współczesny słownik...*, dz. cyt., s. 594.

<sup>28</sup> K. M. Słomczyński, *Pozycja zawodowa i jej związki z wykształceniem*, Warszawa 1983, s. 14.

zdarzeń występujących w życiu zawodowym jednostki”<sup>29</sup>. Nie jest to jednak jedyna próba objaśnienia istoty pojęcia „kariera zawodowa”. W literaturze można spotkać wiele takich prób. Stąd może warto jeszcze przybliżyć stanowisko, jakie w tej sprawie zajmuje A. Bańka. Autor ten ukazuje dwa różne opisy rozumienia pojęcia „kariera”. Pierwszą jest perspektywa postrzegania kariery jako „ścieżki mobilności” realizowanej w ramach określonej organizacji. Druga ujmuje karierę jako „własność” jednostki<sup>30</sup>. Można więc uznać, że pierwsze rozumienie jest zbieżne z tradycyjnym socjologicznym pojmowaniem kariery, gdzie kariera pojmowana jest jako ciąg zdarzeń, jakie dokonują się w trakcie realizacji biografii zawodowej jednostki, drugie zdaniem A. Bańki wydaje się być bliższe określeniu „rozwój zawodowy”.

Analizując przytoczone stanowiska różnych autorów, można zgodzić się z Z. Wołkiem, który uważa, „że o ile rozwój zawodowy stanowi cechę osobową, dotyczy jednostki doświadczającej pracy zawodowej, tak kariera ma charakter procesu, któremu ta jednostka podlega w miarę doświadczania pracy zawodowej”, dodając, że: „Rozwój zawodowy jest doskonaleniem siebie w wymiarze ogólnym i zawodowym, postrzeganym jako nabywanie coraz to nowych dyspozycji zawodowych, umożliwiających rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów w trakcie wykonywania pracy zawodowej. Kariera natomiast to zajmowanie kolejnych pozycji w strukturze zawodowej”<sup>31</sup>. Trzeba też zgodzić się z Z. Wołkiem, który twierdzi, że choć pomiędzy rozwojem zawodowym i karierą zachodzą ściśle relacje, to nieuprawnione jest stosowanie obu pojęć zamiennie.

W takiej oto nie do końca jednomyślnej opinii dotyczącej tego, czym jest rozwój zawodowy jednostki i jaka jest istotna różnica między owym rozwojem zawodowym a karierą zawodową, uważam, że dla jeszcze lepszego zrozumienia istoty rozwoju zawodowego warto w tym miejscu, za K. M. Czarnieckim, przywołać niektóre twierdzenia charakteryzujące zawodowy rozwój człowieka. Oto one:

- zawodowy rozwój człowieka jest jedną z wielu obiektywnie istniejących kategorii rozwoju i życia ludzi, stanowiącą „oś życia” człowieka, wokół której koncentrują się głównie jego myśli, przeżycia i działania;
- zawodowy rozwój człowieka jest procesem zmian zachodzących w jego świadomości, nieustającym zbliżaniem jednostki do osiągnięcia doskonałości

---

<sup>29</sup> Por. E. Robicka, *Wzory karier kierowniczych w gospodarce państwowej. Z badań nad ludnością dużego miasta*, Łódź 1995.

<sup>30</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995.

<sup>31</sup> Z. Wołek, *Całozyciowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007, s. 86.

działania w określonej dziedzinie, zawodzie, specjalności, specjalizacji, zadania, czynności. Zmiany te zachodzą u człowieka pod wpływem podmiot społeczno-kulturowych oraz własnej, świadomej aktywności ogólnorozwowej i prozawodowej;

- zawodowy rozwój człowieka jest procesem obserwowalnym, dającym się wyróżnić z wielu innych procesów życia człowieka;
- zawodowy rozwój człowieka zawsze ma określony kierunek, treść oraz prawidłowy i nieodwracalny przebieg. Kierunek zawodowego rozwoju jest wyznaczany przez podział pracy, np. kierunek techniczny, medyczny, oświatowy itp. Treść rozwoju zawodowego zostaje określona przez rodzaj czynności, które trzeba poznać i wykonywać w danym zawodzie. Przebieg rozwoju wiąże się ze zmianami, jakie zachodzą w świadomości jednostki pod wpływem opanowania wiedzy i umiejętności związanych z daną dziedziną, zawodem czy pracą. Proces zawodowego rozwoju następuje według kolejno po sobie zachodzących zmian oraz ich konkretnych przejawów wewnętrznych i zewnętrznych – ma zatem przebieg nieodwracalny;
- zawodowy rozwój człowieka jest procesem pożądanym, organizowanym, kontrolowanym i ocenianym społecznie;
- biologiczną podstawę zawodowego rozwoju jednostki stanowi jej zdrowie fizyczne i psychiczne, temperament, kierunkowe zdolności i uzdolnienia;
- psychospołeczną podstawę zawodowego rozwoju jednostki tworzy jej świadoma, kontrolowana, planowa i odpowiedzialna działalność, przejawiająca się w podejmowaniu i realizacji konkretnych decyzji dotyczących czynności prozawodowych i zawodowych;
- społeczno-kulturową podstawą zawodowego rozwoju jednostki jest podział pracy ludzkiej, zawodów, zadań i czynności zawodowych oraz istniejący system kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego, a także system zatrudniania, pracy i płacy oraz opieki społecznej;
- zawodowy rozwój jednostki składa się z ciągu zdarzeń zaistniałych w jej przeszłości, zachodzących w teraźniejszości i mogących zaistnieć w przyszłości. Przeszłość życiową jednostki określa skumulowane doświadczenie (wiedza, umiejętności, przeżycia). Teraźniejszość charakteryzuje się konkretnym działaniem jednostki, realizacją celów i zadań, planu życiowego i zawodowego. Przyszłość jednostki wiąże się z planowaniem bliższych i dalszych celów oraz zadań życiowo-zawodowych. Planowanie rozwoju i życie przyszłością jest jedną z najistotniejszych cech życia ludzkiego;
- zawodowy rozwój jednostki przebiega w zależności od trzech różniących się wymiarów jakościowych: 1. totipotencjalnego – określającego potencjalną możliwość rozwoju jednostki we wszystkich działaniach, zawodach, czy specjalnościach; 2. multipotencjalnego, czyli potencjalnej możliwości roz-

- woju jednostki w wielu dziedzinach, zawodach, specjalnościach; 3 – oligo-potencjalnego, rozumianego jako potencjalna możliwość rozwoju jednostki w niektórych tylko dziedzinach, zawodach czy specjalnościach;
- zawodowy rozwój jednostki przejawia się w postaci formalno-prawnych kwalifikacji społeczno-zawodowych, kompetencji zawodowych i odpowiedzialności zawodowej;
  - zawodowy rozwój jednostki charakteryzuje się ilościowymi i jakościowymi zmianami w zachowaniu się prozawodowym, zawodowym oraz w życiu społeczno-zawodowym i kulturalnym;
  - zawodowy rozwój jednostki występuje w ciągu całego życia, a w jego przebiegu wyróżnia się kolejne nieodwracalne okresy: 1 – preorientacji zawodowej; 2 – orientacji zawodowej; 3 – uczenia się zawodu; 4 – pracy zawodowej dorosłych; 5 – reminiscencji oraz refleksji postzawodowej;
  - zawodowy rozwój (dzieci, młodzieży i dorosłych) jest stymulowany głównie przez rodzinę, szkołę oraz – w przypadku osób dorosłych – przez zakład pracy. Na każdym poziomie tego rozwoju stymulacja jest w większym lub mniejszym stopniu świadoma, celowa, zorganizowana, kontrolowana i odpowiedzialna;
  - zawodowy rozwój jednostki uwidacznia się w jakościowych jej zmianach, które noszą znamiona wyników tego rozwoju, zwanych również wskaźnikami<sup>32</sup>.

Scalając najistotniejsze wątki przytoczonych twierdzeń, odnoszących się do istoty zawodowego rozwoju człowieka, można rozwój ten zdefiniować jako **długotrwały i kierunkowy proces przemian, wywołanych czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania, w którym da się wyróżnić zachodzące w sposób prawidłowy etapy ilościowych i jakościowych zmian (faz rozwojowych) świadczących obiektywnie o tym, że zmierza on systematycznie w kierunku wytyczonym przez sens własnego życia, bądź czynniki decydujące o tym, że życie zawodowe przebiega (toczy się) w taki, a nie inny sposób. Istotą tak rozumianego zawodowego rozwoju jest zmierzanie w kierunku profesjonalizmu.** Można zatem przyjąć, że u podstaw zawodowego rozwoju człowieka leży chęć zaspokajania potrzeb oraz sens życia jednostki. Jest to definicja, której treść stanowić będzie przedmiot dalszych analiz i weryfikacji empirycznych, a także w niniejszym opracowaniu punkt odniesienia dla rozważań dotyczących procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym.

<sup>32</sup> Są to twierdzenia wybrane z nieco większego ich katalogu, który ukazał K. M. Czarnecki w pracy zatytułowanej *Podstawy psychologii pracy. Dla studentów wyższych szkół zawodowych*, Kraków 2001, s. 41-51.



Zmierzając do końca rozważań podjętych w tym podrozdziale, których celem było przybliżenie istoty zawodowego rozwoju, warto zobaczyć jak rozwój ten i jego istota są postrzegane przez różne osoby. Oto kilka przykładów:

*Rozwój zawodowy jest doskonaleniem siebie w wymiarze ogólnym, jak i zawodowym, postrzeganym jako nabywanie coraz to nowych dyspozycji zawodowych, umożliwiających rozwiązywanie coraz bardziej złożonych problemów w trakcie wykonywania pracy zawodowej. (Zdzisław, lat 65, pedagog)*

*Dla mnie rozwój zawodowy jest procesem stałego przyrostu kompetencji i umacniania pozycji zawodowej. Od dwudziestu pięciu lat pracuję w dziale prawnym pewnej firmy elektronicznej. Po uzyskaniu aplikacji i nabyciu uprawnień do wykonywania zawodu radcy prawnego przez cały czas pracuję jako radca prawny. Nie pełniłem i nie pełnię żadnej funkcji kierowniczej, co może oznaczać, że w dotychczasowej pracy nie awansowałem. Mogę jednak z dużą satysfakcją przyznać, że w firmie cieszę się dużym autorytetem zarówno wśród współpracowników, jak i kierownictwa firmy. Przez lata swojej zawodowej praktyki w wyniku prowadzenia różnych spraw, ekspertyz i pracy nad sobą zdobywałem wiedzę i doświadczenie. Uważam, że zarówno uzyskana wiedza, jak również doświadczenie, które przyrastało przez cały czas trwania pracy zawodowej sprawiły, że mój zawodowy rozwój pomimo braku formalnych awansów zawodowych znajduje się ciągle na prostej wznoszącej. Istotą swojego zawodowego rozwoju rozumiem jako wzrost własnego kapitału intelektualnego i umiejętności jego wykorzystania w różnych sytuacjach zawodowych. (Henryk, lat 52, prawnik)*

*Uważam, że rozwój zawodowy to suma tego wszystkiego, co się wynosi z rodziny, ze szkoły, z dalszych etapów edukacji, kontaktów środowiskowych, a następnie się doskonalili w pracy zawodowej. (Helena, 32 lata, ekonomistka)*

*Rozwój zawodowy jest wypadkową postaw, aktywności i możliwości tkwiących w poszczególnych jednostkach, a także wielu czynników określanych jako zewnętrzne. Zależy on w dużym stopniu od kreatywności, rzutkości i umiejętności twórczych jednostki, a także od motywacji wewnętrznej i sprawstwa. (Dagmara, lat 46, doktorantka)*

*Mam 54 lata, jestem plastykiem. W swoim dotychczasowym życiu zawodowym pracowałam na różnych stanowiskach. Początkowo jako dekoratorka, następnie jako grafik w wydawnictwie. Projektowałam przez pewien czas wnętrza, a następnie uczyłam rysunku i malarstwa w jednej ze szkół średnich. Cztery lata temu zdecydowałam się otworzyć mały sklepik z artykułami artystycznymi połączony z małą galerią. Odwiedzają mnie ludzie zainteresowani sztuką. Bywa tak, że czasami ktoś coś kupi, aczkolwiek nie są to dochody, z którym można się utrzymać. Nie mam jednak zamiaru tego zmieniać. Nie chcę rozwijać, powiększać ani zmieniać swojego małego „księstwa”, bowiem jestem u siebie, osiągnęłam to, o czym mogłam tylko marzyć, coś, do czego wszyscy, moim zda-*

*niem, w swoim zawodowym rozwoju dążymy. Osiągnęłam satysfakcję, która sprawia, że jestem zawodowo spełniona, a wszystko, co po drodze miało miejsce nie poszło na marne. W mojej ocenie osiągnięta satysfakcja stanowi istotę mojego rozwoju zawodowego. (Dorota, liceum plastyczne)*

*Na studiach pedagogicznych zdobyłem mnóstwo wiedzy o metodach, zasadach, formach i innych mniej i bardziej ważnych aspektach dotyczących nauczania i wychowania. Nie nauczono mnie jednak tego, jak tę wiedzę zastosować w praktyce szkolnej, niewielkie miałem pojęcie o pracy wychowawcy klasowego, o współpracy z rodzicami, o sposobach rozwiązywania najprostszych problemów wychowawczych. Nie nauczono mnie również tego, że co było na studiach to jedynie wstęp do tego, żeby można było rozpocząć pracę w zawodzie nauczyciela. Do tego, żeby można było pracować w tym zawodzie niezbędne jest nieustanne dalsze uczenie się w toku wykonywania pracy zawodowej, korygowanie własnych postaw, zachowań, zmiany bądź modyfikowanie raz przyjętych koncepcji wychowawczo-dydaktycznych. Dlatego dopiero w trakcie pracy zrozumiałem, że chcąc pracować jako nauczyciel muszę się nieustannie rozwijać zawodowo, tzn. inwestować w siebie, zdobywać doświadczenie, kształtować umiejętności zachowania się w różnych zmieniających się sytuacjach. Zrozumiałem, że te i wiele innych czynników będą rzutować na jakość mojego rozwoju zawodowego, a tym samym na efekty mojej nauczycielskiej pracy. (Stanisław, lat 42, nauczyciel dyplomowany)*

*Rozwój zawodowy to proces stawania się sobą, poszukiwania swego siebie, kształtowanie własnej osoby. Nie jest to coś, co może się w jakimś momencie zakończyć, jak proste zadanie matematyczne. Jest to proces ciągłych zmian zachodzących w człowieku, a zatem realizowanie samego siebie, rozwijanie swoich zdolności, umiejętności, zawodowych pasji. (Kasia, lat 28, studentka)*

*Jestem pasjonatem techniki, głównie w zakresie maszyn i urządzeń mechanicznych. Już jako małe dziecko budowałem różnego rodzaju modele i cieszyłem się, jeśli coś samo zadziało. Skończyłem szkołę zawodową w zawodzie tokarz, a następnie technikum mechaniczne o specjalności obróbka skrawaniem. Wydawało mi się, że to wystarczy do tego, żeby pracować w przeciętnym wówczas pod względem wyposażenia zakładzie specjalizującym się w obróbce metali. Wydaje mi się, że byłem dobrze przygotowany pod względem teoretycznym i praktycznym do pracy na obrabiarkach, jak również wykonywania drobnych prac projektowych i wprowadzania różnego rodzaju innowacji. Jednak mimo to, że tu w pracy, gdzie z jednej strony mogłem realizować swoje pasje zawodowe, a z drugiej mieć wsparcie ze strony moich przełożonych nie wystarczyło to do tego, żeby być na topie. Pojawiły się nowe obrabiarki sterowane numerycznie. Trzeba było rozpocząć nieustający ciąg kursów, seminariów i innych form szkoleniowych. Nie wystarczyła już sama pasja i eksperymentowanie we własnym*

zakresie, aczkolwiek ono nadal było bardzo potrzebne. Trzeba było na nowo (i nadal tak jest) zdobywać nową wiedzę, odkrywać obszary zainteresowań, kształtować nowe umiejętności. Sądzę, że zarówno te wymienione przeze mnie czynniki, jak również wiele tu nie wymienionych są podstawą do tego, żeby powiedzieć, że zawodowy rozwój człowieka to taki nie kończący się proces doskonalenia własnych kompetencji. (Ryszard, lat 49, technik mechanik)

Rozwój zawodowy nie zawsze jest funkcją samych uzdolnień, pracowitości i uwarunkowań zewnętrznych. Rządzą nim przypadki, które mieszczą się w sferze deterministycznego chaosu. (Kazimierz, lat 76, profesor)

Rozwój zawodowy jest z całą pewnością długotrwałym procesem, ciągiem zmian, serią bardziej lub mniej uświadomionych etapów, przez które przechodzi jednostka, aby zbliżyć się do pewnego założonego/oczekiwanego modelu „doskonalskości zawodowej”. Jest on uwarunkowany zapewne wieloma czynnikami natury zewnętrznej (np. oczekiwania i wymagania pracodawcy, rynku pracy) i wewnętrznej (potrzeby samodoskonalenia, perfekcji, świadomości, odpowiedzialności itp.). Ma on charakter nieskończony, objawiający całą osobę, a nie tylko instrumentalne umiejętności. (Cezary, lat 48, pedagog)

Rozwój zawodowy jest dla mnie permanentnym poszerzaniem swoich horyzontów zawodowych, stanowi źródło inspiracji oraz motywuje do poszukiwania nowatorskich rozwiązań, które umożliwiają taką organizację procesu mojej edukacji, który wychodzi naprzeciw oczekiwaniom mojego pracodawcy. (Daniała, lat 50, pracownik administracji)

W przywołanych fragmentach wypowiedzi osób uczestniczących w badaniach dotyczących różnych aspektów rozwoju zawodowego, które prowadzi nieprzerwanie od kilku lat, można dostrzec niezwykle zróżnicowany sposób postrzegania istoty rozwoju zawodowego. Są w nich zawarte takie sformułowania, które eksponują głównie jego procesualny charakter, bądź kategorie ciągłości albo dynamikę zmian. Inne natomiast podkreślają integracyjną i regulacyjną rolę czynników biorących udział w tym rozwoju, a jeszcze inne udział, jaki ma sama jednostka w jakości czy też tempie własnego rozwoju. Trudno byłoby doszukiwać się tzw. „wspólnego mianownika”, który w sposób jednoznaczny określiłby ową istotę rozwoju zawodowego. Myślę jednak, że zaprezentowane przykłady z jednej strony potwierdzają ogólnie panujące przekonanie, z którego wynika, że rozwoju zawodowego nie da się opisać za pomocą jednego twierdzenia, z drugiej zaś przyczynią się do jeszcze lepszego zrozumienia tego, czym ten rozwój zawodowy jest, co jest jego istotą i na czym on polega, aby w rezultacie można było lepiej programować swój własny rozwój i skutecznie wpływać na jego przebieg.

## **1.2. Źródła wiedzy i konteksty rozważań dotyczące rozwoju zawodowego**

Nawiązując do rozważań poczynionych w poprzednim podrozdziale, w którym na potrzeby tego opracowania przyjęto definicję rozwoju zawodowego, warto teraz zastanowić się nad tym, skąd czerpać wiedzę potrzebną do tego, żeby w sposób obiektywny ukazywać różne aspekty dotyczące tego rozwoju? Na podstawie jakich źródeł należy przyjmować, że rozwój zawodowy jest procesem długotrwałym, rozpoczynającym się gdzieś tam w początkowym okresie życia jednostki i trwającym niemal do końca jej istnienia, a na pewno do końca aktywności zawodowej? Skąd czerpać wiedzę o tym, jak przebiega ten proces, czy przebieg ten można opisywać przy pomocy linii ciągłej wznoszącej, czy raczej przerywanej, sygnalizującej istnienie jakiegoś rodzaju przerw, a może linii łamanej ukazującej swoistego rodzaju wzloty i upadki, czy raczej sinusoidy sygnalizującej np. cykliczny charakter? Jak się dowiedzieć, co wywołuje największy wpływ na efekty rozwoju zawodowego określonej jednostki? Czy efekty te są powodowane głównie oddziaływaniem czynników wewnętrznych, czy raczej zewnętrznych, a jeśli tak, to które z licznej palety tych czynników mają w określonych sytuacjach największy, a które najmniejszy wpływ? Pytań podobnego rodzaju można mnożyć. Skąd zatem czerpać rzetelną wiedzę – co powinno być źródłem tej wiedzy – żeby w dalszej kolejności właściwie wiedzę tę spożytkować w kierowaniu przebiegiem własnego rozwoju zawodowego bądź rozwoju innych osób?

Odpowiedzi na wiele kwestii dotyczących rozwoju człowieka – w tym rozwoju zawodowego – poszukują badacze różnych dyscyplin naukowych, bowiem zarówno człowiek, jak również otaczający go świat są bytami zbyt złożonymi, by jedna dyscyplina naukowa wyjaśniła wszystko. Między innymi dlatego poszczególne dyscypliny naukowe czynią przedmiotem swojego poznania jedynie wybrane aspekty większej rzeczywistości (w tym przypadku człowieka i jego pracy), aby ten wybrany fragment rzeczywistości lepiej zgłębić, odkryć to, co jest ich istotą, ich sensem. Co więcej, ten wybrany fragment rzeczywistości najczęściej ukazywany jest w pewnym kontekście z wykorzystaniem określonej koncepcji, na przykład koncepcji człowieka. Stąd na przykład ukazując rozwój w nurcie behawiorystyczno-cywilizacyjnym, akcentuje się to, co jest wyznacznikiem jakości życia, a więc sukces, postęp, rozwój funkcji intelektualnych i sprawnościowych, gdy tymczasem ukazując go w nurcie humanistycznym, poprzez nawiązanie do antropologii filozoficznej, podkreśla się nieu-

stanność rozwoju, samorealizację i sens życia<sup>33</sup>. Możemy się zatem domyślać, jak słusznie zauważa B. M. Kaja, że „inaczej w obu nurtach będziemy pojmowali różne aspekty rzeczywistości, takie jak własne intencje, cele, czas czy cierpienie”<sup>34</sup>, inny zatem będzie kontekst naszych rozważań.

Powracając jednak do próby ukazania źródeł wiedzy dotyczącej rozwoju człowieka, należałoby, zdaniem wielu historyków psychologii, rozpocząć swe poszukiwania od czasów starożytnych, studiując – jak twierdzi M. Przetacznik-Gierowska i M. Tyszkowa – nie tylko kulturę grecką, lecz także pisma indyjskie, episkie czy perskie<sup>35</sup>. Nie sięgając do tak odległych czasów, warto prześledzić źródła tych uczonych, którzy rozważając w czasach nowożytnych problemy związane z rozwojem człowieka (poczynając od dzieciństwa aż po czasy późnej dorosłości) stali się prekursorami wyłonionej pod koniec XIX wieku psychologii rozwojowej, będącej obecnie samodzielną dyscypliną psychologiczną<sup>36</sup>. Warto w tym miejscu wspomnieć, że w przeszłości rozwojem człowieka interesowali się zarówno filozofowie i humaniści zgłębiający naturę ludzką, jak też przedstawiciele nauk przyrodniczych, badający – jak to określa M. Przetacznik-Gierowska – tajniki świata organicznego, jego ewolucję i różnicowanie się w dziejach naszej planety.

Współcześnie psychologia rozwojowa jest tylko jedną z kilku dyscyplin psychologii, które zajmują się badaniem zmian w zachowaniu się, procesach i strukturach psychicznych człowieka. Bada ona głównie zmiany rozwojowe zachodzące w zachowaniu się i w psychice ludzkiej, śledząc ich pojawianie się w ciągu całego życia bądź tylko w pewnych fazach tego cyklu. Bliskie związki łączą ją w sposób naturalny z psychologią ogólną, ale także z psychologią człowieka dorosłego, psychologią wspomaganą rozwoju, ale także psychologią pracy, która współcześnie jest już rozwiniętą nauką stosowaną i obejmuje cały szereg różnorodnych obszarów badań i analiz, jak również wynikających z tych obszarów wielorakich problemów badawczych<sup>37</sup>.

---

<sup>33</sup> Zob. M. Straś-Romanowska, *Refleksje 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.

<sup>34</sup> B. M. Kaja, *Psychologia wspomaganą rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*, Sopot 2010, s. 44.

<sup>35</sup> Zob. propozycje źródeł, które zalecają M. Przetacznik-Gierowska i M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2006, t. 1, s. 9.

<sup>36</sup> Tamże, s. 10-20.

<sup>37</sup> Więcej na ten temat można dowiedzieć się z *Psychologii zawodowej pracy człowieka* autorstwa Kazimierza M. Czarneckiego, Sosnowiec 2006, s. 47-82.

Obszary i problemy psychologii pracy można klasyfikować według różnych kryteriów, ale najbardziej przejrzystym kryterium podziału są te, które najwyraźniej są związane z pracą człowieka i analizują ją ze swojego punktu widzenia. Będą to głównie psychologia zawodowego rozwoju człowieka, pedagogika pracy czy socjologia pracy.

Jeśli do wyodrębnienia obszarów badawczych psychologii pracy przyjmie się kryterium rozwojowe, to można wyróżnić takie obszary, jak: rozwój prozawodowy dzieci; rozwój zawodowy młodzieży i dorosłych; rozwój postzawodowy emerytów i rencistów. „Problemami badań i analiz psychologii pracy w wyróżnionych obszarach są głównie: proces przebiegu i zachodzących zmian w zachowaniu prozawodowym dzieci; zawodowym – młodzieży uczącej się zawodu; zawodowym – dorosłych pracujących; postzawodowym – emerytów i rencistów”<sup>38</sup>. Zarówno wymienione obszary, jak również przyjęte w nich problemy badawcze, które dotyczyć będą różnych aspektów zawodowego rozwoju jednostki stanowiąc będą źródło wiedzy w procesach poznawania istoty zawodowego rozwoju jednostki i kierowania tym rozwojem.

Szukając źródeł wiedzy niezbędnej do stworzenia rzeczywistego (a nie teoretycznego) obrazu rozwoju zawodowego jednostki, trzeba jednak pamiętać, że ten skomplikowany proces poszukiwania prawdy naukowej jest w głównej mierze dziełem badacza. To od niego będzie zależeć, czy obraz ten będzie prawdziwy i pełny. Dlatego warunkiem niezbędnym do tego, żeby obraz ten takim był, potrzebne jest staranne przygotowanie się badacza do poszukiwania owych źródeł wiedzy, pełne zaangażowanie się w proces badawczy i całkowita bezstronność na etapie gromadzenia i analizy zebranego materiału badawczego.

Skąd więc możemy czerpać wiedzę jak i dlaczego tak rozwija się zawodo-wo określona jednostka? A. I. Brzezińska uważa, że można wymienić trzy źródła tej wiedzy:

- własne doświadczenia: obserwacje tego, co dzieje się tu i teraz oraz pamięć tego, co wydarzyło się kiedyś, także w naszym własnym życiu, gdy byliśmy dziećmi i nastolatkami;
- wiedza potoczna i wiedza naukowa zdobyta samodzielnie lub uzyskana od innych ludzi;
- refleksja nad doświadczeniem osobistym i nad wiedzą zdobytą różnymi drogami<sup>39</sup>.

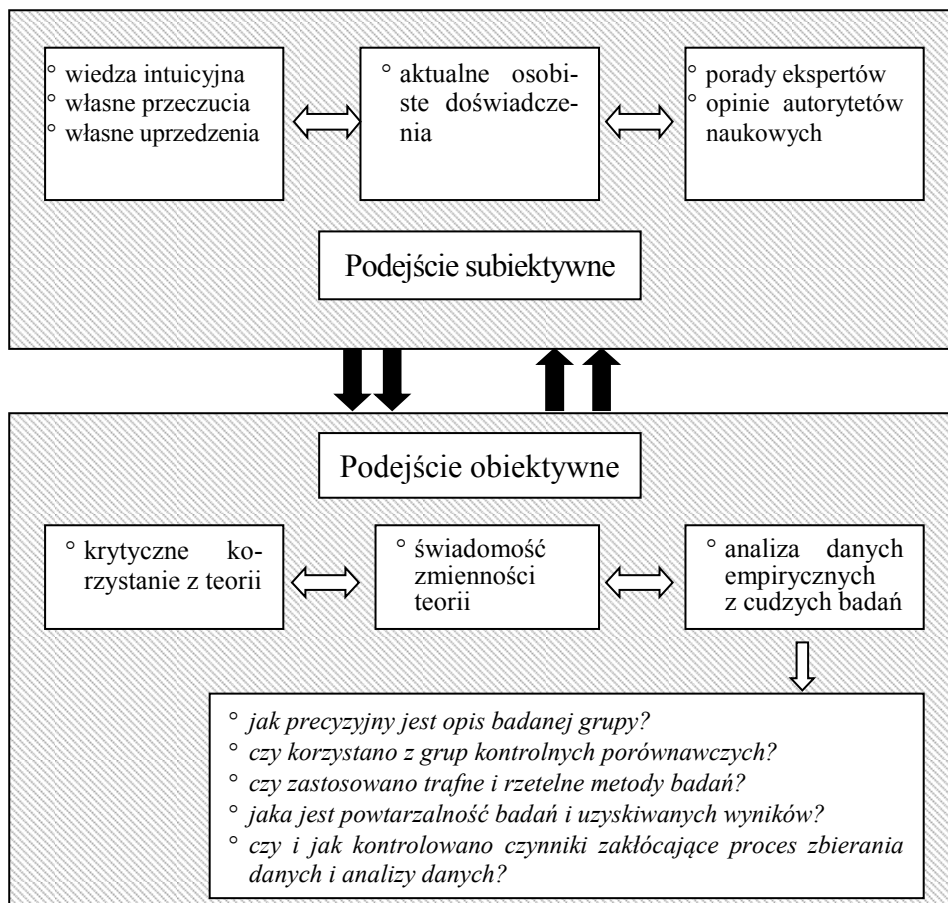
W poszukiwaniu wiedzy o rozwoju zawodowym człowieka cenne są oczywiście wszystkie trzy rodzaje wymienionych tu źródeł, ale najistotniejsze wyda-

---

<sup>38</sup> Tamże, s. 52.

<sup>39</sup> A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka*, Gdańsk 2005, s. 14.

je się to, które dostarcza wiedzy naukowej. 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 odpowiednio interpretować i rozumieć, łączyć je w odpowiednie prawa, tworząc swoistego rodzaju teorie. Trzeba jednak pamiętać, że w procesach pozyskiwania wiedzy mamy do czynienia z dwoma podejściami, które H. R. Schaffer nazywa podejściem obiektywnym i podejściem subiektywnym<sup>40</sup> (rys. 2).



Rys. 2. Źródła wiedzy o rozwoju człowieka

Wyk. A. I. Brzezińska

<sup>40</sup> H. R. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Warszawa 2005.

Z propozycji H. R. Schaffera wynika, że zarówno własne doświadczenia czy doświadczenia innych ludzi, jak i opinie potoczne, a nawet opinie osób uznanych za autorytety to – jak określa A. I. Brzezińska – „dobre źródło hipotez i wskazówek, ale dopiero rzetelna wiedza naukowa, wynikająca z jednej strony z krytycznie analizowanych koncepcji teoretycznych, wyjaśniających, a nie tylko opisujących 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 prawda”<sup>41</sup>.

W celu pozyskania naukowej wiedzy dotyczącej rozwoju zawodowego jednostki wykorzystuje się szereg rozmaitych metod i strategii badawczych, dostosowanych nie tylko do przedmiotu badań, ale również różnego rodzaju uwarunkowań, które w mniejszym lub większym stopniu rzutują na ten rozwój. Niezależnie jednak od tego, jaką zastosujemy strategię, czy którą z proponowanych przez metodologię badań wykorzystamy metodę badawczą, warto pamiętać o tym, że w każdym badaniu naukowym obowiązują różnego rodzaju zasady postępowania naukowego, z których bez wątpienia najważniejsza jest rzetelność. Trzeba również wiedzieć, że w nauce, a więc również w pozyskiwaniu wiedzy potrzebna jest pokora, bowiem – jak trafnie twierdzi K. R. Popper – „[...] w naszej nieskończonej niewiedzy jesteśmy jednak wszyscy sobie równi”<sup>42</sup>.

### 1.3. Eksplikacja podstawowych pojęć

Dla właściwego rozumienia zarówno specyfiki, jak i okoliczności, w których zachodzi zawodowy rozwój jednostki, koniecznością wydaje się zdefiniowanie i omówienie sześciu podstawowych terminów: „zawód”, „praca zawodowa”, „czynności zawodowe”, „umiejętności zawodowe”, „kompetencje zawodowe”, „kwalifikacje zawodowe”.

Pojęcie zawodu w ujęciu słownikowym, podobnie zresztą jak w literaturze naukowej, jest różnie definiowane. Najczęściej odnosi się go do wyodrębnionego działania opartego na specyficznych czynnościach, które określona jednostka wykonuje w sposób stały. Przez **zawód** rozumie się „zespół czynności wyodrębnionych w ramach społecznego podziału pracy, wymagający przygotowania (kwalifikacji), wykonywany stale lub dorywczo i stanowiący źródło utrzymania”<sup>43</sup>.

<sup>41</sup> A. I. Brzezińska, *Psychologiczne...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>42</sup> K. R. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata: wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, Warszawa 1997, s. 59.

<sup>43</sup> *Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998, s. 1987.



W innych słownikach termin ten jest definiowany jako:

- „umiejętność wykonywania pracy w danej dziedzinie, fachowe stałe wykonywanie jakiejś pracy w celach zarobkowych, fach, specjalność”<sup>44</sup>;
- „zajęcie, w którym się ktoś wyspecjalizował, które wykonuje czerpiąc środki utrzymania się”<sup>45</sup>;
- „zbiór umiejętności i związany z nim zasób wiedzy (wykształcenie) oraz kompetencji zawodowych (zasób wyuczony); zawód powstały w wyniku specjalizacji i społecznego podziału pracy, wykonywany stale, okresowo (sezonowo) lub dorywczo, jest zazwyczaj podstawowym źródłem dochodu i utrzymania jednostki”<sup>46</sup>;
- „zawód to rodzaj pracy wykonywanej przez jednostkę. Zawód to wyuczone, odpłatne pełnienie czynności służbowych, stanowiących wyodrębnioną funkcję w gospodarce opartej na podziale pracy”<sup>47</sup> – definicja Międzynarodowego Biura Pracy w Genewie;
- „aktywność lub zespół aktywności podejmowanych w celu zarabiania na życie”<sup>48</sup>;
- „zawód to zajęcie, którego osoba ta się wyuczyła i które stale wykonuje dla pieniędzy”<sup>49</sup>;
- „zajęcie, w którym ktoś się wyspecjalizował, którego się wyuczył i które fachowo stale wykonuje w celach zarobkowych, fach, specjalność, profesja”<sup>50</sup>.

Szczegółową analizę terminologicznego rozumienia „zawodu” przedstawił T. W. Nowacki<sup>51</sup>, przywołując definicje różnych autorów, którzy formułowali je uwzględniając różne aspekty i konteksty. Oto dwie z nich.

Według F. Schliepera – który eksponował stronę uwarunkowań społecznych – **zawód** w sensie kulturowym jest wykonywaniem określonych funkcji wewnątrz wspólnoty, ukierunkowanej pracy o pewnej trwałości, którą podejmuje się dobrowolnie, a przynajmniej z wewnętrznym potwierdzeniem podejmowanych zadań i reguł dla uzyskania warunków egzystencji<sup>52</sup>.

<sup>44</sup> *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1983, s. 977.

<sup>45</sup> *Mały słownik języka polskiego*, Warszawa 1969, s. 990.

<sup>46</sup> K. Olechnicki, K. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Warszawa 1997, s. 256.

<sup>47</sup> E. Goźlińska, F. Szlosek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997, s. 142.

<sup>48</sup> A. S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2000, s. 877.

<sup>49</sup> *Inny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000, t. 2, s. 1297.

<sup>50</sup> *Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 1443.

<sup>51</sup> T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Radom 1998, s. 74-81.

<sup>52</sup> Tamże, s. 74.

Zdaniem Z. Wiatrowskiego<sup>53</sup> utrwaliły się dwa zbliżone do siebie stanowiska wyrażające istotę zawodu: stanowisko J. Szczepańskiego i T. W. Nowackiego. J. Szczepański – jak trafnie zauważa Z. Wiatrowski – rozróżnia trzy znaczenia terminu **zawód**:

- 1) wewnątrznie spójny system czynności, stanowiących dla jednostki źródło utrzymania i określających jej pozycję społeczną;
- 2) stałe wykonywanie pewnych czynności bez względu na kwalifikacje;
- 3) populacja tych, którzy wykonują te same czynności, np. lekarskie, nauczycielskie itp.<sup>54</sup>

Natomiast T. W. Nowacki uważa, że **zawód to wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek społecznego podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny**<sup>55</sup>. Jest to definicja, która w miarę komplementarnie uwzględnia najistotniejsze cechy tych procesów pracy, które można uznać za stanowiące treść określonego zawodu. Chociaż sam autor uważa, że „ze względu na wielorakość związków zawodu z różnymi dziedzinami myśli, jego zakorzenienie w rzeczywistości poprzez działanie zawodowe, wybitną funkcję w kształtowaniu bytu jednostkowego, wielorakość wpływów socjalizacyjnych i rolę kulturotwórczą z pewnością jest bezpieczniej zaprezentować definicję zawodu z różnych stanowisk”. Z tych między innymi względów proponuje on definicję zawodu opisanego z punktu widzenia: filozofii, ekonomii, socjologii, psychologii i pedagogiki<sup>56</sup>.

Oto jedna z tak ujętych definicji (w tym przypadku z punktu widzenia pedagogiki):

„**Zawód** jest wydzielonym w procesie pracy systemem czynności, wymagających od pracownika kwalifikacji, zdobywanych w kształceniu w systemie szkolnym lub pozaszkolnym, wywołującym rozwój osobowości zawodowej i potrzebę nieustannego doksztalcania się i doskonalenia. Zawód wprowadza w świat odpowiedzialności pracowniczej, tym samym ma bezpośredni wpływ na tworzenie moralności i kultury zawodowej. Stanowi on jedno z najważniejszych pól działania jednostki”<sup>57</sup>.

<sup>53</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 98.

<sup>54</sup> J. Szczepański, *Zagadnienie wykształcenia ogólnego i zawodowego w szkolnictwie wyższym*, „Studia Socjologiczne” 1970, nr 3.

<sup>55</sup> T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971, s. 12.

<sup>56</sup> T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>57</sup> Tamże, s. 81.

W zacytowanej definicji T. W. Nowacki wyraźnie eksponuje czynniki edukacyjne odnoszące się zarówno do procesu kształcenia przygotowującego kandydata do wykonywania w przyszłości zadań zawodowych, jak i do procesów doksztalcania i doskonalenia realizowanych w toku wykonywania zawodu. Oznacza to, że spory akcent w proponowanej definicji autor kładzie na podmiot zawodu. Takie pojmowanie terminu „zawód” ma szczególne znaczenie, jeśli odniesiemy go do takiego zawodu, w którym ze względu na społeczny charakter tego zawodu zainteresowanie jednostką jest bardzo duże.

K. M. Czarnecki, uznając zawód za miejsce i przestrzeń społeczną człowieka w podziale pracy ludzkiej, proponuje rozwinięcie propozycji T. W. Nowackiego i zdefiniowanie terminu „zawód” z historycznego, politycznego, etycznego, fizjologicznego i ergonomicznego punktu widzenia:

- z historycznego punktu widzenia – „zawód jest to wynik przemian społecznych, gospodarczych i kulturowych w dziejach rozwoju ludzkości”;
- z politycznego punktu widzenia – „zawód jest wynikiem dążenia jednego narodu do dominacji nad drugim narodem, zwłaszcza w zakresie powstawania i rozwoju zawodów militarnych”;
- z etycznego punktu widzenia – „zawód jest powinnością każdego człowieka do moralnego życia w zbiorowości społecznej dzięki wykonywanej pracy”;
- z fizjologicznego punktu widzenia – „zawód jest czynnością całego organizmu ludzkiego, przejawiającą się w aktywności narządów, tkanek, komórek”;
- z ergonomicznego punktu widzenia – „zawód jest układem warunków pracy, środowiska pracy, maszyn i urządzeń technicznych oraz właściwości fizycznych i psychicznych człowieka, zapewniającym optymalne warunki wykonywania czynności pracowniczych (zawodowych)”<sup>58</sup>.

Uważam, że należy uzupełnić te dwa katalogi terminologiczne (T. W. Nowackiego i K. M. Czarneckiego) przez sformułowanie definicji „zawodu” z punktu widzenia prakseologicznego i technicznego:

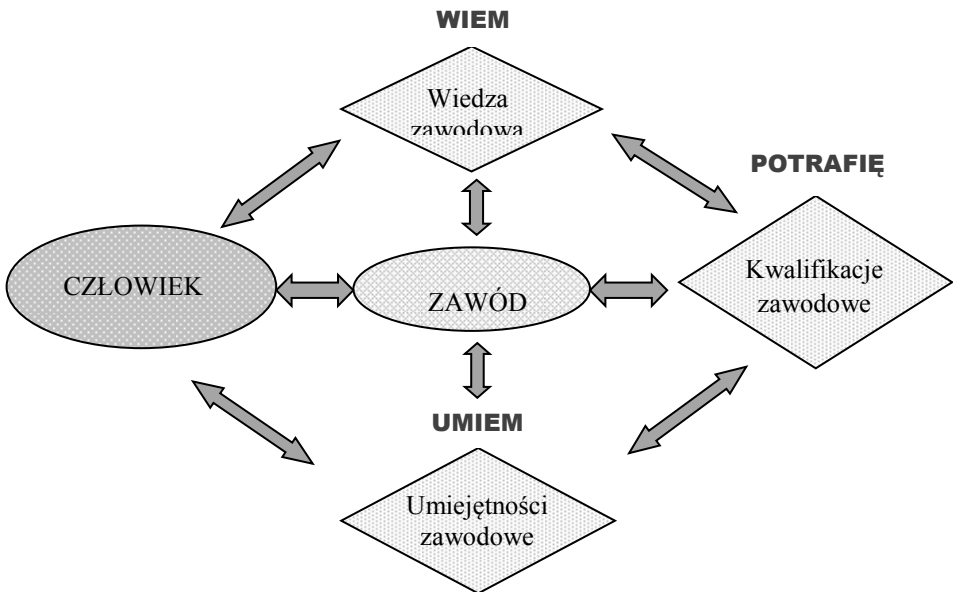
- w ujęciu prakseologicznym – zawód to zorganizowany i sprawnie działający system czynności zawodowych, respektujący wypracowane przez teorię i praktykę zawodową reguły postępowania, ukierunkowane na osiągnięcie celu w sposób najbardziej skuteczny, ekonomiczny i oszczędny;

---

<sup>58</sup> K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Sosnowiec 2008, s. 90-91.

- w ujęciu technicznym – zawód jest systemem czynności obejmujących stworzone przez człowieka środki materialne, a zwłaszcza środki pracy i umiejętności posługiwania się nimi, służące przekształcaniu zasobów przyrody potrzebnych dla zaspokojenia potrzeb ludzkich<sup>59</sup>.

Uwzględniając zaproponowany przez K. M. Czarneckiego i uzupełnione przez autora niniejszej publikacji propozycje postrzegania terminu zawód z różnych punktów widzenia, a także inne cytowane definicje, można przyjąć, że „zawód człowieka jest to jego przygotowanie kierunkowe oraz uprawnienia do wykonywania określonych czynności zawodowych, wynikających ze społecznego podziału pracy”. Oznacza to, że pojęcie „zawód człowieka obejmuje samego człowieka, jego wiedzę kierunkową, umiejętności kierunkowe oraz formalne kwalifikacje zawodowe”<sup>60</sup> (rys. 3).



Rys. 3. Model zawodu człowieka

Zaprezentowany przegląd sposobów definiowania pojęcia „zawód” nie wyczerpuje oczywiście wszystkich możliwości, które mogą się jawić w różnych

<sup>59</sup> Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009, s. 50-51.

<sup>60</sup> K. M. Czarnecki, *Podstawowe...*, dz. cyt., s. 89.

konkretnych sytuacjach. Należy zatem przyjąć, że jest to katalog otwarty, ale w zupełności wystarczający na potrzeby tego opracowania.

Przyjmując zatem, że **zawód to wykonywanie zespołu czynności społecznie użytecznych, wyodrębnionych na skutek społecznego podziału pracy, wymagających od pracownika odpowiedniej wiedzy i umiejętności, powtarzanych systematycznie i będących źródłem utrzymania dla pracownika i jego rodziny**, należy zauważyć, że definicja tego terminu nawiązuje do procesów pracy jednostki (podejście takie występuje również w innych definicjach). Można zatem założyć, że połączenie pojęcia „praca” z pojęciem „zawód” prowadzi do wygenerowania nowego terminu „praca zawodowa”.

Ponieważ praca w ogóle, a praca zawodowa w szczególności stanowi obok zabawy i nauki znaczącą część życia każdego człowieka, dlatego jest ona przedmiotem zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Zarówno samym pojęciem „praca zawodowa”, jak i różnymi aspektami pracy, a także rolą, jaką ona odgrywa w życiu każdego człowieka interesuje się filozofia pracy, socjologia pracy, pedagogika pracy, psychologia pracy oraz ergonomia i prakseologia.

Termin **praca zawodowa** według T. Tomaszewskiego oznacza „podstawową formę działalności ludzkiej (...) organizowanej w taki sposób, aby prowadziła ona do powstawania wyrobów i usług społecznie wartościowych oraz do podnoszenia jakości życia wykonujących ją jednostek i członków ich rodzin”<sup>61</sup> lub jak twierdzi T. Nowacki, „**praca zawodowa** wiąże się nierozzerwalnie z czynnościami, które dana jednostka wykonuje stale lub względnie stale, z których wykonania czerpie środki utrzymania, których wykonanie wymaga odpowiednich kwalifikacji”<sup>62</sup>.

W podobny sposób, jak T. W. Nowacki definiuje „pracę zawodową” K. M. Czarnecki twierdząc, że „praca zawodowa człowieka dorosłego jest zespołem wyuczonych czynności, stale powtarzanych, stanowiących podstawę utrzymania siebie i rodziny” lub inaczej: „**praca zawodowa** jest wszelką działalnością ludzi posiadających do jej wykonania określone przygotowanie i kompetencje. Jest to praca, w wyniku której kształtuje się świat, jako wynik wymiany pomiędzy człowiekiem a jego materialnym i duchowym środowiskiem”<sup>63</sup>.

---

<sup>61</sup> T. Tomaszewski, *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego* [w:] S. Kaczor i Z. Wiatrowski (red.), *Kształtowanie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, Warszawa 1978, s. 49.

<sup>62</sup> T. Nowacki, *Wychowanie młodego robotnika*, Warszawa 1980.

<sup>63</sup> K.M. Czarnecki, *Podstawy psychologii pracy dla studentów wyższych szkół zawodowych*, Kraków 2001, s. 35.

Zaprezentowana przez K. M. Czarneckiego definicja pracy zawodowej może budzić wątpliwości, bowiem autor uważa, że „praca zawodowa jest zespołem wyuczonych czynności...” Czy na pewno tak jest? Czy w przypadku wykonywania czynności niewyuczonych też możemy uważać, iż jest to element pracy zawodowej? Myślę, że wątpliwość ta zostanie rozwiana po dokonaniu analizy terminu „czynność zawodowa”.

Z. Wiatrowski uważa, że pojęcie **pracy zawodowej** możemy rozpatrywać w węższym i szerszym zakresie. W węższym rozumieniu na pracę zawodową składają się czynności, które tworzą system wewnętrznie spójny, opierają się na określonej wiedzy i umiejętnościach, są skierowane na społecznie użyteczny wynik i są wykonywane systematycznie lub trwale. W ujęciu szerszym w treści pojęcia „praca zawodowa” oprócz czynności bierze się pod uwagę także zewnętrzne warunki pracy, ramy organizacyjne, korzyści materialne, prestiż zawodowy, szanse rozwoju zawodowego, kariery zawodowej, awansu, a także inne elementy wpływające bezpośrednio lub pośrednio na proces i wyniki pracy zawodowej<sup>64</sup>. Z tego szerszego ujęcia terminu „praca zawodowa” wynika, że człowiek pracujący zawodowo, poprzez swoją pracę, nie tylko dostarcza określonych dóbr (doznaje korzyści materialnych), ale także wewnętrznie się wzbogaca, nieustannie kształtuje swoją osobowość, powiększa swoje szanse samorealizacji, a tym samym staje się podmiotem pracy. Tę podmiotowość człowieka pracującego zawodowo bardzo mocno eksponuje w swoich pracach W. Furmanek<sup>65</sup>.

Nieco inaczej „pracę zawodową” pojmuje się w rozumieniu prakseologii, przyjmując, że „praca zawodowa” to splot postępowań człowieka w określonych warunkach; splot postępowań ukierunkowanych na jasno określone cele i zgodny z prawidłowościami określonej technologii.

Przytoczyłem tu tylko niektóre definicje pracy zawodowej, ale już na ich podstawie można dostrzec, że praca zawodowa w życiu każdego człowieka odgrywa znaczącą rolę głównie dlatego, iż spełnia ona następujące ważne funkcje:

- jest istotną formą aktywności człowieka,
- wyznacza jego pozycję zawodową i społeczną,
- jest źródłem dochodów umożliwiających realizację potrzeb człowieka,
- stanowi podstawy rozwoju zawodowego jednostki.

Praca zawodowa w każdym społeczeństwie, a także w każdym okresie rozwoju społecznego, bardzo mocno dotyka istoty ludzkiego życia, przenika sfery

<sup>64</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 102-103.

<sup>65</sup> Por. Z. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013.

jego duchowej i materialnej egzystencji, stanowi przedmiot licznych analiz teoretycznych i praktycznych inspiracji. Dlatego, między innymi, dąży się do „usytuowania” ludzkiej działalności w systemie różnorodnych reguł, w tym szczególnie tych, które opisują treść oczekiwanych (pożądanych) postaw człowieka wobec pracy zawodowej.

W ich obrębie można wyodrębnić zasady dotyczące:

- 1) treści zadań i czynności zawodowych – głównie o charakterze instrumentalnym bądź prakseologicznym – których celem jest określenie walorów „dobrego pracownika” jako osoby przygotowanej do fachowej realizacji zadań zawodowych. Katalog takich zasad jest obszerny i obejmuje reguły dotyczące np. dyscypliny, gospodarności, inicjatywy, pracowitości, punktualności czy terminowości<sup>66</sup>;
- 2) odpowiedzialności za wyniki i procesy pracy zawodowej<sup>67</sup>;
- 3) relacji interpersonalnych, charakteryzujących treść danej pracy. Normy te zazwyczaj odnoszą się do rozwoju osobowości zawodowej i kształtowania stosunków społecznych w środowisku pracy zawodowej, a tym samym dotyczą takich cech osobowości i postaw, jak: aktywność, rzetelność, sprawność, dzielność itp.<sup>68</sup>

Termin „czynność”, od czasu podniesienia go przez T. Tomaszewskiego do rangi teorii naukowej, zwanej „teorią czynności”<sup>69</sup>, nabral dużego znaczenia tak dla teorii, jak i praktyki. Jest on obecnie szeroko stosowany w psychologii i w pedagogice, a szczególnie pedagogice pracy.

Czynność według T. Tomaszewskiego to „złożona reakcja organizmu, której stałymi cechami są: celowość, ukierunkowanie, charakter, kolejność, przebieg ruchów prostych i złożonych”<sup>70</sup>. Natomiast zdaniem W. Okonia czynność jest to „forma przejawiania aktywnego stosunku człowieka wobec rzeczywistości, proces ukierunkowany na osiągnięcie celu”<sup>71</sup>.

Czynności, które ściśle wiążą się z realizacją zadań zawodowych, posiadaną wiedzą i umiejętnościami zawodowymi noszą miano „czynności zawodowych”.

---

<sup>66</sup> T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa 1971, s. 407.

<sup>67</sup> Mam tu na myśli zarówno odpowiedzialność pojmowaną jako jedna z postaw moralnych, jak również odpowiedzialność rozumianą jako norma społeczna lub prawna.

<sup>68</sup> W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000, s. 161-162.

<sup>69</sup> T. Tomaszewski, *Aktywność człowieka* [w:] M. Maruszewski, I. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1966, s. 197-252.

<sup>70</sup> T. Tomaszewski, *O porównywalności zawodów* [w:] A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965, s. 25.

<sup>71</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 47.

**Czynności zawodowe** według T.W. Nowackiego to „ogół czynności warunkujących prawidłowe wykonanie zadań zawodowych<sup>72</sup>, które po opanowaniu można traktować jako umiejętności zawodowe<sup>73</sup>. Dalej autor dodaje, że czynność zawodowa w ujęciu pedagogiki pracy może być traktowana jako element zadania, jak również jako zadanie.

S. M. Kwiatkowski przy definiowaniu pojęcia „czynność zawodowa” zwraca uwagę na to, że czynność jest takim działaniem, które prowadzi do osiągnięcia konkretnego efektu wynikającego z realizacji celu określonego zadania zawodowego. Autor twierdzi, że **czynność zawodowa** to: „działanie podejmowane w ramach zadania zawodowego i dające efekt w postaci realizacji celu przewidzianego w zadaniu zawodowym”, dodając dalej, że „czynności mogą mieć charakter motoryczny lub intelektualny<sup>74</sup>. W przypadku tak sformułowanej definicji należy dostrzec, że czynność zawodowa jest kojarzona z elementami zadania zawodowego. Oznacza to, że do wykonania całego zadania zawodowego niezbędne jest prawidłowe wykonanie szeregu czynności o charakterze intelektualnym albo motorycznym, a często zarówno jednym, jak i drugim. Jest to bardzo ważne zastrzeżenie, bowiem w toku realizacji konkretnych zadań zawodowych – w zależności od stopnia skomplikowania tych zadań – wykonywane są różne sekwencje czynności elementarnych, prostych i złożonych<sup>75</sup>.

Sądzę, że w treści definicji „czynności zawodowej” zaproponowanej przez S. M. Kwiatkowskiego tkwi odpowiedź na wątpliwość wynikającą z rozumienia definicji „pracy zawodowej” sformułowanej przez K. M. Czarneckiego. Skoro czynność zawodowa jest określonym działaniem podejmowanym w trakcie realizacji zadania zawodowego, a działanie to powinno być podejmowane w taki sposób i przy użyciu takich środków, które prowadzić będą do osiągnięcia celu tkwiącego w tym zadaniu, to wydaje się, że istotą tego działania jest to, czy zawarty w zadaniu cel zostanie osiągnięty, czy też nie. Przecież czynności zawodowe – zgodnie z teorią T. W. Nowackiego – można po ich opanowaniu, które zachodzi także w trakcie intelektualnego bądź motorycznego działania, traktować jako umiejętności zawodowe. Natomiast w procesach edukacyjnych nie czynności są kształtowane, lecz umiejętności wykonywania czynności za-

---

<sup>72</sup> Zadanie zawodowe według T. W. Nowackiego jest to wyodrębniona z działań pracowniczych częśćka, stanowiąca pewną całość, którą można traktować jako sekwencje działania zawodowego. Por. tenże, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 282.

<sup>73</sup> Tamże, s. 42.

<sup>74</sup> S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004, s. 9.

<sup>75</sup> Czynności elementarne, proste i złożone są składowymi elementami typologii i klasyfikacji czynności występujących w obrębie zadań zawodowych i tworzących zawód. Por. L. Kołkowski, *Nauczanie zawodu w systemie szkolnym*, Warszawa 1986.



wodowych. Przyjmując za pierwotne – zdaniem S. M. Kwiatkowskiego – „pojęcie czynności zawodowych, można powiedzieć, że jeżeli pracownik potrafi wykonać określony zbiór czynności, to opanował odpowiadającą im umiejętność” (...), „w przeciwnym przypadku łatwo można ulec złudzeniu, że przed nazwą każdej czynności możemy umieścić określenie umiejętności”<sup>76</sup>.

Umiejętności to w pedagogice pracy jedno z ważniejszych pojęć dotyczących nie tylko samej pracy, lecz również wszelkiego rodzaju działalności człowieka. Oznacza to, że nie wszystkie umiejętności, które człowiek posiada, mają bezpośredni związek z pracą zawodową. Zwykle zbiór wszystkich umiejętności, które posiada określona jednostka, jest większy od zbioru posiadanych umiejętności zawodowych.

**Umiejętności zawodowe** według autorów *Słownika pedagogiki pracy* są to „umiejętności gwarantujące skuteczne wykonywanie zawodu, stanowiące przy tym o istocie kwalifikacji zawodowych”<sup>77</sup>, przy czym umiejętność jest tu rozumiana jako „gotowość do świadomego działania, oparta na wiedzy oraz konkretnym ruchowym opanowaniu elementów czynności. Jest to możliwość wykonywania odpowiednich czynności w określonych warunkach, sprawdzona możliwość celowego działania w określonej sytuacji. Zatem umiejętność to celowe wykonywanie działania z wyborem i zastosowaniem prawidłowych sposobów, z uwzględnieniem określonych warunków i utrzymaniem właściwych rezultatów”<sup>78</sup>.

T. W. Nowacki formułując definicję „umiejętności zawodowych” główny nacisk kładzie na to, że jest to pewien układ wielu umiejętności podporządkowanych zadaniom określonego zawodu. Autor twierdzi, że: „**umiejętności zawodowe** to układ struktur umiejętnościowych, umysłowych i praktycznych, pozwalających na wykonanie zadań zawodowych. Układy te są zależne od rodzaju wykonywanego zawodu (...) stanowią one najbardziej istotny składnik kwalifikacji zawodowych, które w każdym zawodzie są inne i tworzą rodzaje kwalifikacji”<sup>79</sup>.

Nieco inną od wcześniej prezentowanych definicji „umiejętności zawodowych” zaproponował L. Kołkowski, który stwierdził, że „ktoś posiada umiejętności wykonywania pewnej czynności, jeżeli potrafi (rys. 4):

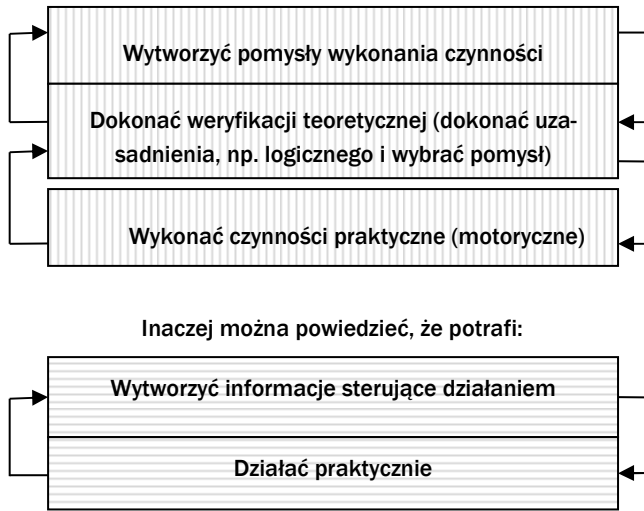
---

<sup>76</sup> *Kwalifikacje...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>77</sup> L. Koczniewska-Zagórska, T. W. Nowacki, Z. Wiatrowski (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986, s. 365.

<sup>78</sup> Tamże, s. 344.

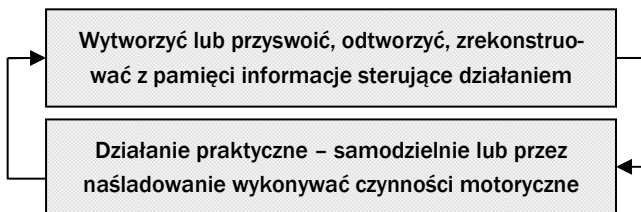
<sup>79</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 260.



**Rys. 4.** Model definiowania umiejętności zawodowych wg L. Kolkowskiego

Wyk. L. Kolkowski

Sprzężenia zwrotne między poszczególnymi elementami proponowanej definicji oznaczają, że niepowodzenie w etapie następnym skłania do tego, żeby powrócić do etapu poprzedniego. W trakcie dalszych prac badawczych definicja ta została przez autora zmodyfikowana do następującej postaci (rys. 5)<sup>80</sup>:



**Rys. 5.** Zmodyfikowany model definicji umiejętności zawodowej

<sup>80</sup> L. Kolkowski, S. M. Kwiatkowski, *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, Warszawa 1994, s. 76.

W nowej (zmodyfikowanej) wersji definicji przyjęto, że uczący się opanował umiejętności wykonywania czynności praktycznych (a więc umiejętności zawodowe), jeżeli potrafi wytworzyć lub przyswoić albo odtworzyć czy zrekonstruować z pamięci informacje sterujące działaniem i na tej podstawie samodzielnie lub przez naśladowanie wykonać czynności motoryczne. Sprzężenie zwrotne w tej definicji, podobnie jak w poprzedniej, oznacza, że niepowodzenie w etapie następnym zmusza do powrotu do etapu poprzedniego.

Bez względu na to, którą z zaprezentowanych definicji umiejętności zawodowych uznalibyśmy za najbardziej odpowiednią do rozważań nad zawodowym rozwojem (w tym głównie problematyki dotyczącej kwalifikacji zawodowych), należy zgodzić się ze stanowiskiem prezentowanym przez liczną grupę pedagogów pracy, że umiejętności zawodowe stanowią główny składnik zarówno kompetencji, jak i kwalifikacji zawodowych. Są one również centralnym pojęciem teoretycznym we wszystkich analizach dotyczących procesu przygotowania człowieka do udziału w pracy zawodowej, a także oceny samego pracownika, jak również oceny wytworów jego pracy. Dlatego podstawowymi składnikami kwalifikacji i kompetencji zawodowych są umiejętności człowieka uformowane w toku wykonywania określonych czynności<sup>81</sup>.

W praktyce odnoszonej zarówno do procesów edukacyjnych, jak również procesów dotyczących pracy zawodowej panuje pewien chaos terminologiczny, który sprawia, że terminy „kwalifikacje” i „kompetencje” są utożsamiane, co sprawia, że traktuje się je często jako synonimy, które można stosować zamiennie. Tymczasem „kompetencje” to według słownika wyrazów obcych „zakres czyichś uprawnień, pełnomocnictwo do jakiegoś działania”<sup>82</sup>. Podobną definicję znajdujemy w innym słowniku wyrazów obcych, w którym kompetencja to „właściwości, zakres uprawnień, pełnomocnictw instytucji albo osoby do realizowania określonego działania; zakres czyjejś wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności”. Ktoś kompetentny to: „uprawniony do działania, decydowania, mający kwalifikacje do wydawania sądów, ocen, autorytatywny, miarodajny”<sup>83</sup>..

Z przytoczonej definicji wynika, że kompetencje odnoszą się zarówno do osób, jak i do instytucji. Ponadto, aby być kompetentnym trzeba mieć kwalifikacje i jeszcze dodatkowo odpowiednie uprawnienia, pełnomocnictwa, z którymi wiąże się określony zakres odpowiedzialności. Wreszcie tak pojmowane

---

<sup>81</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 87.

<sup>82</sup> A. Markowski, R. Pawelec, *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa 2007, s. 408.

<sup>83</sup> W. Kopański, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1990 s. 271.

kompetencje rozumiane są jako połączenie wiadomości i umiejętności. Są to jednak głównie te cechy pojęcia „kompetencje”, które wiążą się z uprawnieniami formalnymi. Nieco bardziej współczesne określenia kompetencji (głównie dla potrzeb edukacyjnych) wprowadził W. Okoń, który przyjął, że „kompetencja w pedagogice traktowana jest jako zdolność do osobistej samorealizacji; kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań, kompetencja jest uważana jako rezultat procesu uczenia się”<sup>84</sup>.

Szersze ujęcie „kompetencji” zaproponowała K. Janus twierdząc, że jest to „określenie ogółu zdolności, umiejętności, wiadomości i uprawnień potrzebnych w danej dziedzinie, umożliwiających zajęcie stanowiska lub podjęcie pracy w konkretnym zawodzie, ułatwiających wykonanie zadań, sprecyzowanie obowiązków, oczekiwań itp.”<sup>85</sup>

Ta ostatnia definicja w swej istocie bliższa jest tym, które ukazują kompetencje w kontekście kwalifikacyjnym, mówiąc o kompetencjach zawodowych. Można tu odwołać się do definicji zaproponowanej przez K. Symelę, który proponuje traktować kompetencje jako „zdolność wykonywania określonych zadań zawodowych, uprawnienia do działania, decydowania, wypowiedziania sądów oraz ocen potrzebnych pracownikom do wypełniania funkcji i ról zawodowych zgodnie z przyjętymi kryteriami lub standardami wykonania (produkty, usługi lub podjęcie istotnej decyzji)”<sup>86</sup>.

Analizując treść tej definicji dostrzegamy, że w istocie chodzi o zdolność wykonywania określonych zadań zawodowych, a jeszcze bardziej o uprawnienia do nieskrępowanego, twórczego działania jednostki na określonym stanowisku pracy.

Podobne widzenie na kompetencje zaproponował Pierre Louar, który twierdzi, że „kompetencje są to zdolności zawodowe pracowników (ich wiedza, umiejętności, doświadczenie, postawy) rozważane w stosunku do zajmowanego stanowiska lub potencjalne ich możliwości w stosunku do innych rodzajów działalności. Mają one aspekty techniczne, społeczne (więzi z innymi ludźmi) i koncepcyjne (twórcze)”<sup>87</sup>. Definicja P. Louara koresponduje z tą, którą proponują przedstawiciele pedagogiki pracy, głównie T. W. Nowacki i Z. Wiatrowski

---

<sup>84</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

<sup>85</sup> K. Janus, *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Warszawa 2011, s. 125.

<sup>86</sup> K. Symela, *Standardy programowania treści kształcenia zawodowego [w:] Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, red. M. Butkiewicz, Warszawa-Radom 1995, s. 109.

<sup>87</sup> P. Louar, *Kierowanie personelem w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1997, s. 228.

twierdząc, że **kompetencje zawodowe** przejawiają się w „zdolności wykonywania czynności w zawodzie w sposób zgodny z normami wymaganymi dla danego zadania zawodowego (...)”. W pojęciu tym, zdaniem jego autorów, „mieści się również zdolność do stosowania umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w ramach obszaru zawodowego poza zasadniczymi zajęciami (...)”. Oznacza to „posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu pomyślnego wypełniania funkcji zawodowych”<sup>88</sup>.

Wśród pojęć przydatnych do właściwego rozumienia istoty rozwoju zawodowego, a tym bardziej gdy chodzi o zarządzanie, czy też kierowanie przebiegiem tego rozwoju, ważne miejsce przynależy pojęciu „kwalifikacje zawodowe”.

„Kwalifikacje zawodowe” to pojęcie interdyscyplinarne, stosowane w naukach humanistycznych, społecznych, ekonomicznych i wielu innych. W tym opracowaniu pojęcie to będzie analizowane głównie w kontekście rozważań dotyczących uwarunkowań i przejawów zawodowego rozwoju jednostki.

Pojęcie **kwalifikacji zawodowych**, choć jest stosunkowo młodym terminem, to zdążyło już zapracować na mocną pozycję w literaturze. Początkowo ograniczano się do używania terminu „kwalifikacje” bez przypisywania mu dodatkowych określeń, tak jak na przykład w niemieckim pedagogicznym słowniku zawodów, w którym zapisano, że „kwalifikacje to wiązka umiejętności, które są wymagane dla rozwiązywania określonych zadań”<sup>89</sup>.

Nieco inaczej określano ten termin w innym niemieckim słowniku, pisząc, że „kwalifikacje to ogół wiedzy o zawodach, umiejętnościach i doświadczeniu w pracy warsztatowej jako przesłanki do kwalifikowanego uczestnictwa w społecznym procesie pracy”<sup>90</sup>. T.W. Nowacki uważa, że definicja ta niesłusznie wprowadza ogół wiedzy o zawodach jako składnik kwalifikacji, a także, iż brak jest w niej określenia, czy dotyczy ona kwalifikacji pracowniczych, czy zawodowych. Bardziej rozbudowaną definicję kwalifikacji, o większej liczbie elementów decydujących o kwalifikacjach, podaje T. Tomaszewski: „Przez kwalifikacje rozumie się zarówno poziom wykształcenia zawodowego, jak i zdolności, takie jak inteligencja ogólna, właściwości psychofizjologiczne związane z funkcjami organów zmysłowych i mięśni oraz zdolności specjalne, takie jak pamięć liczb, wyobraźnia przestrzenna, uwaga, zdolności techniczne itp.”<sup>91</sup> Wskazanie w tej definicji wielu istotnych elementów pojęcia „kwalifika-

<sup>88</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 100.

<sup>89</sup> G. Grüner, O. Kahl, W. Georg, *Berufs- und Arbeitspädagogische Kenntnisse. Kleines berufspädagogisches Lexikon*, Bertelsmann Verlag, Darmstadt 1971, s. 136.

<sup>90</sup> *Lexikon der Wirtschaft. Berufsbildung*, Verlag die Wirtschaft, Berlin 1977, s. 212.

<sup>91</sup> T. Tomaszewski, *O porównywalności...*, dz. cyt., s. 29.

cji” znacznie wzbogaca jej istotę, chociaż nadal wydaje się ono dość ogólne, bowiem jej autor samo pojęcie „kwalifikacje” w istocie odnosi do zawodu, twierdząc, że zawody te można postrzegać poprzez katalog wymagań stawianych pracownikom, które – najogólniej rzecz ujmując – dają się zdaniem T. Tomaszewskiego sprowadzić do dwóch grup:

- kwalifikacje, tzn. tych cech pracownika, od których zależy, czy potrafi on wykonywać dobrze odpowiednie czynności zawodowe;
- motywacji, tzn. tych cech, od których zależy, czy ów pracownik stara się jak najlepiej wykonać odpowiednie czynności.

Wprowadzenie do literatury pojęcia „kwalifikacje zawodowe” w dalszej kolejności wygenerowało potrzebę nowego terminu **kwalifikacje pracownicze**. Przykładem takiej definicji może być podjęta przez W. Rutkowskiego próba połączenia wymagań wynikających z procesów technicznych czy produkcyjnych z odpowiadającymi im kwalifikacjami pracowniczymi. Twierdzi on, że „wykonywanie czynności składających się na proces produkcji wymaga od pracownika odpowiednich kwalifikacji, tj. stopnia opanowania złożoności pracy”<sup>92</sup>. Ta stosunkowo prosta definicja bardzo trafnie wskazuje na to, że wykonanie określonych czynności zawodowych wymaga, aby osoba je wykonująca posiadała odpowiednie kwalifikacje, a poziom tych kwalifikacji uzależniony był od stopnia złożoności zadania zawodowego. Definicja ta wskazuje również bardzo wyraźnie na to, że kwalifikacje są zawsze właściwością pracownika.

**Kwalifikacje pracownicze** według T.W. Nowackiego „obejmują wszystko to, co pomaga pracownikowi w uzyskaniu sukcesu zawodowego, a więc nie tylko umiejętności wykonywania zadań zawodowych, ale także pewne cechy charakteru, postaw, przekonania, a nawet stan zdrowia”<sup>93</sup>. Autor twierdzi także, że na kwalifikacje pracownicze składają się kwalifikacje społeczno-moralne, zdrowotno-fizyczne oraz kwalifikacje zawodowe. Oznacza to, że pojęcie „kwalifikacje zawodowe” jest węższe od pojęcia „kwalifikacje pracownicze”.

Pojęcie **kwalifikacje zawodowe** zdaniem T. W. Nowackiego oznacza „opanowanie przez daną osobę lub grupę osób jednego lub więcej układów umiejętności umysłowych i praktycznych, opartych na odpowiadających im układach wiedzy teoretycznej i praktycznej, dostosowanych do skutecznego rozwiązywania różnych, lecz określonych klas zadań zawodowych, wspieranych przez odpowiednie układy osobowości”<sup>94</sup>. Jest to bardzo pojemna definicja, obejmująca trzy rodzaje struktur tworzących kwalifikacje zawodowe: ukła-

<sup>92</sup> W. Rutkowski, *Przemiany w kwalifikacyjno-zawodowej strukturze zatrudnienia w Polsce*, Warszawa 1974, s. 8.

<sup>93</sup> T. W. Nowacki, *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, Warszawa 1982, s. 82.

<sup>94</sup> Tenże, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 58.

dy umiejętności, podporządkowane im układy wiedzy teoretycznej i praktycznej oraz towarzyszące im układy osobowościowe.

Podobnie jak T. W. Nowacki pojęcie kwalifikacji zawodowych rozumie S. M. Kwiatkowski oraz Z. Wiatrowski. Pierwszy z nich zwraca szczególną uwagę na to, że często w sposób nieuprawniony kwalifikacje zawodowe są utożsamiane z kompetencjami, a przecież kompetencje odnoszą się zarówno do osób, jak i instytucji, natomiast kwalifikacje związane są tylko z osobą pracownika. Dodatkowym argumentem – zdaniem autora – przemawiającym za tym, że są to dwa terminy, których nie należy stosować zamiennie jest to, że aby być kompetentnym, trzeba mieć kwalifikacje oraz odpowiednie uprawnienia, z których wynika także określony zakres odpowiedzialności. Ponadto definicje kompetencji nie odwołują się do cech psychofizycznych, które są istotnym składnikiem kwalifikacji<sup>95</sup>. Z. Wiatrowski – zgadzając się z definicją T. W. Nowackiego – zwraca uwagę, że w praktyce funkcjonują dwa pojęcia kwalifikacji: formalne i rzeczywiste. Pierwsze określane są zazwyczaj rangą dyplomu, drugie zaś przejawiają się w konkretnym działaniu jednostki<sup>96</sup>.

Tymczasem **kwalifikacje zawodowe** określa się najczęściej jako „układ postaw, warunków zdrowotno-fizycznych, struktur umiejętności sensomotorycznych, praktycznych i umysłowych, pozwalających na rozwiązywanie zadań na stanowisku pracy, przeznaczonych dla określonego rodzaju czynności, których całość tworzy zawód”<sup>97</sup>. Jest to definicja, w której równomiernie rozłożono akcenty na poszczególne elementy struktur tworzących kwalifikacje zawodowe – podnoszone we wcześniejszej wersji definicji T. W. Nowackiego. Należy jednak mieć na uwadze, że stosunek między umiejętnościami praktycznymi a umysłowymi ulega zmianie i jest zależny od rodzaju zawodu. W niektórych zawodach istnieje potrzeba dominacji umiejętności intelektualnych (umysłowych), a w innych – umiejętności praktycznych.

Ponieważ w literaturze jest wiele innych – nieznacznie odbiegających od zaprezentowanych w tym opracowaniu – propozycji definiowania pojęcia „kwalifikacje zawodowe” (np. I. Kordaszewski proponuje, aby przez kwalifikacje zawodowe rozumieć „zespół wszystkich ukształtowanych właściwości fizycznych, intelektualnych i moralnych człowieka, określających jego optymalną przydatność w społecznym procesie produkcji”<sup>98</sup>), dlatego w mojej ocenie zaw-

---

<sup>95</sup> *Kwalifikacje...*, dz. cyt., s. 9.

<sup>96</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 83.

<sup>97</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 206.

<sup>98</sup> I. Kordaszewski, *Treść społeczna zawodu w przemyśle*, Warszawa 1969, s. 89.

sze należy określić, o jaki rodzaj kwalifikacji nam chodzi, bowiem **kwalifikacje: są zawsze „do czegoś”, są zawsze „jakiś”, są zawsze „czyjeś”**<sup>99</sup>.

Bardzo obszerną i szczegółową analizę pojęcia kwalifikacji zawodowych oraz relacji w układzie: człowiek – wychowawca – praca przeprowadziła U. Jeruszka<sup>100</sup>. Autorka najpierw przedstawia kwalifikacje zawodowe jako: cel kształcenia zawodowego; wartość edukacyjną; efekt kształcenia; wartość gospodarczą, a następnie prezentuje pięcioczynnikową koncepcję rozwoju kwalifikacji zawodowych<sup>101</sup>.

Z proponowanej koncepcji – o której autorka mówi, że jest podejściem transdyscyplinarnym – wynika, że na kwalifikacje zawodowe oraz ich rozwój mają wpływ przenikające się wzajemnie środowiska stanowiące siłę wypadkową czynników promieniujących z poszczególnych środowisk. Zdaniem autorki oznacza to, że rozwój kwalifikacji zawodowych dokonuje się we współdziałaniu pięciu czynników: właściwości biopsychiczne; środowisko społeczno-wychowawcze, w którym funkcjonuje człowiek; własne dążenia i działania, szczególnie te, które zachodzą w czasie odbywania praktyk i realizacji zadań zawodowych; środowisko techniczne i wymagania sfery pracy zawodowej oraz związane z nimi potrzeby gospodarki i rynku pracy.

Autorka podkreśla również, że czynniki te nie działają jednocześnie, ale przy rozpatrywaniu rozwoju zawodowego człowieka i jego podmiotowości, postępowania, osiągnięć i stosunku do pracy zawodowej (generalnie – rozwoju kwalifikacji zawodowych) należy brać pod uwagę każdy z tych czynników. Jest to koncepcja, która wymaga dalszych badań i teoretycznych analiz, zwłaszcza że w zaleceniach Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie z dnia 18 grudnia 2006 r. kompetencje są definiowane jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji. Mówi się, że kompetencje kluczowe to te, których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia<sup>102</sup>. Również w związku z zaleceniem Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustalenia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie inne jest spojrzenie na kwalifikacje.

<sup>99</sup> Cz. Plewka, *Problemy rozwoju zawodowego pracujących*, „Oświatowiec” 2007, nr 2, s. 87.

<sup>100</sup> U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe. Przeglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Warszawa 2006, s. 67-84.

<sup>101</sup> Tamże, s. 145-187.

<sup>102</sup> Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r.



„Kwalifikacja” w świetle KRK oznacza formalny wynik procesu oceny i walidacji uzyskany w sytuacji, w której właściwy organ zgodnie z ustaloną procedurą stwierdza, że dana osoba osiągnęła efekty uczenia się zgodne z określonymi standardami<sup>103</sup>. Inaczej: formalne potwierdzenie efektów uczenia się, lub tak jak zostały zdefiniowane w znowelizowanej ustawie Prawo o szkolnictwie wyższym, w której kwalifikacje-efekty kształcenia, poświadczone dyplomem, świadectwem, certyfikatem lub innym dokumentem wydanym przez uprawnioną instytucję potwierdzającym uzyskanie zakładanych efektów kształcenia<sup>104</sup>.

Na podstawie tak postrzeganego pojęcia „kwalifikacji” możemy mówić o kwalifikacji zdefiniowanej i nadanej. Przy czym „kwalifikacja zdefiniowana” to zgodna z obowiązującymi zasadami i zgodna z wymaganiami Polskich Ram Kwalifikacji (KRK) oraz Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji. Natomiast „kwalifikacja nadana” uczącemu się to potwierdzenie, że absolwent określonego etapu edukacji osiągnął wszystkie efekty kształcenia zapisane dla „kwalifikacji nadanej”. W efekcie takiego rozumowania możemy w nieco uproszczony sposób przyjąć, że kwalifikacje to potwierdzone kompetencje.

To nowe podejście zarówno do „kompetencji”, jak i „kwalifikacji” może sprawiać dodatkowy „zamęt”, który przecież towarzyszył również dotychczasowym próbom definiowania tych pojęć. Dlatego na użytek rozważań podjętych w niniejszym opracowaniu, a dotyczących kierowania własnym rozwojem zawodowym przyjmuje się za Z. Wiatrowskim, że **„kwalifikacje traktuje się jako swoisty punkt wyjścia w dążeniu i w dochodzeniu do kompetencji zawodowych, z kolei kwalifikacje i kompetencje zawodowe wyznaczają stany dopełniające się, umożliwiające dochodzenie do mistrzostwa zawodowego”**<sup>105</sup>. Jest to rozumowanie zgodne ze stanowiskiem S. M. Kwiatkowskiego, który twierdzi, że kwalifikacje zawsze związane są z osobą, dotyczą przygotowania do pracy w określonym zawodzie, uzyskuje się je zazwyczaj jeszcze przed podjęciem pracy zawodowej i są one niezależne od niej. Natomiast kompetencje ujawniają się zazwyczaj podczas prowadzenia (wykonywania, realiza-

---

<sup>103</sup> *Słownik kluczowych pojęć związanych z Krajowym Systemem Kwalifikacji*, Warszawa, IBE, 2001 – dokument zatwierdzony przez Komitet Sterujący ds. Krajowych Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, a następnie Międzynarodowy Zespół ds. uczenia się przez całe życie, opracowany w związku z realizacją projektu „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie”.

<sup>104</sup> Art. 2 ust. 1 pkt. 143 Ustawy z dnia 18 marca 2011 r. o zmianie ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym, DzU nr 84, poz. 455.

<sup>105</sup> Z. Wiatrowski, *Droga do współczesnego rozumienia i uznawania kwalifikacji i kompetencji zawodowych* [w:] *Kwalifikacje...*, dz. cyt., s. 35.

cji) konkretnej działalności zawodowej; aby być kompetentnym trzeba mieć kwalifikacje i jeszcze dodatkowo odpowiednie uprawnienia i wiążący się z nimi zakres odpowiedzialności<sup>106</sup>. Można zatem przyjąć, że wyuczone kwalifikacje zawodowe stanowią potencjalne kompetencje, które ujawniają się z chwilą powierzenia pracownikowi określonego zakresu zadań i wynikającej z nich odpowiedzialności.

---

<sup>106</sup> Więcej zob.: *Kwalifikacje...*, dz. cyt., s. 10-14.

## 2. Wybrane aspekty dotyczące rozwoju zawodowego człowieka

### 2.1. Teorie rozwoju zawodowego człowieka

Człowiek jest istotą niezwykle złożoną, o ciągle jeszcze nie odkrytych w całości pokładach wiedzy dotyczącej zarówno jego potrzeb, jak i możliwości warunkowanych niekończącą się liczbą czynników. Dzieje się tak niezależnie od tego, iż od wieków jest on przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych. Ciągle jeszcze „współczesna wiedza o człowieku, o jego motywacji i możliwościach intelektualnych, o rozwoju emocjonalnym i zaburzeniach osobowości... – jak to podkreśla w swoich pracach J. Kozielecki – 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”<sup>107</sup>. Wizji, w której wiedzy o człowieku zdaniem cytowanego autora można przypisać trzy następujące role:

- Służy kształtowaniu środowiska fizycznego i społecznego, które otacza człowieka. Oznacza to, że wykorzystanie wiedzy naukowej zwiększa prawdopodobieństwo, że środowisko ukształtowane przez człowieka będzie otoczeniem, które jemu służy.
- Jest podstawą wszelkich oddziaływań wychowawczych i socjotechnicznych, dzięki czemu możemy skutecznie zmieniać zachowanie danej jednostki bądź przystosowywać ją do nowych okoliczności.
- Stanowi podstawę w kształtowaniu się procesu samopoznania, samorozwoju i samorealizacji<sup>108</sup>.

Wiedzę tę, jak wspomniano w pierwszym rozdziale, pozyskuje się z różnych źródeł, wykorzystując do osiągnięcia 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 rzeczywiste zdarzenia. Natomiast koncepcja to system hipotez i przypuszczeń, które nie są w pełni uzasadnione i nie zawsze pozwalają przewidywać i wyjaśniać fakty.

---

<sup>107</sup> J. Kozielecki, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000, s. 9.

<sup>108</sup> Zob. tamże, s. 9-10.

Dlatego w tym opracowaniu tam, gdzie będzie mowa o wiedzy służącej poznawaniu człowieka, używane będzie pojęcie „koncepcja”, a w odniesieniu do rozwoju zawodowego człowieka stosowane będzie pojęcie „teoria”.

Teorią rozwoju zawodowego poświęciłem sporo miejsca w pracy zatytułowanej *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*<sup>109</sup>, dokonując dość szczegółowej charakterystyki kilku wybranych i szczegółowych teorii rozwoju zawodowego nauczycieli. Zachęcając do lektury całości tamtego opracowania, wykorzystam jego obszernie fragmenty również w tej pracy do przybliżenia istoty niektórych teorii rozwoju zawodowego.

Rozwój człowieka jest podstawowym przedmiotem zainteresowania wielu teorii: psychoanalitycznej (Zygmunt Freud, Carl Jung, Alfred Adler, Erik Erikson, Jan Loewinger i wielu innych); humanistycznej (Abraham Maslow i Carl Rogers); poznawczo-rozwojowej (Jean Piaget oraz Lew Wygotski – przy nieco innych założeniach, a także Lawrence Kohlberg); behawioralnej (Albert Bandura, Józef Pieter, Iwan P. Pawłow, Burrhus F Skinner i wielu innych)<sup>110</sup>. Zdaniem H. Bee, teorie można porównywać pod wieloma względami. Kryterium owych porównań może np. być wyróżnianie bądź niewyróżnianie etapów rozwoju lub zakładanie, że kierunek rozwoju zgodny jest z założeniami, albo wartościowanie poziomu rozwoju. „Żadna z tych wartościowych teorii 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”<sup>111</sup>. Dlatego między innymi duża część badaczy opowiada się za eklektycznym podejściem teoretycznym. Dla lepszego jednak zilustrowania istoty poszczególnych teorii rozwoju zawodowego, każdą z nich przedstawiłem oddzielnie.

Podobne, jak Helen Bee, stanowisko prezentuje Anna Brzezińska, która twierdzi, że nie jest możliwe znalezienie takich kryteriów, na których podstawie możliwe byłoby dokonanie „podziału teorii psychologii rozwoju na grupy i sporządzenie wspólnego opisu teorii zaliczonych do każdej z nich. Wiele teorii ma status opisowy, wiele korzysta z dorobku innych nauk. Niektóre nie precyzują swoich założeń wyjściowych, ani nie definiują wszystkich używanych przez siebie pojęć kluczowych. Z drugiej strony – pisze autorka – każda z nich jest złożonym systemem przejściowym i trzeba je traktować jako całości, składające się z podsystemów zawierających konstrukty teoretyczne z różnych poziomów ogólności oraz wzajemnych między nimi relacji. Warto

---

<sup>109</sup> Zob. Cz. Plewka, *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, dz. cyt., s. 167-227.

<sup>110</sup> H. Bee, *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004, s. 35-63.

<sup>111</sup> Tamże, s. 63.

jednak czynić takie próby, gdyż w ten sposób dokonuje się głębszej refleksji nad bogactwem i różnorodnością teorii, ich przystawalnością do problemów analizowanych współcześnie (...) Widać też wtedy, iż niektóre teorie „stare”, powstałe dawno temu, nadal są ważnym narzędziem poznawczym pozwalającym na generowanie poznawczo atrakcyjnych hipotez<sup>112</sup>. Kierując się tym założeniem, cytowana autorka, opierając się na czterech kluczowych, jej zdaniem, dla psychologii rozwoju człowieka pytaniach: co się rozwija? (pytanie o przedmiot i obszar rozwoju), ku czemu rozwój zmierza? (pytanie o cel i sens rozwoju), jak przebiega zmiana rozwojowa? (pytanie o mechanizm rozwoju), dlaczego zachodzi rozwój? (pytanie o czynniki rozwoju), proponuje analizę porównawczą wybranych teorii rozwoju człowieka (tab. 1).

**Tabela 1.** Porównanie wybranych teorii rozwoju człowieka

Pytanie	Kryterium	Kategoria	Przykład
Co się rozwija?	zakres zmian	cała struktura	konceptje stadialne: struktura osobowości – Z. Freud, E. H. Erikson, struktury poznawcze – J. Piaget, struktura związków osoba-otoczenie – L. S. Wygotski
		wybrany obszar	opanowanie reguł (teorie uczenia się), wyuczenie się zachowań adaptacyjnych (etologia), ograniczonych do pewnych sytuacji czy rodzajów stymulacji
		zachowanie, struktury poznawcze	konceptje etologiczne, teorie uczenia się, teoria rozwoju umysłowego J. Piageta
		osobowość, relacje społeczne	teoria Z. Freuda, E. H. Eriksona, L. S. Wygotskiego
Ku czemu rozwój zmierza?	wizja rozwoju	poznawcza	racjonalny, efektywny „naukowiec” (J. Piaget)
		emocjonalna	osoba irracjonalna, targana emocjami (Z. Freud, E. H. Erikson)
		całościowa	harmonijnie ukształtowana, gotowa do współdziałania z innymi osobami (L. S. Wygotski)

<sup>112</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007, s. 274.

Tabela 1. Porównanie wybranych teorii rozwoju człowieka (cd.)

Pytanie	Kryterium	Kategoria	Przykład
Jak przebiega zmiana rozwojowa?	charakter zmian	ilościowe	wzmacnianie i generalizowanie sprawności poznawczych (J. Piaget), rośnie siła <i>ego</i> (Z. Freud), naśladowanie jest dokładniejsze (teoria uczenia się)
		jakościowe	pojawiają się nowe kompetencje w kolejnych etapach rozwoju (Z. Freud, E. H. Erikson, J. Piaget, L. S. Wygotski)
		mechanistyczne	antecedenty (poprzedniki) wywołują pojedyncze zachowania wg formuły S-R (teorie uczenia się), powstają stałe wzorce zachowania (etologia)
		organiczne	wewnętrzne przyczyny kształtujące struktury poznawcze (J. Piaget), powstaje organizacja <i>id-ego-superego</i> (Z. Freud), tworzy się system kontroli zachowania (J. Bowlby), powstaje złożony układ osoba-otoczenie (L. S. Wygotski)
Dlaczego zachodzi rozwój?	relacja osoba-otoczenie	jednostka bierna	jednostka jest we władaniu swych popędów/instyktów (Z. Freud, E. H. Erikson, etologia, wczesne teorie uczenia się) lub bodźców ze środowiska (teorie społecznego uczenia się)
		jednostka aktywna	u jednostki zachodzą procesy asymilacji, akomodacji, równoważenia (J. Piaget), buduje ona swoje poczucie tożsamości (E. H. Erikson), wzmacnia siłę swego <i>ego</i> (Z. Freud), modyfikuje otoczenie, buduje mechanizmy samoregulacji (teorie uczenia się), aktywnie wchodzi w kontakt z innymi ludźmi (L. S. Wygotski)
	charakter uwarunkowań	natura	wewnętrzne czynniki determinują rozwój (Z. Freud, koncepcje etologiczne)

Pytanie	Kryterium	Kategoria	Przykład
		interakcja	współdziałanie czynników wewnętrznych – fizycznego dojrzewania i równoważenia – oraz dwóch rodzajów doświadczenia - fizycznego i społecznego (J. Piaget), zmieniające się popędy mogą wchodzić w konflikty z czynnikami/instytucjami społecznymi (E. H. Erikson), współdziałanie z innymi ludźmi, modyfikuje procesy dojrzewania biologicznego i determinuje rozwój jednostki (L. S. Wygotski)
		kultura	ważny jest wpływ doświadczenia (teorie społecznego uczenia się)

Źródło: A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, dz. cyt., s. 275-276.

Zaproponowana klasyfikacja jest nie tyle nowatorskim podejściem do ukazania istoty oraz różnic i podobieństw poszczególnych teorii rozwoju człowieka, co ciekawym i użytecznym sposobem wpisania poszczególnych teorii rozwoju w istotę sformułowanych przez siebie czterech pytań dotyczących tego rozwoju. Użyteczność ta jest niezwykle istotną cechą, bowiem większość teorii zajmujących się rozwojem człowieka skupia swą uwagę na zmianach, które zachodzą w czasie, a dotyczą różnych sfer działalności człowieka. Zmiany te są różnie objaśniane, a relacje zachodzące między obserwowanymi faktami a ich wyjaśnieniami są dla wielu przedstawicieli nauki podstawą do podejmowania prób klasyfikowania teorii rozwojowych.

W najnowszej literaturze można spotkać coraz więcej propozycji klasyfikacyjnych teorii rozwoju człowieka. Teorie te, jak również ich klasyfikacje, różnią się sposobem pojmowania zjawisk rozwojowych oraz sposobem podejścia do badania tych zjawisk. Dominują teorie wąskiego zasięgu, ograniczające się do wybranego przedziału wieku, bądź wybranego obszaru czy dziedziny rozwoju człowieka. Stąd najczęściej proponowane są klasyfikacje i charakterystyki teorii dotyczących albo określonej dziedziny rozwoju człowieka albo określonej grupy wiekowej, rzadziej natomiast konkretnej grupy zawodowej. Tylko niektóre z proponowanych teorii wyjaśniają, na czym polegają zmiany w zakresie zachowania, doświadczenia, osobowości, czy relacji jednostki z otoczeniem charakterystycznym np. dla określonej grupy zawodowej. Również tylko niektóre odpowiadają na pytanie o uwarunkowania tych zmian. Takimi są np. niektóre teorie rozwoju zawodowego, które wyjaśniają, opisują

oraz pozwalają prognozować, jakie będą zachowania zawodowe człowieka w określonej sytuacji bądź zawodzie.

Teorie zawodowe wyjaśniają na ogół, dlaczego ludzie wybierają określone zawody, w jakich warunkach ich rozwój zawodowy zachodzi najszybciej, powoduje największe zmiany rozwojowe, określają przyczyny niepowodzeń zawodowych czy osiągnięcia sukcesu zawodowego, określają kryteria wyodrębniania zawodu i sposoby jego opisu itp. Oznacza to, że teorie zawodowego rozwoju umożliwiają uzyskanie odpowiedzi na wiele interesujących pytań, typu: jakie wymagania i predyspozycje psychomotoryczne musi posiadać kandydat do pracy w określonym zawodzie, jakie kompetencje powinna posiadać osoba rozpoczynająca pracę w określonym zawodzie, bądź podejmująca się wykonania określonej grupy zadań zawodowych, jakie potrzeby własne i społeczne realizuje określona osoba poprzez pracę w określonym zawodzie itp.

Większość teorii rozwoju zawodowego koncentruje się jedynie na określonej grupie zagadnień, traktując inne jako mniej istotne, bądź w ogóle ich nie podejmując. Oznacza to, że jedne zwracają szczególną uwagę na problematykę wyboru zawodu, inne zaś koncentrują się na problemach rozwoju zawodowego, traktując go jako proces, a jeszcze inne interesują głównie uwarunkowania tego rozwoju. Dla większości teorii rozwoju zawodowego przedmiotem analizy jest albo sam zawód, albo osoba, która zawód ten wykonuje. Termin „zawód” w każdej teorii rozwoju zawodowego stanowi bądź podstawę, bądź tylko „tło” służące do wyjaśniania określonych problemów zawodowych. Należy to uznać za sprawę zupełnie oczywistą, bowiem powinność precyzyjnego definiowania terminów, którymi dana teoria się posługuje, jest jednym z podstawowych wymogów, jakie musi teoria ta spełniać, a terminy „zawód” i „rozwój” są tymi dwoma, które przecież teorie rozwoju zawodowego łączą, ukazując ten związek w różnych relacjach.

Rozwój zawodowy jest częścią (elementem) szerszego procesu, jakim jest całościowy rozwój człowieka. Stąd też wielu badaczy zakłada, że rozwój zawodowy jednostki, a raczej jego przebieg, powinien być analizowany na gruncie teorii rozwoju zawodowego wywodzących się z ogólnych teorii rozwoju człowieka. Przyjmując to założenie, proponują różnego rodzaju teorie, z których część ma charakter ogólny, a część charakter szczegółowy.

Opierając się na opisach teorii rozwoju zawodowego przedstawionych przez A. Bańkę<sup>113</sup>, K.M. Czarneckiego<sup>114</sup>, I. Kurianiuka<sup>115</sup>, T. Nowackiego<sup>116</sup>,

---

<sup>113</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 131-146.

<sup>114</sup> K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* [w:] H. Moroz, *Rozwój zawodowy...*, dz. cyt., s. 33-52.



A. Paszkowską-Rogacz, H. Skłodowskiego<sup>117</sup> oraz W. Rachalską<sup>118</sup>, wybrałem sześć ogólnych i trzy szczegółowe teorie, których zaprezentowanie uznaję za celowe i uzasadnione. Sądzę, że z działalnością zawodową każdego człowieka pracującego oraz jego zawodowym rozwojem są związane teorie ogólne: podziału pracy ludzkiej, energetyzmu życia ludzkiego, potrzeb ludzkich, czynności ludzkich, miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej oraz sensu życia ludzkiego, a także następujące teorie szczegółowe: teorie wyboru zawodu, teorie uczenia się zawodu, teorie pracy zawodowej. Będzie to jednak bardzo uproszczona prezentacja istoty poszczególnych teorii, ograniczająca się raczej do przedstawienia podstawowych twierdzeń tych teorii, niż do szerokiego ich omówienia. Zainteresowanych pełniejszym ich poznaniem odsyłam do przywoływanej w tym opracowaniu literatury zawodowego rozwoju oraz roli, jaką pełnią poszczególne uwarunkowania w procesie tego rozwoju.

### Ogólne teorie rozwoju zawodowego

Pierwszą z ogólnych teorii zawodowego rozwoju, którą omawiam 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”<sup>119</sup>. Energetyzm, stanowiący uogólnienie poglądu na naturę fizycznej rzeczywistości, wyraża się w tezie mówiącej, że energia stanowi naczelną zasadę definiowania tak materialnej, jak i duchowej rzeczywistości<sup>120</sup>. 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

---

<sup>115</sup> J. Kurianiuk, *Teorie rozwoju zawodowego a systemy klasyfikacyjne zawodów* [w:] T. Nowacki (red.), *Pedagogika pracy, problematyka i przegląd badań*, Warszawa 1982, s. 271-319.

<sup>116</sup> T. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Radom 1999, s. 243-282.

<sup>117</sup> A. Paszkowska-Rogacz, H. Skłodowski, *Teorie rozwoju zawodowego* [w:] H. Skłodowski (red.), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, Łódź 1999, s. 14-146.

<sup>118</sup> W. Rachalska, *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, s. 49-67.

<sup>119</sup> *Słownik 100 tysięcy potrzebnych...*, dz. cyt., s. 165.

<sup>120</sup> A. Podsiad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 228-229.

sformułowania teorii energetyzmu życia ludzkiego, której podstawowe twierdzenia przedstawiam za J. Pieterem<sup>121</sup>. Oto one:

- człowiek jest układem energetycznym;
- aktywność życia ludzkiego warunkowana jest energetycznie;
- 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 sprowadzają 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, przyjmuję, że działalność człowieka (bez względu na to jakiego będzie ona rodzaju, co będzie jej celem, czy też w jakim okresie ludzkiego rozwoju będzie ona

---

<sup>121</sup> J. Pieter, *Spoleczne problemy psychologii*, Warszawa 1969, s. 330 i n.; a także: K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 27.

miała 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 współzycie i współdziałanie z otoczeniem społecznym oraz zadowolenie z całokształtu 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”<sup>122</sup>. W dużej części zgadzam się z autorami tego twierdzenia. Potrzeby człowieka od wielu lat stanowią przedmiot zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, nawiązujących w swoich pracach do teorii potrzeb A. H. Masłowa<sup>123</sup>. 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 nauki<sup>124</sup>, 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 pod-

---

<sup>122</sup> H. Traczyńska, M. Wojciechowski, *Co to znaczy „umieć żyć”?* (Praktyczny przewodnik psychologiczny), Warszawa 2008, s. 32.

<sup>123</sup> A. H. Maslow, *Teoria hierarchii potrzeb* [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, Warszawa 1964.

<sup>124</sup> 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.

stawie doświadczeń: H. A. Murraya<sup>125</sup>, K. Obuchowskiego<sup>126</sup>, J. Pietera<sup>127</sup>, a także T. Kocowskiego<sup>128</sup>. 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 tych 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 (normalne funkcjonowanie to prawidłowa samoregulacja w danej chwili i zdolność do rozmnażania się oraz prawidłowy rozwój);
- potrzeba może być rozumiana jako wewnętrzne napięcie organizmu, które prowadzi do zorganizowania pola działania organizmu odpowiednio do pewnych podnieć lub celów i pobudza aktywność skierowaną na ich osiągnięcie;
- napięcie, jakie powstaje w organizmie na skutek niezaspokojenia określonej potrzeby, jest składnikiem procesu zaspakajania potrzeb;
- potrzeby są czynnikami dynamizującymi zachowanie człowieka;

---

<sup>125</sup> H. A. Murray, *Próba analizy sił kierunkowych osobowości* [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, Warszawa 1964..

<sup>126</sup> K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.

<sup>127</sup> J. Pieter, *Sporne problemy...*, dz. cyt.

<sup>128</sup> T. Kocowski, *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1982.

- brak mechanizmów zaspakajających potrzeby ludzkie wywołuje zakłócenie równowagi wewnętrznej człowieka;
- napięcie powstające pod wpływem zaburzeń równowagi organizmu nie jest mianowane i samo przez się nie może ukierunkować zachowania jednostki;
- 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 wyniku<sup>129</sup>. Pojęcie to wywoływało coraz większe zainteresowanie przedstawicieli nauki parających się problematyką pracy i rolą, jaką w pracy tej przypada człowiekowi. Zainteresowania te sprawiły, że w roku 1963 T. Tomaszewski zaprezentował pierwszą wersję teorii czynności<sup>130</sup>. Podstawą teorii czynności T. Tomaszewskiego była teoria aktów i treści F. Brentano<sup>131</sup> przekształcona przez K. Twardowskiego<sup>132</sup> w teorię czynności i wytworów, a także ogłoszona w Stanach Zjednoczonych teoria planów G. Millera, E. Galanter i K. Pribrama<sup>133</sup> oraz w Belgii teoria zachowania człowieka J. Nuttina<sup>134</sup>.

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”<sup>135</sup>. Możliwości te znakomicie zostały wykorzystane przez M. Kreutza<sup>136</sup> do przeprowadzenia logicznej analizy znaczenia wszystkich pojęć, którymi posłużył się T. Tomaszewski; M. Materskiej<sup>137</sup> – do określenia funkcji poszczególnych elementów czynności, a także rozróżnienia poszczególnych

---

<sup>129</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 113; T. W. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>130</sup> T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963, s. 99-228.

<sup>131</sup> F. Brentano, *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, Warszawa 1999.

<sup>132</sup> K. Twardowski, *O czynnościach i wytworach*, Kraków 1911.

<sup>133</sup> 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.

<sup>134</sup> J. Nuttin, *Tache, reussite et echec; theorie de la conduite humaine*, Louvain 1961.

<sup>135</sup> M. Materska, *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego* [w:] I. Kurcz i D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Warszawa 2002, s. 14.

<sup>136</sup> M. Kreutz, *Próba zdefiniowania terminu czynność*, „Przegląd Psychologiczny” 1975, nr 16, s. 26-74.

<sup>137</sup> M. Materska, *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*, Wrocław 1972.

typów błędów; I. Kurcz i J. Reykowski<sup>138</sup> – do opisywania i wyjaśniania różnych zachowań ludzkich; a także J. Koziroleckiemu, A. Frączkowi, X. Gliszczyńskiej, Z. Pietrasińskiemu i J. Strelauowi<sup>139</sup>. 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 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”<sup>140</sup>.

Opierając się na dorobku naukowym T. Tomaszewskiego<sup>141</sup> oraz wymienionych wcześniej przedstawicieli nauki, którzy wnieśli znaczący wkład w stworzenie teorii czynności ludzkich, przedstawiam główne twierdzenia tej teorii. Oto one:

- aktywność człowieka ma charakter zorganizowany i ukierunkowany;
- procesy ukierunkowane i zorganizowane zmierzające do określonego stanu końcowego nazywamy czynnościami;
- czynność jest procesem ukierunkowanym, prowadzącym do powstania wytworu;
- czynności mogą zmierzać do najrozmaitszych wyników, co oznacza, że ilość konkretnych czynności jest nieograniczona;
- skutki inne niż wynik, na które czynność jest ukierunkowana, nazywają się skutkami ubocznymi;
- skutki uboczne czynności, które mają charakter trwałe, nazywamy śladami;
- 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;

---

<sup>138</sup> I. Kurcz, J. Reykowski (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa 1975.

<sup>139</sup> M. Materska, *Teoria czynności...*, dz. cyt., s. 15.

<sup>140</sup> T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975, s. 20.

<sup>141</sup> Np. tenże, *Aktywność człowieka*; a także: *Czynności świadome* [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967, s. 222-311.

- 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;
- 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 wyróżniłem 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. Zakładam 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.<sup>142</sup>:

- potrzebami samego procesu pracy;

---

<sup>142</sup> 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.

- 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.

Znaczący wkład do dorobku teorii podziału pracy wniósł F. W. Taylor – pionier naukowej organizacji pracy (NOP), opierając się na następujących zasadach:

- oddzielenie pracy koncepcyjnej od pracy wykonawczej (pionowy podział pracy);
- podział procesu produkcji na zadania elementarne przydzielane różnym osobom (poziomy podział pracy);
- pomiar czasu wykonywania zadań i określenie standardowego czasu wytwarzania produktu;
- powiązanie wysokości płac z wykonaną produkcją w stosunku do standardowego czasu produkcji<sup>143</sup>.

Jednym z podziałów pracy ludzkiej jest wspomniany już wcześniej podział na istniejące, zanikające i powstające nowe zawody, specjalności, specjalizacje czy czynności zawodowe. Jest to ten podział, który chociaż podlega permanentnej modyfikacji, nadal służy jako podstawa wielu badań empirycznych i analiz teoretycznych dotyczących różnego rodzaju zagadnień związanych z pracą i człowiekiem pracującym, który z punktu widzenia społecznego podziału pracy określany jest mianem pracownika, zajmującego konkretne miejsce pracy produkcyjnej, usługowej, naukowej, twórczej itp. Ten sam człowiek pracujący, postrzegany z punktu widzenia zawodowego podziału pracy, nazywany jest specjalistą (fachowcem określonej kategorii zawodowej, np. lekarz, mechanik samochodowy, nauczyciel, pracownik administracji państwowej). W jednym i drugim przypadku niemal najważniejszym czynnikiem i wyznacznikiem społecznego usytuowania człowieka i jego zawodowego rozwoju jest to, żeby proponowany podział pracy określał miejsce i przestrzeń społeczno-zawodową, które będą zarezerwowane dla każdego pracownika czy fachowca.

Podstawowymi twierdzeniami teorii podziału pracy ludzkiej są:

- podział pracy jest podstawowym czynnikiem spójności w społeczeństwie;

---

<sup>143</sup> A. Bremond, J. E. Couet, A. Davic, *Kompendium wiedzy o socjologii*, tłum. K. Malaga, Warszawa 2007, s. 156.

- społeczny podział pracy dzięki wymianie, współpracy i komunikacji zwiększa dynamikę stosunków społecznych, pozwala każdej jednostce znaleźć swoje miejsce i rolę;
- podział pracy społecznej wytwarza między ludźmi cały system praw i obowiązków, które łączą ich ze sobą w sposób trwały;
- jeżeli jednostki społeczne muszą wypełniać funkcje bądź realizować zadania wbrew swoim przekonaniom, potrzebom, bądź przyjętym normom społecznym lub do których nie są przygotowane, to mobilność społeczna maleje bądź staje się wręcz niemożliwa;
- brak mobilności społecznej 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 wywoływanych 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”<sup>144</sup>.

Autor proponowanej teorii uważa, że „idealne dopasowanie jednostki do cech zawodu i stanowiska pracy jest praktycznie nieosiągalne”, bowiem „wią-

---

<sup>144</sup> K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka* [w:] H. Moroz (red.), *Rozwój...*, dz. cyt., s. 39.

że się to z procesem zmienności rozwojowej cech człowieka, a także ze zmiennością zawodu i miejsc pracy”<sup>145</sup>. Wydaje się jednak, że dokładna analiza kwalifikacji potencjalnego pracownika i jego cech osobowych, a także znajomość wymagań stawianych pracownikowi na danym stanowisku pracy, może przyczynić 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 uczenia 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 osobowościowe<sup>146</sup>;

---

<sup>145</sup> Tamże, s. 41.

<sup>146</sup> 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 ogólno-

- 
- 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;
  - społeczne bezpieczeństwo i poczucie własnej wartości zostaje zawsze zaburzone w sytuacjach utraty bądź braku pewności utrzymania stabilizacji w pracy zawodowej;
  - 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;

---

kształtujące), podobnie jak w przypadku określenia „w szkole zawodowej”, należy rozumieć, że dotyczy ono wszystkich typów szkół zawodowych, ponadgimnazjalnych oraz policealnych szkół zawodowych.

- miejsca i przestrzenie społeczno-zawodowe mogą się zmieniać nie tylko ze względu na rozbieżność cech jednostki, jej oczekiwań, dążeń, aspiracji i planów życiowo-zawodowych, ale także ze względu na zachodzący postęp naukowo-techniczny, technologiczny i ekonomiczny oraz cywilizacyjny;
- 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.

Przedstawiony zarys teorii miejsca i przestrzeni sformułowanej przez K. M. Czarneckiego – a przede wszystkim sformułowane przez autora podstawowe twierdzenia tej teorii – wymagają weryfikacji empirycznej. Niektóre z nich, jak np. twierdzenie odnoszące się do źródeł prozawodowego i zawodowego rozwoju jednostki, wymagają uszczegółowienia bądź rozwinięcia. Takim uszczegółowieniem twierdzenia mówiącego, że: „jednostka rozwija się prozawodowo i zawodowo poprzez: (...) adaptację do warunków i wymagań zawodu i szkoły zawodowej”<sup>147</sup> – moim zdaniem – może być dodanie twierdzeń typu:

- dokładne rozpoznanie cech i wymagań miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej oraz posiadanie umiejętności spełniania tych wymagań jest podstawowym warunkiem sprawnego funkcjonowania oraz dalszego rozwoju jednostki w tych miejscach i przestrzeniach;
- 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 przystosowawczych<sup>148</sup>;
- jednostka jest przystosowana do funkcjonowania w określonym miejscu i przestrzeni społeczno-zawodowej oraz do dalszego doskonalenia się

<sup>147</sup> K. M. Czarnecki, *Teoretyczne podstawy...*, dz. cyt., s. 42.

<sup>148</sup> 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.

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”<sup>149</sup>. 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”<sup>150</sup>. Taki samodzielnie wykreowany przez podmiot sens życia – pisze dalej autor – czyni człowieka bardziej odpowiedzialnym za swoje istnienie.

Sens życia jest pewną „wartością, racją istnienia, doniosłością własnych dążeń”<sup>151</sup>. 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 czyjaś 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, zatracenie się lub zadurzenie. Jest w tym ukryte założenie, że **życie ludzkie samo w sobie nie ma wielkiego sensu. Coś powinno mu ten**

<sup>149</sup> U. Ostrowska, *Doświadczenie wartości a sens życia* [w:] A. M. de Tchorzewski (red.), *Sens życia – sens wychowania*, Bydgoszcz 2001, s. 56.

<sup>150</sup> K. Popper, *W poszukiwaniu lepszego świata*, Warszawa 1997, s. 162-163.

<sup>151</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon...*, dz. cyt., s. 222.

**sens nadać**<sup>152</sup>. 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. Obuchowskiego<sup>153</sup>, ale sięgając również do prac T. Czeżowskiego<sup>154</sup>, J. Mariańskiego<sup>155</sup>, W. Furmanka<sup>156</sup>, P. Sochy<sup>157</sup>, Z. Ziemińskiego<sup>158</sup> 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;
- 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 wzmożenia 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;

<sup>152</sup> K. Obuchowski, *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000, s. 245-246.

<sup>153</sup> Tenże, *Psychologia dążeń...*, dz. cyt., s. 202-254; tenże, *Galaktyka potrzeb...*, dz. cyt., s. 232-315.

<sup>154</sup> T. Czeżowski, *Pisma z etyki i teorii wartości*, Warszawa 1989.

<sup>155</sup> J. Mariański, *Między nadzieją i zwątpieniem*, Lublin 1998.

<sup>156</sup> W. Furmanek, *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006, s. 133-178.

<sup>157</sup> P. Socha (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowości – wiara – religijność*, Kraków 2000.

<sup>158</sup> Z. Ziemiński, *Sens życia a system wartości*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 4.



- 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;
- bezwzględne dążenie jednostki do doskonałości bez uwzględniania interesów innych osób czy grup społecznych jest najbardziej prymitywną postacią dążeń i pozbawia życie sensu;
- dążenie jednostki do doskonałości, które bierze pod uwagę interesy innych osób czy grup społecznych, wyzwala poczucie wspólnoty, sprawia, że jednostka może odczuwać satysfakcję ze swoich dokonań, realizuje pozytywne potencjały psychiczne i w efekcie rozwija się;
- rozumiejąc sens swojego życia wiemy, po co podejmujemy określone działania, co jest dla nas ostateczne, a z czego możemy zrezygnować;
- życie człowieka jest permanentnym procesem doświadczania wartości;
- posiadanie własnej koncepcji sensu życia umożliwia jednostce formułowanie osobistych zadań dotyczących nie tylko działalności bieżącej, ale i jej dalszej przyszłości.

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

Dlatego teraz w ujęciu syntetycznym zaprezentuję następujące trzy grupy szczegółowych teorii zawodowego rozwoju: teorie wyboru zawodu; teorie uczenia się zawodu; teorie pracy zawodowej.

## 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”<sup>159</sup>. 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 odwoływałem się w poprzednim rozdziale – 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 poszkolny bieg życia jednostki. Pośrednie natomiast to te wszystkie oddziaływania, które wprawdzie nie mają tak wyraziście 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, 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 socjolo-

---

<sup>159</sup> T. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, Radom 1999, s. 5.

giczne<sup>160</sup>. A. Bańka, przyjmując za kryterium czas, w którym teorie wyboru zawodu zostały opracowane, wyróżnił: wczesne i współczesne<sup>161</sup>.

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. Maslowa), a także: kategorii Alderfera, czy złożona teoria R. Hoppocka; teoria wyboru i decyzji – E. Ginzberga. Dokonam teraz krótkiej prezentacji:

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

#### *Teoria cech-czynników*

Ta, uznana za jedną z najstarszych, a sformułowana przez F. W. Parsonsa<sup>162</sup>, 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 się legitymować) 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, który twierdził, że 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 empiryczny, umożliwiając dowiedzenie tego, że pewne cechy psychiczne i psychomotoryczne są bardziej przydatne do funkcjonowania w określonym zawodzie niż innym. Te cechy to

---

<sup>160</sup> Tamże, s. 254.

<sup>161</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym*, Poznań 1995, s. 131-146.

<sup>162</sup> F. W. Parsons, *Choosing a vocation*, Boston 1969.

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 zaspakajane.

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. Maslow<sup>163</sup> lub tylko wyróżnia ich kategorie – Alderfer<sup>164</sup>. Ta subtelna

---

<sup>163</sup> 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.

<sup>164</sup> Alderfer wyróżnił trzy kategorie potrzeb: 1) istnienia (bytu), 2) związku, 3) wzrostu. Potrzeby istnienia – to potrzeby materialne człowieka, które odpowiadają poziomowi psychologicznemu i bezpieczeństwa z hierarchii Maslowa. Potrzeby związku dotyczą stosunków, w jakich znajduje się jednostka z innymi osobami. Od-

różnica sprawia, że każda z proponowanych teorii nieco inaczej opisuje zarówno same potrzeby, jak i zachowanie jednostki. Stąd R. Hoppeck<sup>165</sup> 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<sup>166</sup>:

- 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 wybranego 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

---

powiadają one poziomowi bezpieczeństwa i miłości w hierarchii Masłowa. Potrzebom wzrostu odpowiada w hierarchii Masłowa poziom szacunku i samorealizacji. Zob. J. Kurianiuk, *Problemy kształcenia zawodowego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Warszawa 1981, s. 118.

<sup>165</sup> R. Hoppeck, *Occupational information*, New York 1976.

<sup>166</sup> J. Kurianiuk, *Problemy kształcenia...*, dz. cyt., s. 118-119 oraz K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 31, a także: W. Rachalska, *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, s. 52-53.

wpłyne na lepsze zaspokojenie jej potrzeb, to może ona dokonać powtórnego wyboru zawodu.

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 następująco<sup>167</sup>:

- 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 orientację<sup>168</sup> 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;
- jednostka poznając zawody poznaje siebie i odwrotnie – dokonując eksploatacji poznawczej własnego „ja”, nieuchronnie staje się coraz lepiej zorientowana w sprawach zawodowych;

---

<sup>167</sup> Podają 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.

<sup>168</sup> 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.

- 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 twierdzenia<sup>169</sup>:

- 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;

---

<sup>169</sup> 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”<sup>170</sup>. 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 zbytnio w sporne kwestie dzielące przedstawicieli poszczególnych teorii, jak również w szczególności złożonej problematyki uczenia się, zwracam 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.

---

<sup>170</sup> A. Bandura, *Social cognitive theory*, “Annals of Child Development” 1989, nr 6, s. 51.



*Teoria odruchów warunkowych*<sup>171</sup>:

- 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 „załączkami” 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).

---

<sup>171</sup> 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.

Niektóre z twierdzeń tej teorii wymagają modyfikacji, bowiem nieustanny rozwój nauki sprawia, że nasza wiedza jest pełniejsza, a tym samym zmienia się 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 zastosowanie<sup>172</sup>. Operacjonizm to także jedna z teorii, którą L. Bandura<sup>173</sup> wyodrębnił w grupie tych, które tłumaczą proces problemowego uczenia się. Według J. Piageta<sup>174</sup> 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 osiągnięcie 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;

<sup>172</sup> *Słownik 100 tysięcy...*, dz. cyt., s. 510.

<sup>173</sup> L. Bandura, *O procesie uczenia się*, Warszawa 1972, s. 43-110.

<sup>174</sup> J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.

- jednostka, pragnąc osiągnąć równowagę między asymilacją i akomodacją, z jednej strony porządkuje zebrane doświadczenia, a z drugiej przypisuje 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”<sup>175</sup>. Zatem przez „zachowanie zawodowe” będę rozumiał 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, pomysło-

---

<sup>175</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 281.

wość, skrupulatność, doskonalenie się zawodowe, asertywność, uczciwość zawodowa itp.

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 twierdzeń<sup>176</sup>:

- 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 tabela 2.

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.

---

<sup>176</sup> 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 2. Kategorie cech osobowych i środowiska w teorii J. L. Hollanda

	Orientacja realistyczna	Orientacja badawcza	Orientacja artystyczna	Orientacja społeczna	Orientacja przedsiębiorcza	Orientacja konwencjonalna
Dominujący rodzaj aktywności	Ścisłość, uporządkowanie, systematyczność, poręczność i dostosowanie rzeczy, narzędzi, maszyn, zwierząt	Obserwująca, tworząca system badania zjawisk (fizyczne, biologiczne, kulturalne), ich kontrola	Wieloznaczna, działanie niesystematyczne, materiały przedmiotowe, literackie, w przygotowaniu do twórczości artystycznej	Informujące, pouczające, rozwojowe, lecznicze, działania pomocne	Działanie dla celu, wpływ na innych dla osiągnięcia celów organizacyjnych lub gospodarczego zysku	Ścisłość, uporządkowanie, systematyczne opracowanie danych
Działanie nieistotne	Działania wychowawcze i lecznicze	Wербalne, społeczne	Działania dokładne, systematyczne	Ścisłe, systematyczne, manipulowania narzędziami, maszynami	Dozór, systematyczna działalność	Dwuznaczność, badawcze, niesystematyczne działanie
Umiejętności	Manualne, mechaniczne, rolnicze, techniczne	Matematyczne, naukowe	Artystyczne	Wychowawcze, komunikatywne	Kierownicze, komunikatywne, sugestywne	Rachunkowe, kupieckie
Braki w umiejętnościach	Społeczne, wychowawcze	Przekonywania	Kupieckie, zarządzania, gospodarcze	Techniczne, narzędziowe	Naukowe	Artystyczne
Charakter decyzji	Rozwiązania realistyczne	Ścisłe badania, zgłębianie problemów	Twórcze, oryginalne	Społeczne	Jakość gospodarstwa rozwiązywania	Chronione wypróbowane rozwiązanie
Samooceńcza, 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, rachunkowość

**Tabela 2.** Kategorie cech osobowych i środowiska w teorii J. L. Hollanda (cd.)

	<b>Orientacja realistyczna</b>	<b>Orientacja badawcza</b>	<b>Orientacja artystyczna</b>	<b>Orientacja społeczna</b>	<b>Orientacja przedsiębiorcza</b>	<b>Orientacja konwencjonalna</b>
Co posiada wartość	Pieniądże, sława, siła itp.	Nauka	Jakości estetyczne	Wyniki aktywności społecznej	Polityczne, gospodarcze, sukces, pieniądze, sława, siła	Osiągnięcia gospodarcze
Obraz własny	Dopasowany, otwarty, godny, męski, materialistyczny, naturalny, praktyczny, opanowany, oszczędny, prosty, aktywny	Analizujący, logiczny, krytyczny, ciekawy, introwertywny, niezależny, pasywny, pesymistyczny, ścisły, wstrzemięzliwy, nielubiani	Skomplikowany, nieuporządkowany, uczuciowy, żeński, idealistyczny, pomysłowy, niepraktyczny, impulsywny, niezależny, niedostosowany, oryginalny	Współdziałający, żeński, przyjacielski, wielkoduszny, pomocny, idealistyczny, pomysłowy, czysty, taktowny, przekonany, odpowiedzialny, pełen zrozumienia	Żądny zysku, awanturniczny, ambitny, przekonany, zależny, energiczny, impulsywny, żądny uciech, słabo uspołeczniony	Dopasowanie, pewność

Źródło: T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo...*, op. cit., s. 259-260.

### *Teoria 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 zaspokojeniem<sup>177</sup>. A. Bańka zadowolenie z pracy ujmuje jako uczuciową reakcję przyjemności lub przykrości, doznawaną w związku z wykonywaniem określonych zadań, funkcji i ról<sup>178</sup>.

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”<sup>179</sup>.

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. Uważam, że najbardziej interesujące są: teoria wartości oczekiwanej, opracowana przez V. H. Vrooma<sup>180</sup> a następnie zmodyfikowana przez E. E. Lawlera i L. W. Portera<sup>181</sup>; teoria dwuczynnikowa F. Herzberga<sup>182</sup>, a także teoria wartości E. A. Locke’a<sup>183</sup>.

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 umożliwia uzyskanie 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;

---

<sup>177</sup> J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 1963, s. 306.

<sup>178</sup> A. Bańka, *Psychologia pracy* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, Gdańsk 2000, s. 329.

<sup>179</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985, s. 345.

<sup>180</sup> V. H. Vroom, *Work and motivation*, New York 1969.

<sup>181</sup> E. E. Lawler, I. W. Porter, *The effect of performance on job satisfaction*, “Industrial Relations” 1967, nr 12, s. 20-28.

<sup>182</sup> F. W. Herzberg, B. Mausner, B. Snyderman, *The motivation to work*, New York 1957.

<sup>183</sup> E. A. Locke, *Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance*, “Journal of Applied Psychology” 1984 nr 69, s. 241-251.

- 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. Weissa<sup>184</sup>, 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;
- 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 zgodności<sup>185</sup>.

---

<sup>184</sup> R. V. Davis, L. H. Lofquist, D. J. Weiss, *A theory of work adjustment*, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation University of Minnesota 1968.

<sup>185</sup> 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.



Na zakończenie rozważań dotyczących teorii rozwoju zawodowego proponuję raz jeszcze spojrzeć na nie z perspektywy podstawowych założeń teoretycznych, którzy przyjęto do ich wyodrębnienia oraz charakteryzujących je czynniki rozwojowych (tab. 3). Sądzę, że perspektywa ta pozwoli lepiej zrozumieć ich istotę i wynikające z nich wnioski.

**Tabela 3.** Przegląd koncepcji teoretycznych rozwoju zawodowego i wyboru zawodu

<b>Teorie rozwoju zawodowego i wyboru zawodu</b>			
<b>Teoria</b>	<b>Główni przedstawiciele</b>	<b>Podstawy teoretyczne</b>	<b>Czynniki rozwoju zawodowego i wyboru zawodu</b>
<b>Teorie cechy i czynnik a Teorie dopasowania</b>	Frank Parsons John L. Holland	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rozwój zawodowy i wybór zawodu są procesem ściśle poznawczym</li> <li>• Decyzje zawodowe to wynik logicznego rozumowania</li> <li>• Wybór zawodu jest jednorazowy</li> <li>• Istnieje tylko jeden właściwy zawód dla każdego człowieka</li> <li>• Jednostka nie może dobrze wykonywać wielu rodzajów prac</li> <li>• Im dokładniejsze dopasowanie między osobą a wymogami zawodu, tym większe prawdopodobieństwo sukcesu zawodowego.</li> </ul>	<p>Można przewidzieć zestaw zmiennych – niepowtarzalnych, stałych cech: właściwości intelektu, osobowości i oddziałujących na nie warunków zewnętrznych, decydujących o sukcesie zawodowym, jak:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Potrzeby i zainteresowania</li> <li>• Uzdolnienia</li> <li>• Wartości</li> <li>• Stereotypy i oczekiwania</li> <li>• Przystosowanie społeczne/konformizm</li> <li>• Aspiracje</li> <li>• Poziom samooceny</li> <li>• Status socjoekonomiczny rodziny</li> </ul>
Wniosek		<p>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 tworamı stałymi. Niestabilność rynku pracy XXI wieku jest niejako wpisana w jego krajobraz.</p>	

Tabela 3. Przegląd koncepcji teoretycznych rozwoju zawodowego i wyboru zawodu (cd)

Teoria	Główni przedstawiciele	Podstawy teoretyczne	Czynniki rozwoju zawodowego i wyboru zawodu
Teorie psychodynamiczne	Edward S. Bordin Alfred Adler Carl G. Jung Katharine Briggs Isabel Briggs-Myers	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jednostka dokonuje wyboru zawodu głównie pod wpływem wewnętrznego imperatywu; popędów i indywidualnych potrzeb, w celu ich zaspokojenia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• W teorii Adlera, jednostka poszukuje takiego środowiska pracy, w którym może rozwijać swoje predyspozycje, po to, aby skompensować towarzyszący jej od urodzenia kompleks niższości.</li> <li>• 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.</li> </ul>

Teoria	Główni przedstawiciele	Podstawy teoretyczne	Czynniki rozwoju zawodowego i wyboru zawodu
Wniosek		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.	
<b>Teorie socjologiczno-sytuacyjne</b>	Albert Bandura	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciężar odpowiedzialności za decyzje i wybory zawodowe przeniesiony z jednostki na jej otoczenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Czynniki decydujące o wyborze zawodu związane są z czasem i miejscem, kulturą, akceptowanymi rolami społecznymi, klasą społeczną, zasadami popytu i podaży, rodziną, tendencjami społecznymi</li> </ul>
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 wyuczonych (...) 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).	
<b>Teorie poznawczo-społeczne</b>	Anita Mitchell G. Brian Jones John D. Krumboltz	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zewnętrzne i wewnętrzne uwarunkowania rozwoju zawodowego stanowią:               <ol style="list-style-type: none"> <li>1) czynniki genetyczne i zdolności specjalne,</li> <li>2) warunki środowiskowe i przypadkowe zdarzenia,</li> <li>3) doświadczenia związane z uczeniem się,</li> <li>4) umiejętności realizacji zadań</li> </ol> </li> </ul>

Tabela 3. Przegląd koncepcji teoretycznych rozwoju zawodowego i wyboru zawodu (cd)

Teoria	Główni przedstawiciele	Podstawy teoretyczne	Czynniki rozwoju zawodowego i wyboru zawodu
<b>Teorie rozwojowe</b>	Eli Ginzberg i in. Donald E. Super	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wybór zawodu jest wypadkową czynników osobowościowych i środowiskowych</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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</li> <li>• Realizowany przez jednostkę wzorzec kariery zawodowej jest uewnętrznionym obrazem siebie</li> <li>• Obraz siebie, preferencje zawodowe i kompetencje zmieniają się w czasie pod wpływem doświadczeń zawodowych</li> </ul>
Wniosek		<p>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.</p>	

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

## 2.2. Uwarunkowania rozwoju zawodowego jednostki

W rozważaniach dotyczących rozwoju zawodowego obok pytania o to, czym jest rozwój zawodowy i co jest jego istotą, drugim pytaniem o fundamentalnym znaczeniu zarówno dla treści, jak i dla praktyki jest pytanie, od czego zależy rozwój zawodowy i jakie są jego uwarunkowania. Pytanie to nabiera jeszcze większego znaczenia, gdy zadamy je w kontekście rozważań dotyczących umiejętności kierowania przebiegiem rozwoju zawodowego, bowiem jest czymś oczywistym, że im lepiej będziemy zorientowani w tym, od czego zależy ów rozwój zawodowy, jakie czynniki w rozwoju tym są stymulatorami, a jakie inhibitorami, to tym lepiej (sprawniej, skuteczniej) będziemy mogli kierować przebiegiem tego rozwoju. Temu właśnie celowi służyć powinny rozważania poczynione w tym podrozdziale.

Na wstępie warto odnotować, że dotychczasowe badania naukowe poświęcone problematyce zawodowego rozwoju człowieka dowodzą, że rozwój ten jest warunkowany różnymi czynnikami, a autorzy tych badań wpisując czynniki te w różne koncepcje zawodowego rozwoju człowieka tworzą własne struktury klasyfikacji owych czynników, nazywając je „wyznacznikami”, „uwarunkowaniami”, a niekiedy po prostu „czynnikami”. Dlatego dla jasności prezentowanej problematyki rozpocznę 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”<sup>186</sup>.

K. M. Czarnecki definicję terminu „uwarunkowania” wyprowadza z definicji dwóch innych terminów: „czynnik” oraz „wyznacznik”, przywołując za słownikiem języka polskiego, że „czynnik to jedna z przyczyn wywołujących określony skutek. Jest to jeden ze składników warunkujących coś, rozstrzygających o czymś”. Natomiast „wyznacznik – to coś, co wyznacza, określa coś, wskazuje na coś”<sup>187</sup>. Dalej autor 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 określają kierunek i pułap rozwoju człowieka, a w tym szczególnie rozwoju zawodowego”. Natomiast terminem „**wyznacznik**” określać ten rodzaj warunków, które determinują i ukierunkowują rozwój zawodowy człowieka”.

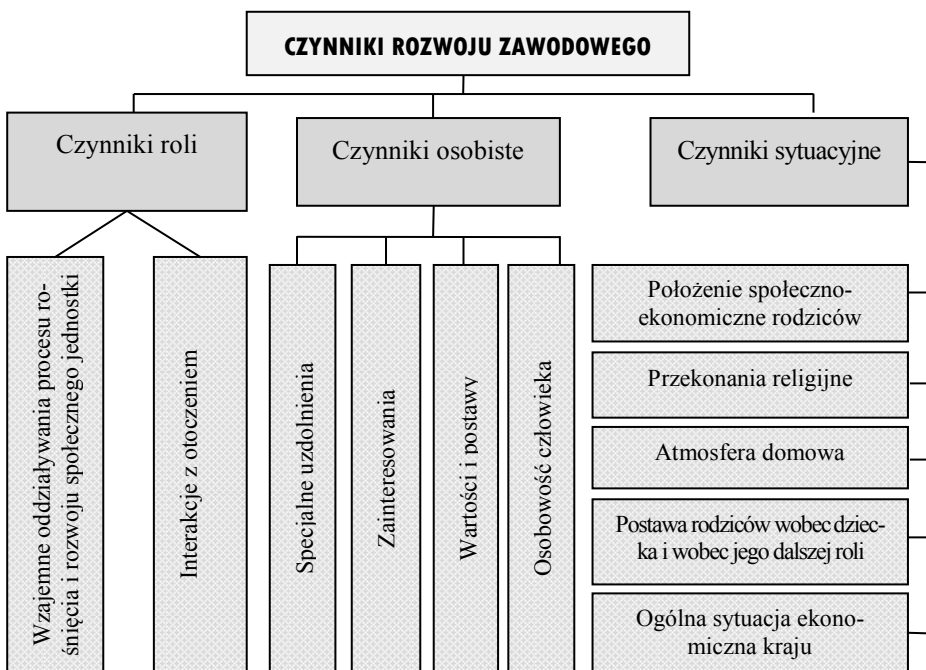
<sup>186</sup> *Współczesny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007, s. 1939.

<sup>187</sup> K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985, s. 72.

Czynniki i wyznaczniki pojmowane łącznie autor określa terminem **uwarunkowania**.

Wcześniej zagadnienie czynników wpływających na rozwój zawodowy podnosił również D. E. Super, twierdząc, że w zasadniczy sposób na rozwój zawodowy człowieka wpływają trzy czynniki:

- czynnik roli, który wiąże się z pojęciem „ja” i z przyjęciem określonej roli zawodowej;
- czynniki osobiste, takie jak: uzdolnienia, zainteresowania, wartości i postawy jednostki, wreszcie cała osobowość człowieka;
- czynniki sytuacyjne: położenie społeczno-ekonomiczne rodziców, przekonania religijne, atmosfera domowa, postawa rodziców wobec dziecka i wobec dalszej jego nauki, ogólna sytuacja ekonomiczna kraju oraz sytuacja międzynarodowa<sup>188</sup> (rys. 6).



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

<sup>188</sup> D. E. Super, *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972, s. 24.

Wspomniany wcześniej K. M. Czarnecki krytycznie odnosi się do propozycji D. E. Supera, uznając, że wyróżnione przez niego czynniki są wymieszane, a przez to mało komunikatywne. Proponuje on własną klasyfikację, w której wyróżnia osiem czynników, a w każdym z nich konkretne wyznaczniki tworzące łącznie w czynnikami uwarunkowania. Oto one:

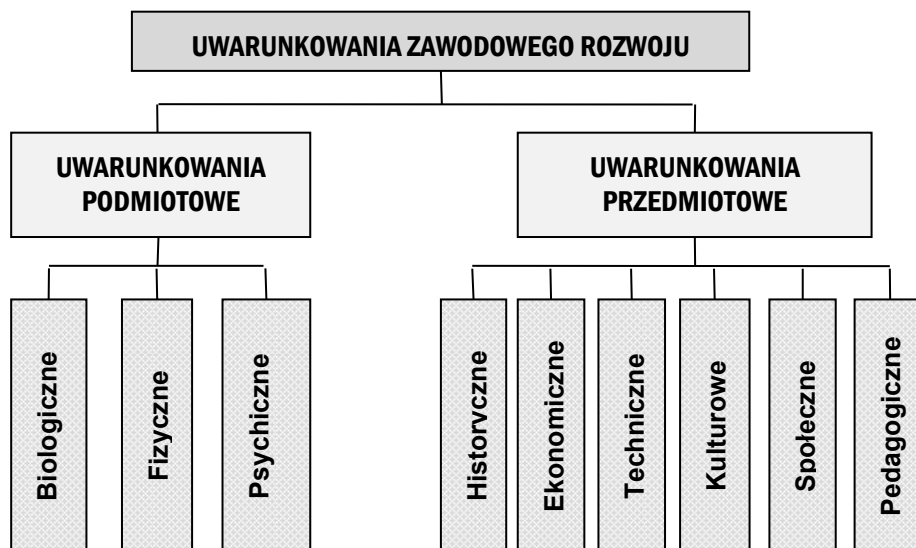
- **uwarunkowania historyczne** – te, które w wyniku biegu wydarzeń historycznych państwa odbijają się wyraźnie w świadomości jednostki;
- **uwarunkowania polityczne**, w których szczególnie mocno akcentuje dwa wyznaczniki, warunkujące rozwój zawodowy społeczeństwa i jego obywateli: ustrój polityczny państwa i gwarancje prawne dla obywateli;
- **uwarunkowania ekonomiczne** odnoszące się do takich wyznaczników, jak: poziom i perspektywy rozwoju ekonomicznego państwa, lokalizacja i wydobycie bogactw naturalnych w danym kraju oraz wielkość i różnorodność zapotrzebowania na kwalifikowane kadry;
- **uwarunkowania techniczne** – te, które mają szczególną moc sprawczą w ukierunkowywaniu rozwoju zawodowego dzieci, młodzieży i dorosłych pracujących w różnych dziedzinach i zawodach;
- **uwarunkowania kulturowe** wynikające z gromadzonego i utrwalonego w ciągu dziejów dorobku ludzkości, stale wzbogacanego nowymi wartościami oraz poziomu rozwoju kulturowego społeczeństwa, grup i jednostek;
- **uwarunkowania społeczne**: stosunki społeczne, środowisko społeczno-kulturowe, środowisko rodzinne, rówieśnicze, szkolne, zakładowe, zawodowe tradycje rodzinne, aspiracje życiowe i zawodowe rodziców w stosunku do swoich dzieci itp.;
- **uwarunkowania biologiczne**: genetyczne uwarunkowania cech organizmu, przemiana materii w organizmie, typ systemu nerwowego, typ antropologiczny i konstytucjonalny, płeć, wiek, zdrowie fizyczne i psychiczne jednostki;
- **uwarunkowania psychologiczne** – wszystko, co dzieje się wokół człowieka i w bezpośredniej styczności z człowiekiem. Jest tu wiele szczegółowych, wzajemnie ze sobą powiązanych wyznaczników: zainteresowania i zamiłowania, zdolności i uzdolnienia kierunkowe, plany i aspiracje życiowe i zawodowe, wiedza i doświadczenie indywidualne, motywy działania, postawy i nastawienie do rzeczywistości, cechy temperamentu, poziom świadomości społecznej itp.<sup>189</sup>

W późniejszym okresie K. M. Czarnecki nieco zmodyfikował własną klasyfikację uwarunkowań zawodowego rozwoju, wydzielając dwie grupy:

---

<sup>189</sup> K. M. Czarnecki, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 72-97.

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 pedagogiczne<sup>190</sup> (rys. 7).



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

Problematyka czynników biorących udział w rozwoju człowieka jest również przedmiotem zainteresowań M. Przetacznikowej, która pierwotnie wyróżniła cztery główne czynniki: 1) wrodzone zadatki anatomiczno-fizjologiczne organizmu, 2) aktywność własną, 3) środowisko, 4) wychowanie i nauczanie<sup>191</sup>, a w późniejszym okresie podzieliła je na dwie następujące grupy: genetyczne i ekologiczne uwarunkowania rozwoju, które nazywa czynnikami, a aktywność własną jednostki i wychowanie nazywa wyznacznikami<sup>192</sup>.

Wypada w tym miejscu dodać, że poglądy przedstawicieli różnych dziedzin nauki na temat uwarunkowań rozwoju zawodowego zmieniają się wraz

<sup>190</sup> Tenże, *Podstawowe...*, dz. cyt., s. 201-222.

<sup>191</sup> M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1967, s. 39.

<sup>192</sup> Por.: M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979, s. 165-171.



z rozwojem wielu dyscyplin naukowych, zajmujących się tą problematyką. Dzisiaj niemal powszechnie uważa się, że w rozwoju człowieka współuczestniczą zarówno procesy dojrzewania, jak i uczenia się, 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 genetycznych i środowiskowych w toku rozwoju zawodowego<sup>193</sup>.

Autorzy wielu współczesnych prac dotyczących rozwoju jednostki bardzo 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. Uznaje się, że rozwój dokonuje się w toku aktywnych kontaktów jednostki z otaczającą ją rzeczywistością. Coraz częściej przyjmuje się, że aktywność jest motorem rozwoju i jego bezpośrednią przyczyną. Stanowi ona niezbędny wyznacznik procesów rozwojowych, bez którego rozwój nie mógłby się w ogóle dokonywać<sup>194</sup>. Takie stanowisko zajmują Z. Włodarski i A. Hankała, którzy uważają, że „poza dziedziczeniem i środowiskiem ważną rolę w rozwoju człowieka odgrywa własna aktywność oraz nauczanie i wychowanie”<sup>195</sup>. Dodają dalej, że te cztery czynniki wyodrębniane są powszechnie, niezależnie od przypisywanych im nazw. Wprawdzie odnoszą te cztery wyodrębnione grupy uwarunkowań do ogólnej teorii rozwoju człowieka, nie mówiąc wprost o rozwoju zawodowym. Myślę jednak, że można bez większych obaw o popełnienie istotnego błędu, odnieść je także do zawodowego rozwoju człowieka. Autorzy cytowanego poglądu zwracają również uwagę, że w rozważaniach o uwarunkowaniach rozwoju nie można pominąć znaczącej roli nauczania i wychowania traktowanego jako czynniki zewnętrzne. Twierdzą – moim zdaniem bardzo trafnie – że „czynniki te są szczególnie ważne, ponieważ za ich pomocą można oddziaływać w sposób zamierzony, usankcjonowany i zorganizowany społecznie”<sup>196</sup>.

W dalszych rozważaniach (choć niezwykle syntetycznych)<sup>197</sup> dotyczących uwarunkowań zawodowego rozwoju kierował się będę wybranymi uwarunkowaniami klasyfikacji zaproponowanej przez K. M. Czarneckiego (rys. 7).

---

<sup>193</sup> Ciekawy wykład na ten temat prezentuje Anna Matczak w książce *Zarys psychologii rozwoju*, Warszawa 2003, s. 29-49.

<sup>194</sup> M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977, s. 175.

<sup>195</sup> Z. Włodarski, A. Hankała, *Nauczanie...*, dz. cyt., s. 19.

<sup>196</sup> Tamże, s. 21.

<sup>197</sup> Celem pełniejszego zapoznania się w egzemplifikacją ról, jakie pełnią poszczególne uwarunkowania w procesach zawodowego rozwoju jednostki zachęcam do lektury trzeciego rozdziału pracy: Cz. Plewka, *Uwarunkowania...*, dz. cyt., s. 105-165.

Oto teoretyczne egzemplifikacje ról, jaką w procesach zawodowego rozwoju przypisuje się poszczególnym uwarunkowaniom tego rozwoju.

### **Biologiczne uwarunkowania zawodowego rozwoju**

Rozwój człowieka – jak już wcześniej wspomniałem – jest wynikiem oddziaływania wielu czynników, które najczęściej przedstawiane są jako czynniki biologiczne oraz czynniki społeczne. N. Wolański twierdzi, że „rozwój człowieka jest wynikiem ciągłego oddziaływania czynnika stałego – genotypu<sup>198</sup> oraz czynnika niezwykle szybko się zmieniającego, o olbrzymiej ilości komponentów – otaczającego go środowiska”<sup>199</sup>. Stanowisko to podzielają niemal wszyscy badacze, przy czym trwa nieustanny spór o prymat tych dwóch głównych czynników. K. M. Czarnecki uważa, że podłożem tego sporu jest brak jednoznacznego stanowiska dotyczącego sprawczej roli poszczególnych wyznaczników rozwoju człowieka, mających bezpośredni wpływ na rozwój konkretnych sfer życia psychicznego, zachowania się, rozwoju i działania jednostki. Dlatego zakłada on, że spór ten może się utrzymywać głównie między biologami a przedstawicielami nauk społecznych tak długo, jak długo będą oni operowali terminem „ogólny rozwój człowieka”<sup>200</sup>. Należy zgodzić się z K. M. Czarneckim, że spór ten staje się bezprzedmiotowy i traci swoje metodologiczne podstawy w przypadku konkretyzowania sfer rozwoju jednostki oraz konkretyzowania wyznaczników rozwoju w ramach określonych czynników.

Wychodząc z tak sformułowanego stanowiska autor w biologicznych uwarunkowaniach rozwoju wyróżnia następujące sprawcze wyznaczniki rozwoju zawodowego dzieci, młodzieży i dorosłych: „1) genetyczne uwarunkowania cech organizmu, 2) przemianę materii w organizmie (metabolizm podstawowy), 3) typ systemu nerwowego, 4) typ temperamentu, 5) typ antropologiczny i konstytucjonalny, 6) płeć, 7) zdrowie fizyczne i psychiczne, 8) wiek życia”<sup>201</sup>.

W celu lepszego zrozumienia funkcji biologicznych uwarunkowań zawodowego rozwoju jednostki, przybliżę teraz istotę wyróżnionych przez autora wyznaczników rozwoju zawodowego.

---

<sup>198</sup> Genotyp to zespół genów danego organizmu warunkujący jego właściwości dziedziczne. Zespół zaś cech (anatomicznych, fizjologicznych, behawioralnych, psychicznych itp.) określanych przez ten genotyp nazywa się fenotypem.

<sup>199</sup> N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 1983, s. 9.

<sup>200</sup> K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 201-210.

<sup>201</sup> Tamże, s. 201-202.

**Genetycznym uwarunkowaniom cech organizmu** ludzkiego poświęcono wiele badań i prac naukowych<sup>202</sup>, z których wynika, że wiele procesów rozwojowych wcale nie zachodzi, o ile wcześniejsze stadia rozwoju nie zostały zrealizowane. N. Wolański uważa, że są to te uwarunkowania, które otrzymujemy niejako „w spadku” po swoich rodzicach i przodkach<sup>203</sup>. Są one na ogół tworamii bardzo trwałymi i dlatego przenoszą zwykle dziedziczne cechy organizmu w niezmienionej postaci z jednego pokolenia na drugie. Ale – jak twierdzi R. Dubos – bardzo ważną cechą jest niezupełna stałość genów, co oznacza, że od czasu do czasu dochodzi do spontanicznych przemian i wtedy gatunek może zareagować przystosowaniem się do zmian w otoczeniu, wykorzystując wytworzone w ten sposób formy zmutowane<sup>204</sup>. Oznacza to – zdaniem autora – że dziedziczność nie wyznacza cech trwałych, tylko kontroluje procesy rozwojowe, których droga może zostać zmodyfikowana zarówno przez czynniki genetyczne, jak i środowiskowe, Autor zwraca jednak uwagę na to, że stopień do jakiego można ową modyfikację przeprowadzić jest w zależności od rodzaju procesu bardzo różny. Oznacza to również, że nowe kombinacje genów powstają i przejawiają się u człowieka jako nowe cechy, które zostają później włączone w strukturę genetyczną człowieka. W taki właśnie sposób (w dużym skrócie i uproszczeniu) zachodzi ewolucja uwarunkowań genetycznych.

Przyjmuje się, że wyznacznikami rozwoju człowieka (w tym również zawodowego rozwoju jednostki) są:

- Metabolizm podstawowy – jako ogół procesów biochemicznych i energetycznych zachodzących w komórkach żywych organizmów<sup>205</sup>.
- Typ systemu nerwowego, który decyduje o sposobie biologicznego i społecznego zachowania się jednostki.
- Typ temperamentu – jako specyficzny zespół cech, które są indywidualnymi właściwościami jednostki, przejawiającymi się w ogólnej aktywności, sile, szybkości i trwałości reakcji.

---

<sup>202</sup> Można tu wyróżnić badania i prace naukowe: H. Aurich, *Laboratorium życia*, Warszawa 1974; R. Dubos, *Tyle człowieka co zwierzęcia*, Warszawa 1973; A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński i M. Olejnik, Warszawa 2007; N. Wolański, *Rozwój biologiczny...*, dz. cyt.; N. Wolański (red.), *Czynniki rozwoju człowieka – Wstęp do ekologii człowieka*, Warszawa 1981; N. Wolański i I. Pařízkova, *Sprawność fizyczna a rozwój człowieka*, Warszawa 1976.

<sup>203</sup> N. Wolański, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 119-123.

<sup>204</sup> R. Dubos, *Tyle człowieka...*, dz. cyt., s. 57-58.

<sup>205</sup> H. Aurich, *Laboratorium...*, dz. cyt., s. 152-165.

- Typ antropologiczny i konstytucjonalny<sup>206</sup>.
- Płeć człowieka.
- Zdrowie człowieka – jako bardzo znaczący wyznacznik rozwoju zawodowego, bowiem zarówno stan zdrowia, jak i kondycja psychofizyczna są czynnikami, od których w dużym stopniu zależy aktywność zawodowa i społeczna jednostki.
- Wiek życia człowieka rozumiany jako proces stopniowego rozwoju i starzenia się komórek i tkanek, a w konsekwencji również całego organizmu.

Dotychczasowe wyniki badań naukowych dowodzą, że biologiczne uwarunkowania rozwoju rzutują zarówno na tempo, jak i strukturę tego rozwoju. Przyjmuje się, że procesy rozwojowe są uwarunkowane i regulowane zasadniczo przez cztery następujące grupy czynników:

- 1) czynniki endogenne genetyczne (wrodzone, wewnątrzpochodne) – to grupa czynników, która określana jest jako determinanty rozwoju;
- 2) czynniki endogenne paragenetyczne – czyli stymulatory rozwoju;
- 3) czynniki egzogenne, czyli modyfikatory rozwoju;
- 4) tryb i styl życia, czyli czynniki współdziałające pośrednie, które wiążą się zarówno z uwarunkowaniami genetycznymi, jak i środowiskowymi.

Współcześnie w rozważaniach poświęconych biologicznym uwarunkowaniom rozwoju zawodowego najczęściej wyróżnia się trzy grupy uwarunkowań tego rozwoju: somatyczne, motoryczne i psychomotoryczne.

#### *Uwarunkowania somatyczne*

Uwarunkowania somatyczne rozwoju to zmiany układu mięśniowego, kostnego, oddechowego, krążenia, układu pokarmowego, układu wydalania, układu nerwowego, narządów zmysłów i analizatorów. Można więc przyjąć, że uwarunkowania somatyczne obejmują zmiany jakościowe przebiegające we wszystkich tkankach i układach zapewniających podstawowe czynności organizmu ludzkiego.

Rozwój większości cech somatycznych ma podłoże genetyczne, stąd uwarunkowania genetyczne decydują głównie o tempie, sile i wielkości zmian dotyczących cech somatycznych. Można by założyć, że możliwości zewnętrz-

---

<sup>206</sup> Termin antropologiczny – pochodzi od antropologii jako nauki o człowieku, jego pochodzeniu, rozwoju i różnicowaniu rasowym. Typ antropologiczny w naszym przypadku odnosi się do rasy człowieka (biała, żółta, czarna). Konstytucjonalny od terminu konstytucja, która w naukach biomedycznych oznacza zespół podstawowych cech budowy ciała, charakterystycznych dla danego osobnika (typ atletyczny, pykniczny, leptosomiczny).

nego sterowania rozwojem tych cech są niewielkie, bądź wcale nie istnieją. W rzeczywistości tak nie jest, bowiem informacje o sile genetycznego oddziaływania na poszczególne cechy rozwoju somatycznego mają duże znaczenie praktyczne. Dzięki tym informacjom jesteśmy w stanie w pewnym, niewielkim zakresie, przy wprowadzeniu odpowiednich czynników środowiskowych (zewnętrznych), zmienić tempo i siłę stymulacji genetycznej, bądź korygować zaistniałe zaburzenia wewnątrzustrojowych czynników somatycznych. Informacje te są oczywiście cennym źródłem wiedzy o przebiegu rozwoju na każdym jego etapie, a tym samym cenną informacją, którą powinniśmy wykorzystać w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym.

#### *Uwarunkowania motoryczne*

Rozwój motoryczny polega na tym, że wraz ze wzrostem, różnicowaniem i dojrzewaniem organizmu (tzn. jego narządów i układów) pojawiają się nowe ruchy, rozpoczyna się proces opanowywania złożonych czynności, a motoryczne zachowanie się jednostki jest coraz bardziej celowe i inteligentne. Motoryczność – według N. Wolańskiego – oznacza „zdolność organizmu do wykonywania wszelkich aktów ruchowych i tendencji do reagowania ruchem na różne sytuacje. Podłożem motoryczności – jak dodaje dalej autor – jest rozwój aparatu ruchu, a także uformowane nawyki ruchowe oraz ich wyobrażenia i motywacja”<sup>207</sup>.

Rozwój motoryczny człowieka jest logicznym ciągiem następujących wraz z wiekiem zmian, dzięki którym jednostka przyswaja sobie coraz większą liczbę nowych ruchów, po to, by w dalszej kolejności móc wykonywać cały szereg czynności i gromadzić doświadczenie. Zachodzące w organizmie zmiany motoryczne wchodzi oczywiście w interakcje z innymi przejawami osobniczego rozwoju człowieka, bowiem niezależnie od tego, czy analizujemy przebieg rozwoju fizycznego, psychicznego, czy też umysłowego należy pamiętać, że człowiek rozwija się, a następnie starzeje w całości, to znaczy, że przemianom podlegają wszystkie jego narządy i funkcje (oczywiście w różnym zakresie). Można zatem przyjąć, że poziom indywidualnej motoryczności jednostki jest różny i zależy od wielu czynników. Żeby można było stymulować rozwój motoryczny należy wcześniej poznać wszystkie ważniejsze aspekty motoryczności.

Motoryczność współczesnego człowieka jest traktowana jako pożądana wartość, którą charakteryzują takie cechy, jak: siła, szybkość, wytrzymałość, zmienność oraz koordynacja. Obok tych podstawowych cech motoryczności,

---

<sup>207</sup> N. Wolański, *Rozwój biologiczny...*, dz. cyt., s. 391.

R. Przewęda<sup>208</sup> wyróżnia również cechy pochodne, do których należą: moc, która jest iloczynem siły i szybkości oraz cecha będąca swoistym połączeniem szybkości i wytrzymałości – nazywana szybkością wytrzymałościową, a także siły i wytrzymałości, czyli siły wytrzymałościowej.

Dobra znajomość cech motoryki pozwala rozumieć istotę i przebieg rozwoju motorycznego, a tym samym motoryczne uwarunkowania rozwoju człowieka, a w nim motoryczne uwarunkowania rozwoju zawodowego. Szczególnie jest to istotne przy rozważaniach dotyczących zawodowego rozwoju, bowiem w wielu zawodach motoryka, wydolność fizyczna, sprawność i umiejętności ruchowe odgrywają znaczącą rolę. Trzeba jednak pamiętać, że każdy człowiek ma swój indywidualny typ aktywności ruchowej, indywidualne potrzeby i formy ich zaspokajania. Niezależnie jednak od tych indywidualnych właściwości, aktywność ruchowa oraz jej zróżnicowane formy znacząco modyfikują uwarunkowania genetyczne. Ruch i aktywność fizyczna spełniają w ontogenezie rolę stymulatora przebiegu zjawisk rozwojowych i czynnika kształtującego. Stymulacja ruchowa znacznie przyspiesza rozwój motoryczny.

#### *Uwarunkowania psychomotoryczne*

Rozwój psychomotoryczny to proces (ciąg zmian progresywnych), w którym motoryka jest ściśle powiązana z psychiką, czyli z całokształtem czynności poznawczych (orientacyjnych i intelektualnych) i emocjonalno-motywacyjnych<sup>209</sup>. Przyjmując taką definicję rozwoju psychomotorycznego, nie można pomijać faktu, że rozwój psychiki jednostki w poważnym stopniu wyznaczony jest przez prawidłowo przebiegający rozwój ruchowy. Jedność rozwoju psychiki i motoryki szczególnie silnie przejawia się we wczesnych stadiach ontogenezy i trwa w zasadzie do tego okresu życia człowieka, w którym osiąga on pełnię rozwoju motorycznego. Nabyte w tym czasie sprawności i umiejętności przekształcają się w czynności umysłowe, które ułatwiają lepszą orientację w świecie zewnętrznym, rozszerzają zasób wiedzy i ułatwiają nawiązywanie kontaktów z otoczeniem społecznym.

Rozwój psychomotoryczny, tak jak wcześniej omówiony motoryczny, jest długotrwałym procesem, uwarunkowanym biologicznie i społecznie, którego efektem są ilościowe i jakościowe zmiany zachodzące w całokształcie psychiki i motoryki jednostki. Zmiany te mają charakter progresywny i następują według określonej kolejności i w określonym czasie, w obrębie wszystkich

---

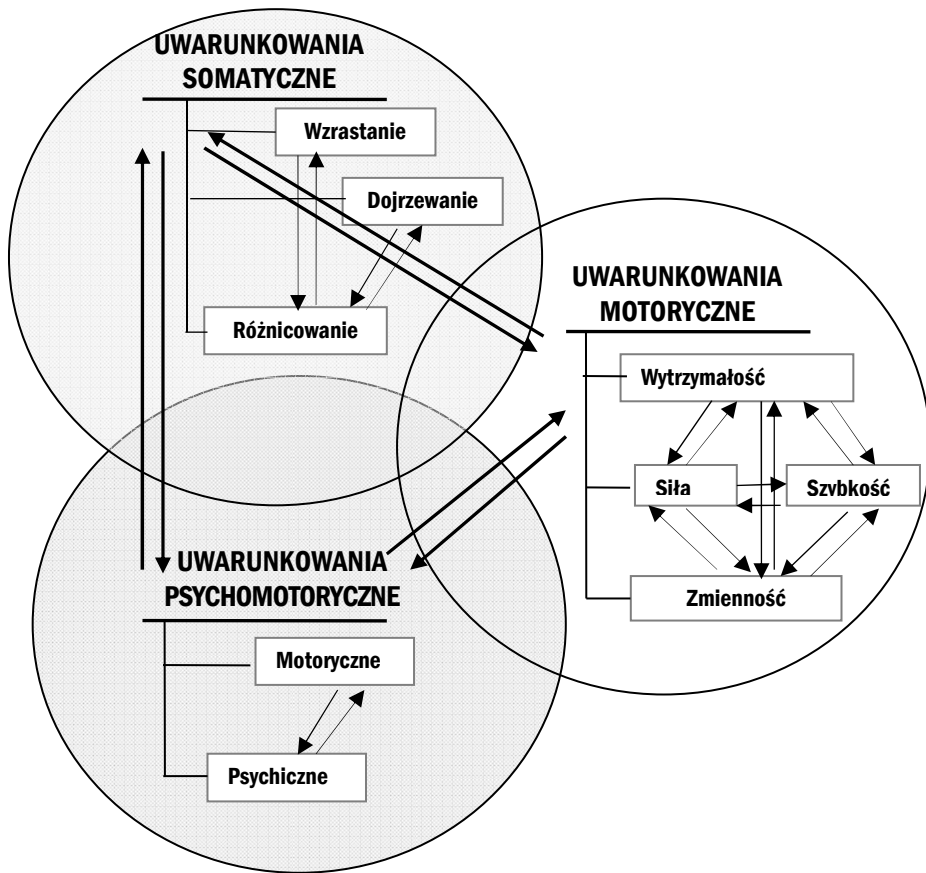
<sup>208</sup> Zob.: R. Przewęda, *Rozwój motoryczny* [w:] A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 2001, s. 123.

<sup>209</sup> H. Spionek, *Zaburzenia psychomotorycznego rozwoju dziecka*, Warszawa 1969.

wzajemnie warunkujących się funkcji psychicznych i motorycznych jednostki. Oznacza to, że osiągnięcia rozwojowe w jednym zakresie (np. psychicznym) umożliwiają i stymulują postęp w innym zakresie (np. motoryki).

Trzeba jednak zauważyć, że sprawność psychomotoryczna jest wypadkową co najmniej trzech czynników: sprawności motorycznej (wynikającej głównie z rozwoju ruchowego i kondycji organizmu), poziomu rozwoju psychicznego jednostki oraz motywacji. Oznacza to, że poziom rozwoju psychomotorycznego jednostki możemy uważać w danej chwili za zadowalający, jeśli osoba ta może fizycznie wykonać określoną czynność (zadanie), gdy umie (potrafi) wykonać tę czynność (zadanie) oraz gdy chce uzyskać jak najlepszy rezultat.

Prawidłowy rozwój psychomotoryczny, zsynchronizowany z wiekiem jednostki, jest niezbędnym warunkiem do tego, żeby jednostka ta mogła bez zakłóceń realizować swoje plany życiowe. Dlatego tak ważne jest zapewnienie właściwych warunków do tego, żeby rozwój ten był permanentnym procesem pożądanym zmian motorycznych w powiązaniu z psychicznymi właściwościami człowieka w każdym stadium jego rozwoju, bowiem w rzeczywistości rozwój ten dokonuje się poprzez interakcję poszczególnych czynników i procesów. Związki między poszczególnymi składowymi biologicznymi uwarunkowań rozwoju zawodowego w pewnym uproszczeniu przedstawia rys. 8.



Rys. 8. Interakcja uwarunkowań biologicznych zawodowego rozwoju

Poszczególne uwarunkowania (somatyczne, motoryczne i psychomotoryczne) oddziałują na siebie wzajemnie. Oznacza to, że każdy rodzaj uwarunkowania, będąc w interakcji z innym rodzajem uwarunkowania, powoduje określone skutki dla tego rodzaju uwarunkowania, ale jednocześnie sam w ramach sprzężenia zwrotnego podlega w pewnym stopniu tym skutkom. Interakcja ta dotyczy zarówno czynników określających kierunek rozwoju (np. uwarunkowań rozwoju somatycznego, motorycznego, czy psychomotorycznego), jak również poszczególnych uwarunkowań zaliczonych do biologicznych uwarunkowań rozwoju zawodowego. Przy czym wszystkie uwarunkowania składowe (somatyczne, motoryczne i psychomotoryczne) w pewnym stopniu zachodzą na siebie, co można uznać za zjawisko naturalne, bowiem



już same pojęcia np. rozwoju fizycznego i psychicznego mają wspólny obszar, którym są zjawiska neurofizjologiczne i psychoneurologiczne. „Rozwój motoryczny nawiązuje szczególnie do tego wspólnego obszaru, aczkolwiek poza niego wykracza”<sup>210</sup>.

### **Psychiczne uwarunkowania zawodowego rozwoju**

Psychiczne uwarunkowania – obok biologicznych i fizycznych – są kolejną grupą uwarunkowań zawodowego rozwoju zaliczaną do kategorii uwarunkowań podmiotowych. Oznacza to, że są to te uwarunkowania, które niejako tkwią w organizmach osób będących podmiotem rozwoju.

Przyjmując założenie, że psychiczne uwarunkowania zawodowego rozwoju dotyczą głównie zmian i przekształceń, które dokonują się w psychice i zachowaniu się człowieka należy pamiętać, że przez psychikę rozumie się całokształt cech i procesów wewnętrznych człowieka, związanych z emocjami, intelektem, predyspozycjami i doświadczeniem życiowym. Natomiast „zachowanie jest reakcją organizmu, człowieka jako jednostki lub części zbiorowości społecznej, na podniety zewnętrzne i wewnętrzne. Może mieć charakter zachowań odruchowych, nieświadomych lub może być też świadome, intencjonalne, sensowne i racjonalne. W sytuacji człowieka traktowanego jako istota rozumna, posiadająca zdolności świadomego i wolnego wyboru, głównie zainteresowanie zachowaniem dotyczy jego zachowania świadomego i celowego. Zachowanie celowe zmierza do osiągnięcia określonego efektu i trwa tak długo, jak długo nie zostanie on osiągnięty”<sup>211</sup>. Na konkretne zachowanie się człowieka w danej sytuacji mają zawsze wpływ zarówno aktualnie działające na niego bodźce, jak i wcześniejsze jego doświadczenia czerpane z własnego życia i praktyki życia innych ludzi, z nabytej kultury, z preferowanych systemów wartości, z wpływów środowiska zawodowego i społecznego oraz określonej sytuacji społecznej. Można więc przyjąć, że różne czynniki decydują o zachowaniu się człowieka w określonych sytuacjach.

Problem czynników wpływających na kształtowanie się psychiki człowieka od wielu lat stanowił przedmiot psychologicznych i pedagogicznych rozważań teoretycznych. Nadal jest on jeszcze przedmiotem wielu dyskusji naukowych. Najczęściej jednak przyjmuje się koncepcję czterech czynników

---

<sup>210</sup> Zob.: J. Pieter, *Testy uzdolnień ruchowych*, „Rocznik Kultury Fizycznej” 1974, nr 1.

<sup>211</sup> W. Szewczuk (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998, s. 1060.

rozwojowych, które w ścisłym powiązaniu ze sobą oddziałują na rozwój psychiczny jednostki. Te czynniki to:

- 1) wrodzone zadatki anatomiczno-fizjologiczne organizmu (zwłaszcza układu nerwowego). Obejmują one przede wszystkim cechy strukturalne i funkcjonalne narządów zmysłów oraz typ nerwowego układu człowieka – siłę, równowagę i ruchliwość procesów pobudzania i hamowania;
- 2) aktywność własna mająca źródło w cechach organizmu ludzkiego, który czynnie angażuje się w swój rozwój;
- 3) środowisko, które sprawia, że następuje przystosowanie funkcji organizmu do warunków otoczenia i zachodzących procesów ewolucyjnych;
- 4) wychowanie i nauczanie, które prowadzi do rozwoju treści zjawisk psychicznych i treści działania wywołanych celowym stymulowaniem bodźców zewnętrznych dopływających do człowieka<sup>212</sup>.

Nawiązując do przyjętego wcześniej założenia należy zauważyć, że czynnik psychiczny skupia w sobie dużą liczbę różnorodnych wyznaczników rozwoju zawodowego. Są to te wyznaczniki, dzięki którym każda jednostka wraz z rośnięciem, rozwojem, uczeniem się i dorastaniem społecznym, w sposób indywidualny uświadamia sobie, że to ona w głównej mierze – jak twierdzi K. M. Czarnecki – decyduje o samourzeczywistnianiu, samoregulacji, samorozwoju, samourabianiu i samodoskonaleniu jako głównych aspektach swojej orientacji w otaczającej ją rzeczywistości<sup>213</sup>. Wszystkie te wyznaczniki, w zależności od tego, w jakiej fazie rozwoju znajduje się jednostka, jaki jest jej poziom świadomości, odgrywają określoną rolę w jej rozwoju zawodowym. Jednak na szczególną uwagę zasługują trzy grupy wyznaczników, które są ściśle związane z biegiem życia, rozwoju i działania każdego człowieka. Są to:

- 1) doświadczenie społeczne zgromadzone i skumulowane w trakcie dotychczasowego życia jednostki;
- 2) wcześniejsza działalność i działanie bieżące wynikające np. z edukacji szkolnej przygotowującej do rozpoczęcia pracy zawodowej, a następnie bieżącej działalności zawodowej i społecznej;
- 3) planowanie przyszłości, stawianie sobie bliższych i dalszych celów oraz konkretnych zadań, które zamierza się wykonać.

Nie wchodząc na tym etapie rozważań w szczegółową analizę istoty wymienionych wyznaczników, przyjmuję, że „przeszłość” (szczególnie wynikające z tego okresu doświadczenie), „teraźniejszość” (bieżąca działalność) oraz „przyszłość” (obraz rysujący się w planach) są podstawowymi wyznacznikami

<sup>212</sup> Por.: M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju...*, dz. cyt., s. 145-150.

<sup>213</sup> K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 209.

rozwoju zawodowego człowieka, które ukształtowały, nadal kształtują, bądź będą kształtować cechy i właściwości organizmu, bądź „modulują” życie zawodowe. Najważniejszym z tych wyznaczników jest doświadczenie jako ta wartość, na bazie której zachodzi proces konstruowania (samoorganizowania) struktur psychicznych jednostki<sup>214</sup>. Oznacza to, że rozwój psychiczny jednostki polega na gromadzeniu i wykorzystywaniu doświadczenia, które podlega procesom strukturyzacji i restrukturyzacji zachodzącym w toku całego cyklu życia jednostki. Jednostka ta, bazując na dotychczasowym doświadczeniu (doświadczeniu z przeszłości) – bez względu na to, czy jest to doświadczenie istotne, czy nieistotne, pozytywne, czy negatywne, przykre, czy też przyjemne – ciągle w toku własnej aktywności powiększa jego obszary. Przyjmuję zatem, że doświadczenie to niekończący się ciąg indywidualnych doznań, które objawiają się w naszych myślach, przeżyciach, działaniach, czy zamierzeniach. Tym samym jest ono ważnym elementem wyjaśniania zachodzących zmian rozwojowych w psychice, zachowaniu, czynnościach i umiejętnościach czy w osobowości jednostki<sup>215</sup>, pozostając bardzo mocno związane z naszą:

- wiedzą i umiejętnościami;
- dotychczasowym doświadczeniem jednostki;
- poziomem indywidualnej i społecznej świadomości;
- zainteresowaniami, zamiłowaniem i upodobaniami;
- zdolnościami, uzdolnieniami i talentem;
- cechami charakteru, temperamentu i osobowości;
- motywacją, zaangażowaniem i aktywnością;
- planami i aspiracjami życiowymi i zawodowymi;
- światopoglądem i przekonaniami.

To **doświadczenia** (wyniesione głównie z przeszłości), **działania** (związane z terażniejszością) oraz **planowanie** (prowadzone z myślą o przyszłości) stanowią podstawowe wyznaczniki rozwoju zawodowego każdej jednostki, w których – jak trafnie postrzega to K. M. Czarnecki – „zrealizowały się, już realizują i będą realizowane nasze cechy, właściwości i całe życie zawodowe”<sup>216</sup>. Doświadczenie wyniesione z całokształtu dotychczasowego życia jednostki daje oczywiście mocne podstawy do każdego następnego etapu życia, do wykonania kolejnego zadania, czy wręcz kolejnej czynności, bowiem „przeszłość – jak twierdzi R. Dubos – nie jest martwą historią, jest żywym

<sup>214</sup> M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, s. 48-75.

<sup>215</sup> Tamże, s. 55.

<sup>216</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia*, Sosnowiec 2010, s. 82.

materiałem, z którego człowiek tworzy samego siebie, buduje przyszłość”<sup>217</sup>, pisząc w innym miejscu: „Najbardziej typową cechą człowieka jest jego świadome ukierunkowanie ku przyszłości, połączone z gotowością do wysiłków niezbędnych dla ukształtowania swojej osobowości, a więc i swojego losu”. Według R. Dubosa: „żyć znaczy działać i reagować”<sup>218</sup>. Wpisując się niejako w proces myślowy R. Dubosa można przyjąć, że w grupie psychologicznych uwarunkowań rozwoju zawodowego mieści się zarówno własna świadomość jednostki, jak również motywacja, kontrolowane zachowanie, czy cały splot czynników mających swój udział w tym zachowaniu. Nie jest moim celem szczegółowe omówienie wszystkich procesów psychicznych ani też przeprowadzenie analizy interakcji poszczególnych procesów psychicznych mających swój udział w kształtowaniu się rozwoju zawodowego jednostki. Dlatego osoby zainteresowane zgłębieniem tej problematyki odsyłam do stosunkowo bogatej literatury, szczególnie z zakresu psychologii poznawczej<sup>219</sup>, ale także do wcześniej przywoływanej pozycji książkowej mojego autorstwa poświęconej uwarunkowaniom rozwoju zawodowego specyficznej grupy społecznej, jaką bez wątpienia są nauczyciele. Uwarunkowania te można podzielić na cztery grupy:

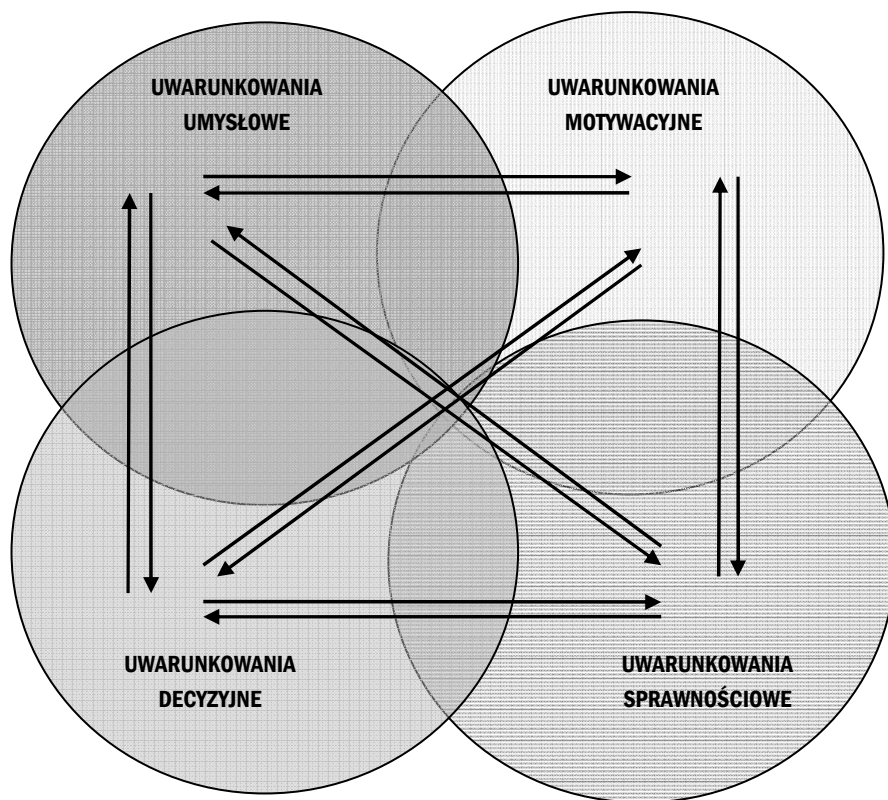
- uwarunkowania umysłowe, które powodują, że jednostka posiada określony poziom wiedzy, zdolności i sprawności umysłowych, a także potrafi je wykorzystać w określonym celu w różnych sytuacjach zawodowych;
- uwarunkowania motywacyjne – to te, które kształtują umiejętność wykrywania i poznawania motywów postępowania i ukierunkowania ich na określone cele;
- uwarunkowania decyzyjne – to zbiór elementów poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych niezbędnych do podejmowania decyzji dotyczących w określonej sytuacji, a w przypadku rozwoju zawodowego decyzji dotyczących struktury, przebiegu i tempa rozwoju zawodowego;
- uwarunkowania sprawnościowe dotyczą głównie procesów poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych związanych z umiejętnością szybkiego i trafnego dostrzeżenia problemów i możliwości ich rozwiązywania. Można rzec, że istota sprawnościowych uwarunkowań rozwoju zawodowego tkwi w zdrowiu fizycznym jednostki i jej mądrości<sup>220</sup>.

<sup>217</sup> R. Dubos, *Tyle człowieka...*, dz. cyt., s. 221.

<sup>218</sup> Tamże, s. 89-90.

<sup>219</sup> Na szczególną uwagę zasługują: T. Maruszewski, *Psychologia poznawcza*, 1996; E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szumura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008.

<sup>220</sup> Zob. więcej: Cz. Plewka, *Uwarunkowania...*, dz. cyt., s. 128-129.



Rys. 9. Interakcja psychicznych uwarunkowań zawodowych rozwoju

Każda z tych czterech grup psychicznych uwarunkowań wchodzących w interakcje posiada wewnętrzną strukturę specyficznych cech i procesów psychicznych wywołujących określone zmiany w rozwoju jednostki. Rozwój psychiczny oznacza zatem ciąg zmian, które są funkcją poprzedzających je zmiennych czynników środowiskowych lub biologicznych. Oznacza to, że każda zmiana jest w jakimś stopniu zależna od poprzedniej, a następna wywiera wpływ na zmianę późniejszą. Takie rozumienie rozwoju psychicznego jednostki oraz istoty psychicznych uwarunkowań rozwoju człowieka jest zgodne z podejściem współczesnej psychologii, w której „psychika jest traktowana jako system (układ, struktura). System taki, stanowiący układ elemen-

tów powiązanych ze sobą różnego typu relacjami, charakteryzuje się tym, że o własnościach owych elementów decydują cechy całości, a nie odwrotnie<sup>221</sup>. Dlatego, mówiąc o rozwoju psychicznym, mamy na myśli zmiany i przekształcenia tego układu, jaki stanowi psychika człowieka wraz z kontrolowanym przez nią zachowaniem, które w zawodowym rozwoju jednostki zasługuje na szczególną uwagę.

### **Spoleczne uwarunkowania zawodowego rozwoju**

Uwarunkowania społeczne obok historycznych, kulturowych, politycznych, ekonomicznych, technicznych i pedagogicznych należą do zbioru uwarunkowań przedmiotowych, a więc tych, które powodowane są różnego rodzaju czynnikami otoczenia zewnętrznego, w którym jednostka funkcjonuje.

Problem czynników zewnętrznych oddziałujących na rozwój człowieka – w tym jego rozwój zawodowy – oraz mechanizmów tego oddziaływania jest materią niezwykle skomplikowaną, a niekiedy również kontrowersyjną. Dlatego wymaga on wciąż nowych prób wyjaśnień i reinterpretacji stanowisk. Jest to przedmiot badań wielu przedstawicieli nauki, którzy, odnosząc się do roli czynników zewnętrznych w procesach zmian rozwojowych, różnie interpretują tę rolę, uznając ją bądź za dominującą, bądź za podrzędną w stosunku do czynników biologicznych i dziedzicznych. Zawsze jednak uważa się, że czynniki te tworzą pewien system, nawzajem się uzupełniają, bądź tworzą różnego rodzaju sieć wzajemnych powiązań.

Przy analizie społecznych uwarunkowań rozwoju człowieka można brać pod uwagę różne czynniki, bowiem rozwój jednostki przebiega zawsze w jakimś otoczeniu społecznym, zorganizowanym na określonym (w danym momencie) poziomie. Rozwój ten zachodzi w czasie, co oznacza, „że zmiany rozwojowe mają swe tempo i dynamikę, ale również, że osoba ta jest zawsze zanurzona w swej przeszłości, skąd czerpie wiedzę o tym, jak działać w różnych sytuacjach; jest umiejscowiona w swoim »tu i teraz«, aktualnie doświadczając różnorodnych nacisków, tak z własnego organizmu, jak i z otoczenia, ale także planuje swoją przyszłość. Jednostka wraz ze swym otoczeniem tworzy pewien układ/system, który w miarę upływu czasu zmienia się i ewaluje, co oznacza, iż nie tylko jednostka, ale także kontekst jej życia ulega rozwojowi”<sup>222</sup>.

<sup>221</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2006, t. 1, s. 47.

<sup>222</sup> A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia...* dz. cyt., s. 189.

Kontekst rozwoju to „sposób, w jaki jednostka spostrzega swoje otoczenie, dokonując interpretacji tego, co spostrzega i w rezultacie podejmuje różne działania służące z jednej strony zaspokojeniu jej osobistych potrzeb, a z drugiej spełnianiu oczekiwań i wymagań otoczenia”<sup>223</sup>. Oznacza to, że kontekst rozwoju jest inny dla każdego człowieka, a owa inność wynika z indywidualnych interakcji środowiska wewnętrznego i otoczenia jednostki w danym okresie i tego, jak taka interakcja jest przez podmiot interpretowana i odczuwana<sup>224</sup>. Można więc przyjąć, że każda jednostka w różnych momentach swojego życia ma inne środowisko społeczne, często uczestnicząc jednocześnie w różnych środowiskach, wchodzi w różnorodne zamierzone i niezamierzone interakcje. Sytuacja ta sprawia, że na kontekst społeczny rozwoju owej jednostki składają się z jednej strony jej kontakty z różnymi osobami – czyli relacje interpersonalne, z drugiej zaś uczestniczenie w różnych grupach społecznych – np. rodzinnych, zawodowych, rówieśniczych czy towarzyskich, a także przynależność do wspólnoty czy społeczności oraz podleganie wpływom instytucji społecznych. Oznacza to, że sieć związków społecznych jednostki jest rozległa i często niezwykle złożona, co więcej, jednostka w tym samym czasie pełni zwykle wiele rozmaitych ról społecznych (często nawzajem się przenikających, czy niekiedy również częściowo sprzecznych). W takiej złożonej rzeczywistości można mówić o dwóch funkcjach, jakie wywiera środowisko społeczne w rozwoju zawodowym jednostki: 1) funkcji aktywnej stymulacji; 2) funkcji stanowiącej ogólny kontekst, w jakim zachodzą specyficzne zachowania. Uwzględniając te dwie funkcje, można przyjąć, że mamy do czynienia z czterema rodzajami społecznych uwarunkowań zawodowego rozwoju:

- **uwarunkowaniami związanymi ze środowiskiem pracy zawodowej**, takimi jak: podporządkowanie rozwoju zawodowego zadaniom związanym z pełnieniem roli zawodowej, zajmowaną pozycją w środowisku pracy oraz budowaniem solidnej sieci społecznego wsparcia; złożoność i różnorodność środowiska pracy; kontakty międzyludzkie w środowisku i wynikające z nich doświadczenia społeczne; doświadczenie społeczne jednostki i pozostałych członków społeczności stanowiącej środowisko społeczne zakłady pracy jednostki;
- **uwarunkowaniami rodzinnymi**, do których możemy zaliczyć: tradycje rodzinne; wyznawane w rodzinie wartości społeczne, które – jak twierdzi M. Tyszkowa – zostały przekazane jednostce w postaci wzorów, narzędzi kulturowych i sposobów opracowania doświadczeń w aspekcie poznaw-

---

<sup>223</sup> Tamże, s. 190.

<sup>224</sup> A. Elias, *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993, s. 26-27.

czym, emocjonalnym, czy w kategoriach wartości<sup>225</sup> głównie mających swój wpływ na okres dorastania, a ściślej preorientacji zawodowej, orientacji zawodowej i uczenia się zawodu. Na przebieg tych ostatnich procesów mają wpływ takie czynniki środowiska rodzinnego, jak: pochodzenie społeczne rodziców, poziom wykształcenia rodziców, poziom kwalifikacji zawodowych rodziców, pozycja społeczna i zawodowa rodziców, pozycja majątkowa rodziców, kultura bycia w rodzinie i wiele innych;

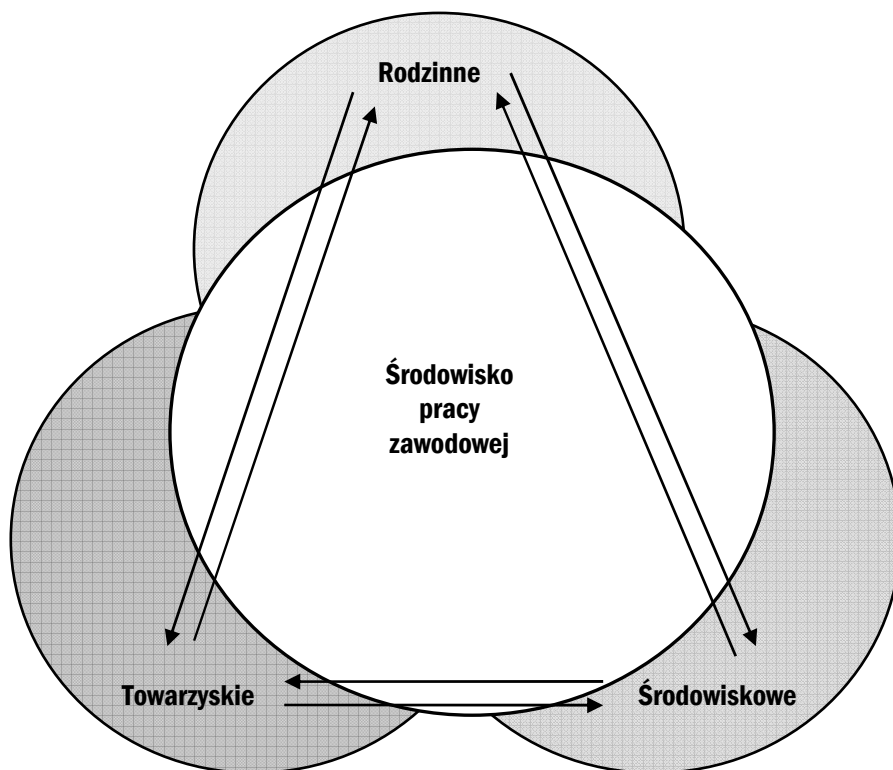
- **uwarunkowaniami związanymi z lokalnym środowiskiem społecznym jednostki**, które w dużej mierze wyznacza społeczna aktywność jednostki. Do uwarunkowań tych możemy zaliczyć społeczną strukturę mieszkańców tworzących lokalne środowisko społeczne jednostki i wzajemne interakcje, które zachodzą między jednostką a jej lokalnym środowiskiem społecznym;
- **uwarunkowaniami związanymi z otoczeniem towarzyskim**, a więc rówieśnikami we wczesnych etapach rozwoju jednostki oraz przyjaźnie, które zaczynają się już w wieku szkolnym i trwają do późnej dorosłości. Szczególny wpływ na rozwój zawodowy jednostki mają kontakty towarzyskie z współpracownikami z miejsca pracy jednostki, bądź środowiska zawodowego np. nauczycieli, lekarzy, robotników określonego zawodu, pracowników biurowych itp. Są one w dużej części zdominowane bądź podporządkowane różnego rodzaju sytuacjom aktywności zawodowej jednostki i otoczenia. Następuje więc wymiana poglądów, doświadczeń, a także wzajemne uczenie się. Kontakty te rodzą nowe procesy motywacyjne, są źródłem nowych doświadczeń, a więc są czynnikami mającymi wpływ na zawodowy rozwój jednostki. Można nawet założyć, że w wielu przypadkach są stymulatorami rozwoju zawodowego jednostki i jej otoczenia towarzyskiego.

Wydzielając te cztery grupy społecznych uwarunkowań, zakładam, że to właśnie one w głównej mierze rzutują na przebieg zawodowego rozwoju każdej jednostki wchodzącej we wzajemne interakcje (rys. 10).

---

<sup>225</sup> M. Tyszkowa, *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka...*, dz. cyt., s. 127.





**Rys. 10.** Interakcja społecznych uwarunkowań zawodowego rozwoju

Umieszczenie uwarunkowań zawodowego rozwoju wynikających ze środowiska pracy zawodowej jednostki (środowisko pracy zawodowej) w centralnym miejscu całego systemu interakcji społecznych uwarunkowań tego rozwoju świadczy o tym, że jest to najważniejsza grupa uwarunkowań zawodowego rozwoju, która w pewnym sensie rzutuje nie tylko na zawodowy rozwój jednostki, ale również na strukturę pozostałych uwarunkowań (w tym przypadku uwarunkowań rodzinnych, środowiska społeczno-kulturowego i otoczenia towarzyskiego). Oczywiście nie jest to zależność jednokierunkowa, pomniejszająca bądź wykluczająca pozostałe uwarunkowania, ale w pewnym sensie dominuje w tym systemie. W przypadkach indywidualnych oczywiście może być inaczej. Uwarunkowaniami dominującymi w przebiegu zawodowego rozwoju mogą być np. uwarunkowania rodzinne. Wszystkie jednak tworzą system wzajemnych powiązań i oddziaływań.

### **Kulturowe uwarunkowania zawodowego rozwoju**

Twórcą kultury jest każdy człowiek, który jednocześnie przez kulturę tę jest kształtowany. Oznacza to, że każda jednostka poprzez własne postawy, wyznawany system wartości, ale także doświadczenie i wiedzę kształtuje kulturę społeczną, a zarazem jest jej odbiorcą. Wszystko to sprawia, że kultura odgrywa istotną rolę w rozwoju jednostki.

Jeśli zatem przyjmiemy, że rozwój indywidualny człowieka w jego specyficznym ludzkim aspektach polega na nabywaniu tych wszystkich cech i zdolności, których nośnikiem jest kultura, to należy oczekiwać, iż przebieg, kierunek i efekty procesu rozwojowego jednostki będą uwarunkowane właściwościami, charakterem i wartościami charakterystycznymi dla kultury, w jakiej jednostka ta wzrasta oraz warunkami i zasadami procesu rozwojowego, której częścią są owe procesy przyswajania kultury<sup>226</sup>. Kultura, przez przedmioty będące wytworami członków danego społeczeństwa, dostarcza jednostce od najwcześniejszych okresów jej życia wzorów zmysłowego postrzegania przedmiotów świata realnego i koordynowania prostych czynności sensoryczno-motorycznych, które – jak twierdzi M. Tyszkowa – stają się podstawą rozwoju z jednej strony czynności sensorycznych, z drugiej zaś czynności motorycznych i wszelkich działań jednostki. Te wczesne doświadczenia sensoryczne, uwarunkowane kulturowo, bardzo wyraźnie wpływają na przebieg procesów percepcyjnych i ich złożone struktury, które odpowiednio ukształtowane stają się wewnętrznymi schematami aktywności percepcyjnej danej jednostki. Tak gromadzony zasób doświadczeń percepcyjnych jednostki, połączony z towarzyszącymi im przeżyciami emocjonalno-wartościującymi sprawia, że jednostka ta staje się wrażliwa na określone układy bodźców właściwe dla danej konwencji kulturowej. Oznacza to, że jest ona zdolna rozpoznawać je oraz różnicować i właściwie odczytywać ich znaczenia. Dalszy rozwój prowadzi do ukształtowania się pod wpływem kultury określonych nawyków percepcyjnych, które zwiększają wrażliwość jednostki na pewne typy stymulacji sensorycznej, utrudniając bądź ułatwiając tym samym odbiór i przeżywanie satysfakcji w kontakcie z innymi rodzajami konwencji kulturowej.

Nie można zatem nie zgodzić się z tezą wysuwaną przez tych przedstawicieli nauki, którzy uważają, że „kultura określa tzw. kontekst rozwojowy jednostki, dostarcza stymulacji, wzorów i narzędzi rozwoju jednostki w większości obszarów jej aktywności”. (...) Kultura kształtuje też i przenika wszystkie kom-

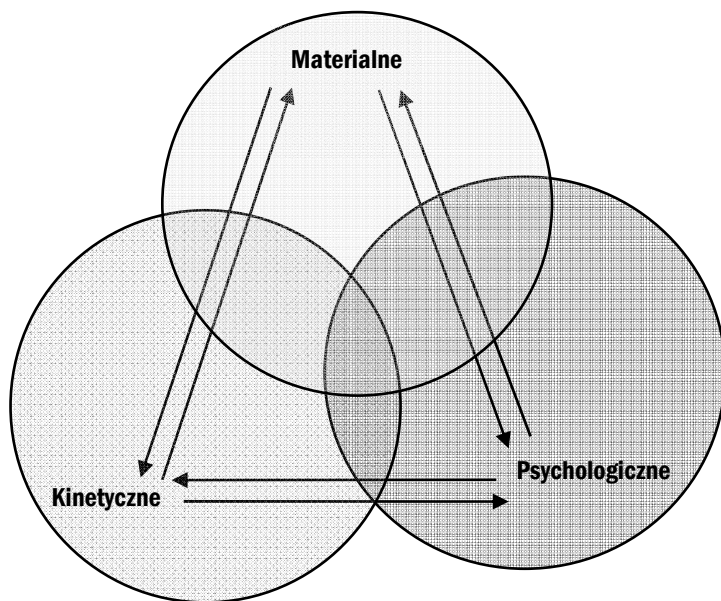
---

<sup>226</sup> Szerzej na ten temat patrz: M. Tyszkowa, *Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka...*, dz. cyt., s. 102-123.

ponenty środowiska człowieka, w interakcji z którym jego psychika kształtuje się, rozwija i funkcjonuje. Kultura kreuje zarazem środowisko nowe, środowisko znaczeń i wartości, przez które człowiek odbiera otaczający go świat<sup>227</sup>.

Oddziaływanie sprawcze różnych wyznaczników kulturowych na przebieg rozwoju i działanie człowieka zależy zawsze od bezpośrednich i pośrednich kontaktów jednostki z określonym systemem wyznaczników kulturowych oraz interakcji jakie zachodzą między jednostką a każdym z wyznaczników tego systemu.

Opierając się na propozycji Ralpha Lintona dotyczącej postrzegania kultury jako konfiguracji wyuczonych zachowań i ich rezultatów obejmujących zjawiska co najmniej trzech różnych porządków: materialnego, kinetycznego i psychologicznego<sup>228</sup>, proponuję uwarunkowania zawodowego rozwoju jednostki usytuować w kontekście tych trzech porządków (rys. 11).



**Rys. 11.** Interakcja kulturowych uwarunkowań zawodowego rozwoju

<sup>227</sup> Do przedstawicieli takiego sposobu pojmowania roli kultury w rozwoju jednostki należą: M. Tyszkowa, *Rola kultury...*, dz. cyt., s. 122-123 oraz J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, Warszawa 1978, s. 611, a także: tenże, *Kultura edukacji*, Kraków 2006, s. 13-69 i inni.

<sup>228</sup> R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000, s. 54.

Każdy z proponowanych porządków odnosi się do innych zjawisk kultury. Zjawiska należące do porządku materialnego i kinetycznego – zdaniem cytowanego R. Lintona – mogą być rozpatrywane łącznie jako jawny, obserwowalny aspekt kultury, który przy pomocy określonych przyrządów, takich jak kamera filmowa czy fonograf, można sprawdzić, zarejestrować i ocenić. Zjawiska trzeciego porządku, stanowiące uwarunkowania psychiczne, tworzą ukryty aspekt kultury obejmujące stany psychiczne, których charakter może być określony jedynie na podstawie analizowania zachowań jawnych. Obydwa te aspekty są równie ważne dla zrozumienia istoty zachowań ludzkich, jak i rozumienia uwarunkowań kulturowych zawodowego rozwoju jednostki.

Ważne są również wzajemne interakcje, które zachodzą między uwarunkowaniami wszystkich trzech porządków postrzegania zjawisk kulturalnych. Interakcje te mają bardzo zróżnicowany charakter. Dlatego dokładne zdiagnozowanie uwarunkowań zawodowego rozwoju wymaga permanentnych badań wszystkich problemów dotyczących owych uwarunkowań, wynikających z relacji między: kulturą a naturą; kulturą a psychiką człowieka; kulturą a organizacją ludzkiego myślenia; różnymi kulturami; kulturą a historią; kulturą a sposobem społecznej organizacji. Relacje te stanowią przedmiot badań antropologii kulturowej<sup>229</sup>, a w niej głównie antropologii psychologicznej (etnopsychologii) oraz antropologii pedagogicznej (edukacyjnej).

### **Historyczne uwarunkowania zawodowego rozwoju**

Tego, że czas historyczny zmienia warunki życia człowieka, dowodzą nie tylko wyniki licznych badań naukowych, lecz również doświadczenia wielu osób spisane w różnego rodzaju kronikach i pamiętnikach, czy też wyrażone w bezpośrednich kontaktach ludzi starszego i młodszego pokolenia. Z punktu widzenia rozwoju człowieka ważne jest, jak potrafi on owe doświadczenia historyczne wykorzystać w procesie własnego rozwoju. Opierając się na założeniu historycznej teorii osobowości przyjmującej, „iż człowiek tworzy świat,

---

<sup>229</sup> Termin „antropologia” wywodzi się z greckich słów antropos = człowiek, logos = nauka i oznacza naukę o człowieku. Jest dziedziną niezwykle obszerną, a tym, co pozwala ją odróżnić od licznych szczegółowych gałęzi nauk o człowieku jest szczególnie, całościowy (holistyczny) punkt widzenia na temat zjawisk dotyczących człowieka, dostrzeżenie sprzężeń wiedzy z biologiczną i kulturowo-społeczną stroną człowieczeństwa i uwzględnienie tych sprzężeń w badaniach i interpretacjach. Por.: A. Malinowski, J. Strzałko, *Antropologia*, Warszawa-Poznań 1985, s. 7.

w którym żyje<sup>230</sup>, można sądzić, że bieg wydarzeń historycznych nie jest i nie może być obojętny w życiu, rozwoju i działaniu człowieka.

W historycznej perspektywie życia człowieka ważne jest dostrzeganie tego – jak twierdzi H. Kwiatkowska – „skąd się wywodzę, jakie są moje korzenie?”<sup>231</sup>, ale ważna jest także jego tożsamość. Dlatego E. Wolicka – pisze H. Kwiatkowska – „dokonując refleksji nad skomplikowaną naturą ludzkiej tożsamości, w centrum uwagi stawia pytanie o to, z czym człowiek się utożsamia, i w odpowiedzi wskazuje na: miejsce życia, pamięć, płaszczyznę odniesień i porównań oraz osobowe relacje i więzi z nimi”<sup>232</sup>. Można zatem przyjąć, że są to podstawowe wyznaczniki historycznych uwarunkowań rozwoju jednostki. One bowiem w głównej mierze rzutują na to, do jakich wartości historycznych w swoim zachowaniu odwołuje się jednostka, przy czym, jak twierdzi Ch. Taylor, żeby człowiek „miał poczucie tego, kim jest, musi mieć świadomość tego, za sprawą czego stał się takim, jakim jest, a nade wszystko dokąd zmierza”<sup>233</sup>. Świadomość ta pozwala mu zrozumieć istotę procesów historycznych, a przede wszystkim wziąć z nich to, co niezależnie od zaistniałych na przestrzeni dziejów zmian może dobrze służyć w jego rozwoju, pozwoli wyznaczyć własną linię rozwoju zawodowego. Pozwala mu również zrozumieć, że gromadzenie, przechowywanie, utrwalanie, przekazywanie, doskonalenie i wykorzystywanie doświadczeń pokoleniowych jest nie tylko historyczną powinnością, ale, jak słusznie zauważa K. M. Czarnecki, „jest jednym z podstawowych warunków biologicznego, społeczno-kulturowego i psychicznego życia i rozwoju ludzi”<sup>234</sup>.

### Techniczne uwarunkowania zawodowego rozwoju

Rozwój ogólny i rozwój zawodowy człowieka – jak to określiłem wcześniej – są złożonymi procesami, które warunkowane są całą plejadą różnorodnych czynników pochodzenia wewnętrznego i zewnętrznego, mających w tych procesach swój udział bezpośredni bądź pośredni. Taką grupą są również

---

<sup>230</sup> Przyjmuję za: K. M. Czarnecki, *Historyczne uwarunkowania rozwoju* [w:] *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 211.

<sup>231</sup> H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli...*, dz. cyt., s. 90.

<sup>232</sup> Tamże, s. 89, za: E. Wolicka, *Osobowa tożsamość i odrębność w perspektywie hermeneutyki dialogicznej* [w:] I. Kłoczkowska, S. Łukasiewicz (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Lublin 1998, s. 46-48.

<sup>233</sup> Ch. Taylor, *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przeł. S. Amsterdamski, przyg. i przedm. K. Michalski, Kraków 1995.

<sup>234</sup> K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 212.

czynniki techniczne, które „wdzierają” się do życia człowieka w każdym miejscu i każdej sytuacji. Z jednej strony sprawiają, że życie to jest łatwiejsze, ciekawsze, przyjemniejsze itp., z drugiej zaś wymuszają potrzebę nieustannego poznawania sposobów ich wykorzystywania, a także odkrywania nowych możliwości technicznych. Można więc oczekiwać, że codzienna styczność z techniką i jej komponentami kształtuje świadomość techniczną człowieka od najmłodszych lat jego życia.

Według K. M. Czarneckiego, szczególnie znaczącymi technicznymi wyznacznikami rozwoju zawodowego są:

- poziom i perspektywy rozwoju techniki w danym kraju;
- poziom i perspektywy współpracy technicznej z innymi krajami;
- zainteresowania, zamiłowania i uzdolnienia techniczne społeczeństwa<sup>235</sup>.

Bez wątpienia są to znaczące wyznaczniki rozwoju zawodowego człowieka, ale nie mniej ważne, moim zdaniem, są również takie techniczne wyznaczniki, jak:

- poziom wiedzy o zjawiskach techniki, technologii oraz eksploatacji środków technicznych, a także o związkach między człowiekiem a techniką;
- poziom umiejętności dotyczących wykorzystania zasobów techniki w życiu zawodowym jednostki.

Każdy z wyróżnionych przez K. M. Czarneckiego technicznych wyznaczników ma bezpośredni wpływ na zawodowy rozwój jednostki w dziedzinach „nasyconych” techniką, ale na rozwój ten mają wpływ również czynniki pośrednie, dlatego wyróżniłem te z nich, których udział jest równie ważny, jak wyznaczników oddziaływania bezpośredniego, bowiem technika jest dzisiaj nie tylko środkiem do opanowania przyrody, ale i w coraz większym stopniu do opanowania procesów społecznych. Służy ona też zaspokajaniu zawodowych i kulturalnych potrzeb jednostki.

Można oczekiwać, że wskutek narastania świadomości społecznej i społecznego doświadczenia technicznego oraz dzięki postępowi naukowo-technicznemu zmieniać się będzie kultura techniczna społeczeństwa, a tym samym świadomość techniczna jednostek. Rozwój techniki wywołuje zwykle potrzebę dokonywania zmian w podziale pracy, a tym samym przemian zadań zawodowych pracowników wielu zawodów.

W czasach, kiedy rozwój techniki sięga poziomu stopniowej eliminacji człowieka z wielu procesów zawodowej działalności i zastępowania go, częściowo lub całkowicie, przez roboty i inne urządzenia mechatroniczne trudno

---

<sup>235</sup> Tamże, s. 214.

sobie wyobrazić, żeby ktokolwiek przemian tych nie dostrzegał, uznając, że jego one nie dotyczą. Dla sporej części ludzi praca bez dostępu do komputera, Internetu i innych środków technicznych jest niewyobrażalna. Ważne jednak jest, żeby zachować równowagę między tym, co ludzkie, a tym, co techniczne, bowiem w pracy na wielu stanowiskach nadal najważniejszym jest czynnik ludzki.

### **Edukacyjne uwarunkowania zawodowego rozwoju**

W poprzednich rozdziałach kilkakrotnie podkreśliłem, że rozwój zawodowy jest długotrwałym i kierunkowym procesem przemian wywołanych czynnikami wewnętrznego i zewnętrznego oddziaływania, w którym można wyróżnić zachodzące w sposób prawidłowy etapy ilościowych i jakościowych przemian świadczących obiektywnie o tym, że jednostka zmierza ku swojej osobowej i zawodowej pełni. Celowo w tym miejscu przywołuję tę definicję raz jeszcze, by podkreślić wagę i znaczenie procesów edukacyjnych w rozwoju zawodowym jednostki.. Czynię to również po to, żeby wskazać, że w zawodowym rozwoju coraz większej liczby osób procesy edukacyjne „współtworzą” rozwojowi przez większą część życia, w którym dana osoba „przysposabia” się do przyszłej pracy zawodowej i w dużej części przypadków przez cały okres pracy zawodowej. Czynię tak również po to, żeby wskazać, jak duży udział w rozwoju zawodowym jednostki mają procesy edukacyjne. Oczywiście, udział ten będzie tym większy, im większa będzie świadomość jednostek podejmujących wszelkiego rodzaju procesy edukacyjne. Efekt będzie znacznie lepszy, jeśli jednostka poprzez ocenę własnego kapitału intelektualnego świadomie będzie zmieniać w sobie to, co uważa za najistotniejsze dla własnego rozwoju zawodowego, jeśli jednostka ta będzie chciała najlepiej, jak to tylko jest możliwe, wykorzystać wszystko to, co w procesach edukacyjnych może sprzyjać własnemu rozwojowi. Oczywiście różne formy edukacji stwarzają różne możliwości prorozwojowe, bowiem tak jak w każdej grupie uwarunkowań zawodowego rozwoju, tak i w grupie uwarunkowań edukacyjnych są różne wyznaczniki, które mają większy bądź mniejszy wpływ na rozwój zawodowy. Do najważniejszych należą:

- istniejący system edukacji;
- tradycje edukacyjne;
- sieć szkół i uczelni wyższych prowadzących kształcenie;
- sieć placówek doksztalających i doskonalących (głównie edukacji dorosłych);
- stan i poziom kadry kształcącej, doksztalającej i doskonalącej;
- zewnętrzne warunki społeczno-polityczne;
- systemy motywacyjne;

- indywidualna biografia jednostki;
- dotychczasowe doświadczenie zawodowe jednostki;
- poziom rozwoju zawodowego jednostki;
- związek między doświadczeniami uczenia się a intelektualnymi i emocjonalnymi potrzebami;
- zaufanie do uczestnictwa w określonych przedsięwzięciach edukacyjnych;
- czerpanie korzyści z własnego uczenia się;
- okazja do refleksji.

Wyróżnione wyznaczniki mają charakter zarówno ogólnospołeczny, jak i zależny od cech jednostki.

W okresie aktywności zawodowej jednostki jej rozwój zawodowy w dużej mierze jest funkcją oddziaływań środowiska zawodowego, w którym dana jednostka pracuje. Względnie trwałymi elementami świadczącymi o poziomie tego rozwoju są wartości, którymi jednostka kieruje się w swym postępowaniu, a które także objawiają się w jej celach, zamiarach, dążeniach, aspiracjach i zainteresowaniach. Tym, co podlega permanentnej zmianie i potrzebie dostosowania do rzeczywistych potrzeb jednostki funkcjonującej w środowisku pracy, jest przede wszystkim wiedza, umiejętności i sprawności zawodowe. Dlatego główne cele procesów edukacyjnych powinny dotyczyć tego, co jest jednostce w danym momencie najbardziej potrzebne, a sam przebieg procesu edukacyjnego powinien wskazywać drogę dochodzenia do osiągnięcia zamierzonego celu.

Dotychczasowe rozważania dotyczące uwarunkowań zawodowego rozwoju upoważniają do stwierdzenia, że stymulatorem procesu edukacyjnego są potrzeby zawodowe jednostki. Źródłem owych potrzeb jest oczywiście praca zawodowa, która jest jednocześnie terenem i sposobem realizacji wielu potrzeb, wśród których istotne miejsce przypada potrzebie doskonalenia zawodowego.

Przeświadczenie jednostki o możliwości kierowania własnym rozwojem jest – jak słusznie zauważa L. Olszewski – „źródłem wzrostu jego aspiracji w obszarze spełniania swych zawodowych powinności”, (...) a realizacja tych aspiracji „uświadamia nowe obszary niedoskonałości i rodzi kolejne – nowe elementy tej potrzeby, zmuszając jednostkę do dalszych wysiłków w pracy nad własnym rozwojem”<sup>236</sup>. Oznacza to, że proces ten może trwać przez cały okres pracy zawodowej, wywołując nieustannie potrzebę podejmowania no-

---

<sup>236</sup> L. Olszewski, *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 286.



wych form doskonalenia zawodowego. Doskonalenie można zatem rozumieć jako istotny proces wspomagania zawodowego rozwoju jednostki.

### **Ekonomiczne uwarunkowania zawodowego rozwoju**

Z istoty ekonomii wynika, że wszelkie działania, w tym również działania edukacyjne zależą od wielkości zasobów i konkurencyjności uzyskiwanych rezultatów. Już na pierwszy rzut oka widać, że ekonomiczne uwarunkowania działalności mogą tę działalność stymulować bądź ograniczać. Konkurencyjność na ogół stymuluje działania, natomiast ograniczoność zasobów ogranicza parametry projektowanej działalności. Musimy wówczas stosować jedną z dwóch zasad racjonalnego wyboru:

- zasadę największego efektu przy danych nakładach środków,
- zasadę najmniejszych nakładów środków na osiągnięcie danego efektu<sup>237</sup>.

Porównując stosunek efektów do nakładów (pierwsza zasada) lub nakładów do efektów (druga zasada) uzyskujemy pewien rachunek ekonomiczny, który pozwala na wybór rozwiązania najlepszego z ekonomicznego punktu widzenia. Zawsze będzie to jednak rozwiązanie kompromisowe, z jednej strony uwzględniające zasoby, z drugiej zaś potrzeby. Oznacza to, że potrzeby na ogół realizowane są jedynie w pewnym (a nie całościowym) zakresie. Rozpatrując rozwój zawodowy należy pamiętać, że w przypadku pojedynczych jednostek uwarunkowania ekonomiczne będą głównym wyznacznikiem (a jeśli nie głównym, to w wielu przypadkach jednym z tych, które mają bardzo duży wpływ) ich zawodowego rozwoju.

Ekonomiczne uwarunkowania rozwoju zawodowego poszczególnych grup zawodowych można rozpatrywać w skali państwa, a poszczególnych jednostek w skali podmiotowej (jednostkowej), jak również środowiskowej. Mówiąc o narodowej (państwowej) perspektywie uwarunkowań ekonomicznych, mamy na myśli głównie poziom rozwoju ekonomicznego kraju (przede wszystkim średni dochód na jednego obywatela, a w odniesieniu do edukacji udział wydatków na edukację w stosunku do PKB), a także instrumenty polityki finansów publicznych w państwie. W wymiarze ogólnonarodowym wyznacznikami determinującymi rozwój obywateli są:

- poziom i perspektywy rozwoju ekonomicznego państwa;
- posiadane zasoby i sposób ich wykorzystania;
- wielkość i różnorodność zapotrzebowania na kwalifikowane kadry<sup>238</sup>.

<sup>237</sup> A. Nowakowski, *Ekonomiczne podstawy zarządzania* [w:] Cz. Plewka i H. Bednarczyk (red.), *Vademecum menadżera oświaty*, Radom 2008, s. 273-293.

<sup>238</sup> K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 212.

Przechodząc do ekonomicznych uwarunkowań rozwoju zawodowego postrzeganego z perspektywy pojedynczej jednostki można przyjąć, że w tym przypadku mamy do czynienia z największym zróżnicowaniem, bowiem każda jednostka jest inna, ma inne potrzeby i oczekiwania, wyznaje inny katalog wartości, funkcjonuje w innym środowisku i posiada różny status materialny. Wszystkie te czynniki powodują, że ma lepsze bądź gorsze warunki przygotowania się do zawodu, startu zawodowego i zawodowego rozwoju. Z rozważań tych wynika oczywisty wniosek, świadczący o tym, że uwarunkowania ekonomiczne rzutują na jakość rozwoju zawodowego jednostki, ale nie powinny powodować, że jednostka nie będzie się rozwijać zawodowo bądź trudnościami natury finansowej będzie usprawiedliwiać (przykrywać) swoje braki rozwojowe.

Dokonałem krótkiej egzemplifikacji teoretycznej wybranych uwarunkowań rozwoju zawodowego człowieka, sytuując je w dwóch wcześniej przyjętych zbiorach: uwarunkowań przynależnych naturze człowieka (uwarunkowania podmiotowe) i tych, które można umownie przypisać różnym czynnikom szeroko rozumianego otoczenia człowieka (uwarunkowania przedmiotowe). Jest to oczywiście ujęcie teoretyczne, wygodne przy prowadzeniu analiz naukowych. Rzeczywisty rozwój zawodowy człowieka (postrzegany z perspektywy pojedynczej jednostki) nie jest takim uporządkowanym procesem, o którym możemy mówić, że teraz zachodzi on głównie pod wpływem czynników podmiotowych, a innym razem czynników przedmiotowych. Zawsze jest on wypadkową oddziaływania wielu różnorodnych czynników, aczkolwiek najczęściej w danej chwili, w danej sytuacji jeden lub kilka z nich ma udział dominujący bądź kierunkowy. Chcąc zobaczyć jak w praktyce uwarunkowania rozwoju zawodowego postrzegane są przez różne osoby będące w różnym wieku, posiadające różne wykształcenie, pracujące na różnych stanowiskach pracy o zróżnicowanym stażu pracy i mające różne doświadczenie, przeprowadzono rozmowy z 225 celowo dobranymi osobami. Przy doborze tym kierowano się jedynie chęcią maksymalnego zróżnicowania próby badawczej. Przyjęto założenie, że w próbie tej znajdą się osoby młode wiekiem i stażem oraz w wieku zaawansowanym i kilkudziesięcioletnim stażem pracy, osoby pracujące na stanowiskach robotniczych, kierowniczych bądź menedżerskich, a także prowadzący własną działalność gospodarczą oraz osoby o niskim poziomie wykształcenia, a także te, które posiadają wykształcenie wyższe bądź ukończyły różnorodne studia specjalistyczne itp.

Badanych poproszono o udzielenie odpowiedzi na pytanie: Czy wiesz, od czego głównie uzależniony jest Twój rozwój zawodowy? Co według Ciebie miało największy wpływ na Twój dotychczasowy poziom zawodowego rozwoju?

Zgromadzono obszerny materiał badawczy. Respondenci w niezwykle różnicowany sposób (co przy tak mocno zróżnicowanej próbie badawczej wydaje się być czymś normalnym) opisywali zarówno poziom swojego rozwoju zawodowego, jak również czynniki, które na rozwój ten miały niewielki bądź bardzo znaczący wpływ. Wskazywano zarówno na te czynniki, które można uznać za podmiotowe, jak i przedmiotowe, przy czym najczęściej wskazywano na uwarunkowania zewnętrzne. Najczęściej jednak – 41,6% całej próby badawczej – w pierwszej kolejności wskazywało na uwarunkowania edukacyjne, podkreślając, że dostęp do edukacji, rodzaj ukończonych studiów, kursów, staży edukacyjnych, a także edukacji nieformalnej wywarł znaczący (pozytywny bądź negatywny) wpływ na poziom ich zawodowego rozwoju. Drugą grupą najczęściej wskazywanych uwarunkowań mających wpływ na poziom rozwoju zawodowego były uwarunkowania psychiczne (29,2% respondentów wskazało na czynniki, które można zaliczyć do tej grupy uwarunkowań). W tej grupie czynników najczęściej poziom własnego rozwoju zawodowego zawdzięczano własnej aktywności, własnemu zaangażowaniu, własnym ambicjom, chęci spełnienia marzeń, umiejętnością kierowania własnym rozwojem zawodowym, a także ciekawością świata i postrzeganiem sensu własnego życia. Trzecią najczęściej wskazywaną w pierwszej kolejności grupę stanowiły uwarunkowania społeczne (25,5% całej próby badawczej). W tej grupie najczęściej wymieniano wsparcie rodziny, tradycje rodzinne, wyzwania zmieniającego się rynku pracy, przyjazną atmosferą w pracy, oczekiwania pracodawców, ale również wsparcie pracodawców, inspirację przełożonych, relacje ze współpracownikami itp.

W drugiej kolejności najwięcej osób wskazało na uwarunkowania społeczne (35,5% całej próby badawczej). Nieco mniej na uwarunkowania psychiczne (32,3% próby badawczej) i 25,6% próby badawczej wskazało na uwarunkowania edukacyjne. Jeśli uśrednimy wartości dotyczące uwarunkowań rozwoju zawodowego wskazane przez respondentów w pierwszej i drugiej kolejności, to okazuje się, że różnice między poszczególnymi grupami wskazywanych uwarunkowań są niewielkie (33,7% wskazań na uwarunkowania edukacyjne, 30,7% wskazań na uwarunkowania psychiczne i 30,5% na uwarunkowania społeczne). Oznacza to, że w opiniach badanych respondentów jedynie te trzy grupy uwarunkowań miały znaczący udział w ich dotychczasowym rozwoju zawodowym. Pozostałe uwarunkowania (biologiczne, kulturowe, historyczne, techniczne i ekonomiczne) stanowiły jedynie 5,1% wszystkich wskazań, które pojawiły się w opiniach badanych respondentów. Nie oznacza to jednak, że te uwarunkowania w ich dotychczasowym rozwoju zawodowym miały tak niewielki udział. Oznacza to jedynie, że tylko taka część respondentów zwróciła na nie uwagę. Określenie, jaki był rzeczywisty ich wpływ na poziom ich rozwoju zawodowego wymagałoby dodatkowych badań.

### 2.3. Proces rozwoju zawodowego jednostki

Ponieważ niemal zgodnie przyjmuje się, że „rozwój” jest kierunkowym i długotrwałym **procesem** zmian ilościowych i jakościowych w wymiarze biologicznym, psychicznym i społecznym, przebiegającym w czasie i przestrzeni, to niewątpliwie przed podjęciem dalszych rozważań termin **proces** wymaga pełniejszego objaśnienia.

W rozumieniu słownikowym termin **proces** najczęściej opisywany jest jako „przebieg powiązanych przyczynowo, następujących po sobie zmian stanowiących stadia rozwoju, przeobrażenia się czegoś; powtarzająca się działalność ludzka w jakimś zakresie”<sup>239</sup>. W psychologii termin ten definiowany jest w różnorodny sposób, ale najczęściej jako sekwencja zmian zachodzących w danym układzie, np. proces pamięciowy, myślowy, decyzyjny itd.<sup>240</sup> W literaturze pedagogicznej terminu tego używa się do określania różnego rodzaju przebiegów lub układów, np. proces dydaktyczny, proces kształcenia, proces nauczania-uczenia się, proces poznawczy, a w przypadku pedagogiki pracy: proces kształcenia zawodowego, proces pracy itp. Nie wdając się w szczegółowe analizy należy odnotować, że nie są to procesy tożsame.

Niemal we wszystkich rozważaniach dotyczących problematyki rozwoju zawodowego człowieka, rozwój ten traktowany jest jako proces przemian jednostki, który zachodzi w całym okresie życia człowieka. Szczególny akcent kładzie się na te okresy życia, które mają związek z zawodową pracą człowieka, bez względu na to, czy dotyczą one okresu poprzedzającego rozpoczęcie pracy zawodowej, czy najdłuższego zwykle okresu pracy zawodowej, czy wreszcie okresu pozawodowego. Oznacza to, że proces rozwoju zawodowego jest sekwencją zmian rozwojowych, które zachodzą w każdym z tych okresów. Tak też rozumie termin **proces rozwoju zawodowego** K. M. Czarnecki, który terminem tym określa „te wszystkie prozawodowe, zawodowe i pozawodowe zmiany zaistniałe w świadomości i zachowaniu się człowieka, które warunkowały wykonywanie przez niego kwalifikowanej i odpowiedzialnej pracy”<sup>241</sup>.

Na podstawie tak sformułowanej definicji procesu zawodowego rozwoju człowieka K. M. Czarnecki opracował strukturę procesu zawodowego rozwoju, wyróżniając w niej pięć okresów rozwoju: 1) preorientacja zawodowa

<sup>239</sup> B. Dunaj, *Współczesny słownik...*, dz. cyt., s. 1386; *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 54.

<sup>240</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 210.

<sup>241</sup> K. M. Czarnecki, *Rozwój zawodowy...*, dz. cyt., s. 179.

młodzieży, 2) orientacja zawodowa młodzieży, 3) uczenie się zawodu przez młodzież, 4) praca zawodowa dorosłych, 5) reminiscencja i postrefleksja zawodowa emerytów, którym przyporządkował dominujące rodzaje aktywności, a następnie szczegółowe formy tych aktywności (rys. 12). Autor ten, zaproponowany przez siebie „proces rozwoju zawodowego”, określa mianem „modelu rozwoju zawodowego”, traktując go jako hipotetyczną konstrukcję obejmującą układ założeń przyjętych w rozpatrywanym zjawisku. Celem modelu jest uchwycenie najistotniejszych cech i zależności występujących podczas tego zjawiska<sup>242</sup>. Te najistotniejsze cechy i zależności to:

- proces rozwoju zawodowego jest kierunkowym ciągiem prozawodowego, zawodowego, pracowniczego i pozawodowego rozwoju świadomości, w którym praca, zawód, kwalifikacje, kompetencje i odpowiedzialność zawodowa są głównymi przesłankami (liniami) myślenia i działania;
- proces ten obejmuje niemal całe życie człowieka, z wyjątkiem pierwszego okresu (niemowlęcego), ponieważ tylko w tym okresie dzieci nie wykazują oznak recepcji treści środowiska społecznego, w tym również zawodowego<sup>243</sup>;
- człowiek jako istota społeczna podlegająca w czasie rośnięcia i biopsychicznego rozwoju określonym rolom społecznym, realizująca przydzielone jej zadania, w sposób naturalny „wchodzi” w określone okresy rozwojowe. Pełnione role same przez się stanowią kryterium podziału na okresy i fazy rozwojowe człowieka<sup>244</sup>;
- człowiek zasadniczo sam wyznacza kierunek swojego rozwoju, w określonych warunkach społeczno-kulturowych i gospodarczych, w określonej dziedzinie i zawodzie. Wraz z rośnięciem i dorastaniem społecznym gro-

---

<sup>242</sup> Tenże, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 223-225.

<sup>243</sup> Według S. Szumana, rozwój zawodowy człowieka rozpoczyna się już od drugiego roku życia dziecka i trwa aż do okresu życia człowieka dorosłego; por. S. Szuman, *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955.

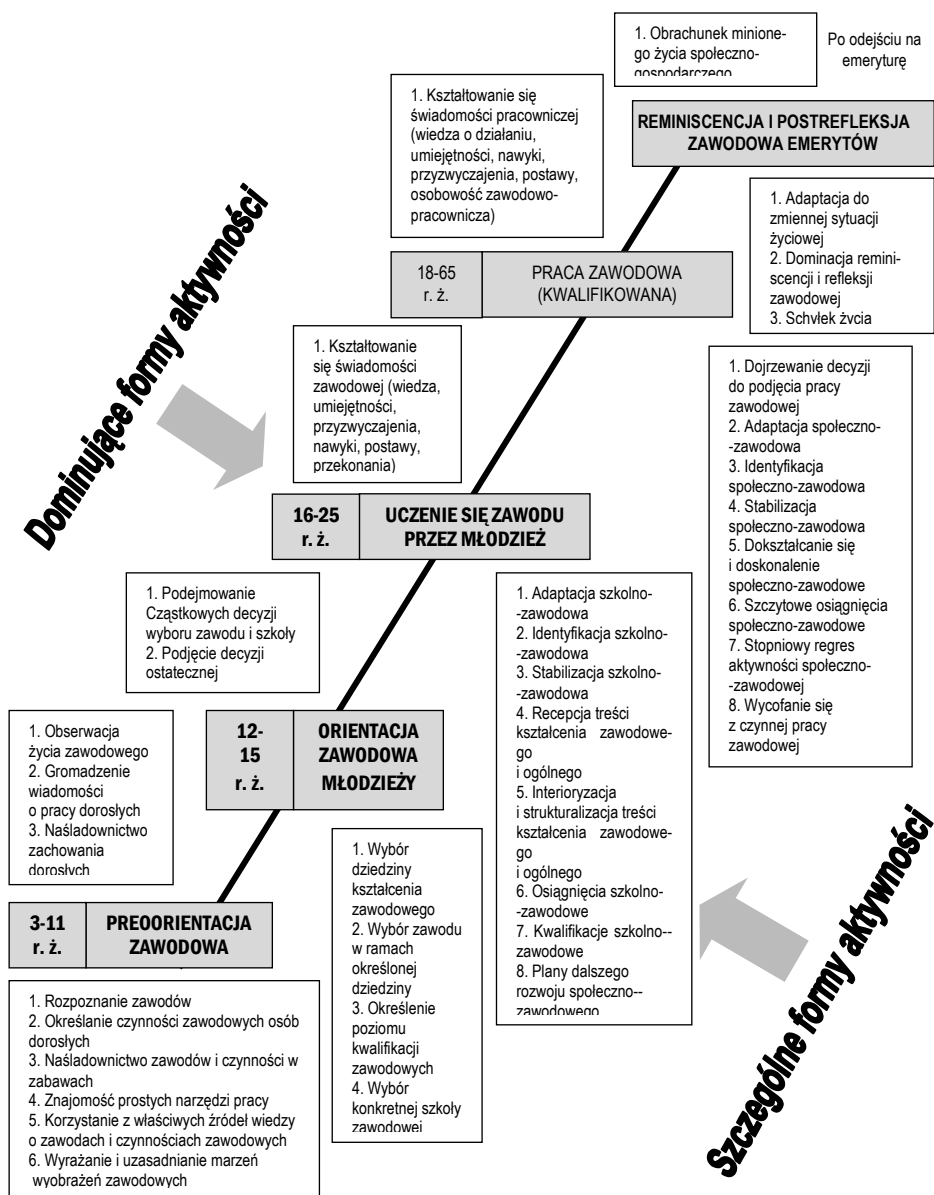
<sup>244</sup> Właściwość ta – już dość dawno – potwierdzona została przez socjologów. Por. J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1958; J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963; F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, Warszawa 1793 i inne. Autorzy tych pracy zwracają uwagę, że w sposób naturalny człowiek w związku ze swoim rozwojem pełni takie role, jak: niemowlęcia, dziecka okresu żłobkowego, przedszkolnego, ucznia szkoły podstawowej (obecnie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej), studenta, żołnierza, męża, ojca, pracownika, emeryta.

madzi i wykorzystuje określone doświadczenia życiowe, planuje i realizuje swoje bliższe i dalsze cele, zadania<sup>245</sup>;

- rozwój człowieka następuje pod wpływem oddziaływania czynników zewnętrznych i wewnętrznych (przedmiotowych i podmiotowych). Czynniki te spełniając rolę integracyjną i regulacyjną tworzą określone ramy dominacji i zanikania ich mocy rozwojowej, różnie oddziałujące w poszczególnych okresach życia jednostki.

---

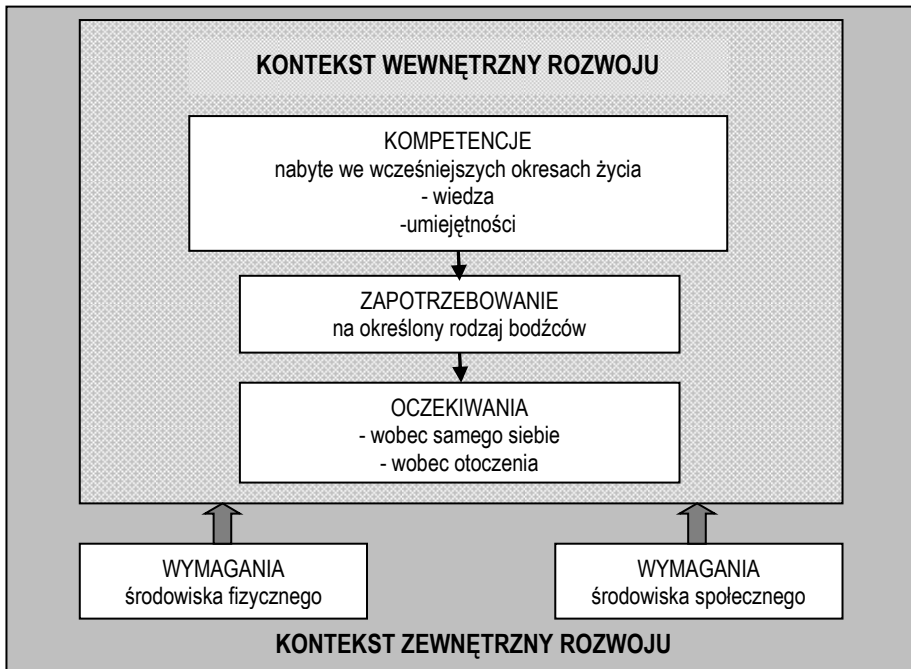
<sup>245</sup> K. M. Czarnecki uważa, że planowanie własnego rozwoju zawiera w sobie pewne okresy, etapy i fazy, które uwidaczniają się szczególnie wyraźnie wtedy, gdy stawiane sobie cele i wykonywane zadania mają miejsce w określonych odcinkach czasu, warunkach i sytuacjach. Por. K. M. Czarnecki, *Podstawowe pojęcia...*, dz. cyt., s. 224.



Rys. 12. Proces zawodowego rozwoju człowieka

Warto również pamiętać, że proces ten niezależnie od tego, jaki ma przebieg (w sensie tempa i sekwencji zachodzących zmian rozwojowych) jest ciągiem powiązanych przyczynowo, następujących po sobie zmian wywołanych

czynnikami oddziaływania wewnętrznego (podmiotowego) i zewnętrznego (przedmiotowego). Analizując to, co ma miejsce w poszczególnych okresach i fazach życia jednostki trzeba zatem dostrzegać zarówno czynniki oddziaływania zewnętrznego (czy tak, jak to określa A. I. Brzezińska działania rozmaitych sił ulokowanych na zewnątrz jednostki, czyli w środowisku fizycznym i społecznym, jak również czynniki oddziaływania wewnętrznego związanych przede wszystkim z czynnikami biologicznymi<sup>246</sup>). Siły te zawsze pozostają we wzajemnej interakcji. Stąd to, co się dzieje w kolejnych okresach życia jednostki – czyli zarówno w okresie preorientacji zawodowej dziecka, czy orientacji zawodowej młodzieży, jak również uczenia się zawodu bądź pracy zawodowej, czy ostatecznie reminiscencji i postrefleksji zawodowej jednostki – warto postrzegać zarówno w świetle wewnętrznego kontekstu rozwoju, jak i zewnętrznego kontekstu rozwoju, czyli środowiska fizycznego i otoczenia społecznego (rys. 13).



**Rys. 13.** Wzajemność oddziaływań kontekstu wewnętrznego i zewnętrznego

Wyk. A. I. Brzezińska

<sup>246</sup> A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005, s. 22-23.



Z zamieszczonej ilustracji widać, że to, co jednostka nabyła (wiedza, umiejętności, doświadczenie) we wcześniejszym okresie życia wpływa na decyzje, które powinna podjąć na obecnym etapie życia wobec samego siebie i wobec otoczenia. Natomiast wymagania wynikające z otoczenia są czynnikami „wymuszającymi” potrzebę modyfikowania wcześniej nabytych kompetencji lub nabywania nowych. To, jaki jest potencjał rozwoju jednostki będącej na danym etapie swojego życia zależy od: 1) bogactwa i zróżnicowania wewnętrznych zasobów (tak odziedziczonych, jak i wcześniej opanowanych, a więc wnoszonych z poprzedniego etapu życia określających jakość wewnętrznego kontekstu rozwoju jednostki i poziom jej gotowości do podejmowania nowych zadań); 2) bogactwa ofert i możliwości działania oraz systemu wsparcia istniejącego w środowisku rozwoju danej jednostki (czyli od różnicowania i dostępności zasobów zewnętrznych). Przy czym – jak proponuje A. I. Brzezińska – poziom rozwoju jednostki będącej w kolejnych okresach życia warto analizować zawsze z dwóch punktów widzenia: „1) tego, co przebiega pomyślnie, co pojawia się jako kolejne osiągnięcie rozwojowe i umożliwia bardziej efektywną adaptację tak do fizycznego, jak i społecznego środowiska życia; 2) tego, co wskazuje na istnienie zakłóceń w procesie rozwoju, co może być źródłem utrudnionego zaspokojenia potrzeb, niespełnienia w części lub wcale wymagań otoczenia, a więc tego, co może powodować dezadaptację i owocować różnymi zaburzeniami funkcjonowania osobistego i społecznego, pogłębiającymi się – jeżeli nie pojawi się odpowiednie wsparcie czy nawet terapia – w miarę przechodzenia przez kolejne okresy w rozwoju”<sup>247</sup>. Bez względu jednak na to, czy w rozwoju określonej jednostki można dostrzec więcej tego, co sprawia, że proces jej rozwoju przebiega pomyślnie, czy jest uwikłany w różnego rodzaju zakłócenia trzeba wiedzieć, że sekwencji zmian zachodzących w jej rozwoju nie można utożsamiać z sekwencją zmian rozwojowych innej jednostki, bowiem proces rozwoju (zarówno rozwoju ogólnego, jak i rozwoju zawodowego każdego człowieka tak pod względem tempa, struktury i poziomu zmian rozwojowych) każdej jednostki jest inny.

Zatem można przyjąć, że proces rozwoju zawodowego człowieka to sekwencja zmian zachodzących w człowieku i jego zachowaniu się w poszczególnych okresach, stadiach i fazach życia, które warunkują wykonywanie przez niego określonych zadań zawodowych o kwalifikowanej jakości<sup>248</sup>. Oznacza to, że proces rozwoju zawodowego jednostki wpisuje się w cykl życia człowieka.

---

<sup>247</sup> Tamże, s. 22.

<sup>248</sup> Przez kwalifikowaną jakość wykonania rozumiem, że zadanie zostało wykonane zgodnie z określonymi normami, wymaganiami, standardami, a jednostka za jego wykonanie ponosi odpowiedzialność.

## 2.4. Periodyzacja rozwoju jednostki

Psychologia (a zwłaszcza psychologia rozwojowa) w swoim dotychczasowym dorobku odnotowała sporą liczbę różnorodnych propozycji podziałów życia ludzkiego<sup>249</sup>. Proponowane podziały w zdecydowanej większości nie dotyczą całego biegu życia ludzkiego. Zwykle skupiają się na określonych okresach, z wyraźnym preferowaniem początkowych lat życia, tj. od urodzenia do około 25 roku życia. Inne okresy, fazy czy też stadia (bez względu na to, którego z tych terminów używa się) cieszą się mniejszym zainteresowaniem badaczy zajmujących się problematyką rozwoju w ogóle (w tym również rozwoju zawodowego). Większość autorów mówiąc o różnych okresach, stadiach, etapach i fazach rozwojowych w zasadzie nie definiuje tych terminów, co mogłoby sugerować, że są to terminy tożsame, które można stosować zamiennie. Tymczasem większość słowników języka polskiego traktuje je jako odmienne terminy (wprawdzie o podobnym znaczeniu, ale jednak odnoszące się do nieco innej rzeczywistości). Termin **okres** w pierwszym znaczeniu oznacza „wyodrębniony umownie dowolny przedział czasowy”, np. okres chrześcijaństwa wyróżniony w dziejach ze względu na określone istotne wydarzenia”, np. okres średniowiecza, zaborów itp.<sup>250</sup> Jak nietrudno zauważyć, termin ten odnosi się w pierwszym i w drugim przypadku do „czasu” rozumianego jako ciąg następujących po sobie chwil. **Może to oznaczać, że okres to taki fragment otaczającej nas rzeczywistości, w którym można wyróżnić początek i koniec czegoś, co zachodzi, powstaje, zmienia się itp.**

**Faza** natomiast to „wyodrębniający się okres w sekwencji wydarzeń lub łańcuchu rozwojowym, stadium, etap; faza początkowa, końcowa, rozwojowa, organizacyjna” lub w innym znaczeniu faza to „jednolita część układu wyraźnie odgraniczona od innych jego części ze względu na niektóre właściwości”<sup>251</sup>. Oznacza to, że terminem tym określa się przede wszystkim pewną przestrzeń, uznając, że jest to wyróżniający się „czymś” fragment większej całości. Wprawdzie do opisywania tego wyodrębniającego się fragmentu,

---

<sup>249</sup> M. Kreutz, *Rozwój psychiczny młodzieży*, Warszawa 1948, s. 15-17; E. B. Hurlock, *Rozwój dziecka*, Warszawa 1961, s. 61-63; M. Przetacznikowa, *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1967, s. 44-54; M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979, s. 172-187; D. J. Levinson, *A conception of adult development*, „American Psychologist” 1986, s. 3-13; E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1950 (1997); M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1996, s. 222-239.

<sup>250</sup> *Słownik współczesnego...*, dz. cyt., s. 675.

<sup>251</sup> Tamże, s. 248.

definicja terminu „faza” proponuje stosować zamienniki w postaci „okres”, „stadium”, „etap”, to jednak z treści definicji wynika, że wszystkie te terminy odnoszą się do wyodrębnionej przestrzeni otaczającej nas rzeczywistości, a nie jak w poprzedniej definicji terminu „okres” do czasu trwania „czegoś”.

Termin **etap** definiowany jest jako „faza, stadium jakiejś czynności, procesu lub przedsięwzięcia, przebiegającego w określonym kierunku lub celu”<sup>252</sup>.

Wprowadzenie do definicji terminu „etap” pojęć „faza” czy „stadium”, może sugerować, że są to terminy tożsame i mogą być stosowane zamiennie w każdej sytuacji. Myślę jednak, że takie traktowanie użytych w definicji równoważników terminu „etap”, prowadziłyby do wypaczenia istoty tego terminu. Swoje myślenie uzasadniam tym, że termin **„etap”** w proponowanej definicji **przyporządkowany jest czynności, procesowi lub przedsięwzięciu, co oznacza, że odnosi się on do opisywania pewnego przebiegu**, a więc znaczy zupełnie co innego niż wtedy, gdybyśmy go stosowali do opisu pewnej części (jak w przypadku terminu „faza”), czy też czasu trwania czegoś (jak to miało miejsce w przypadku terminu „okres”).

Na tle przedstawionej analizy słownikowych definicji terminów używanych w literaturze poświęconej stadialności rozwoju człowieka można postawić pytanie o zasadność zamiennego ich użycia.

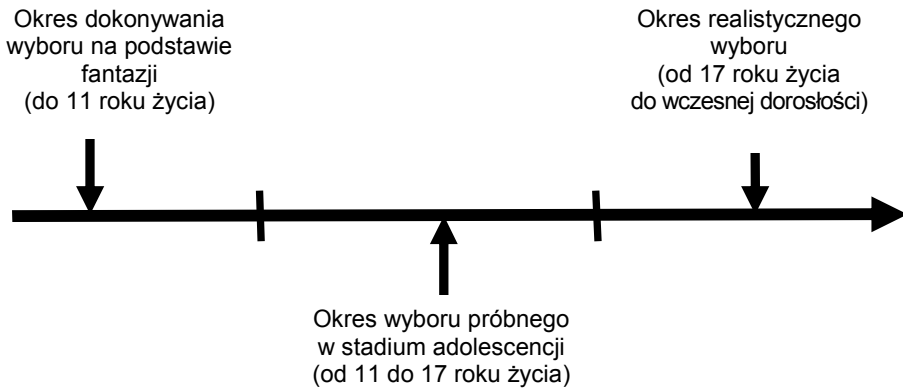
Jest to pytanie, na które chyba nie można udzielić jednoznacznej odpowiedzi, bowiem terminy te zostały użyte przez poszczególnych autorów w nieco innym kontekście, a co więcej zostały wprowadzone do nauki na różnym poziomie jej rozwoju.

Tak E. Ginzberg, nawiązując do badań Ch. Bühler, zaproponował wyróżnienie trzech głównych okresów rozwojowych dotyczących wyboru zawodu<sup>253</sup>. Oto te okresy ujęte w cyklu życia (rys. 14).

---

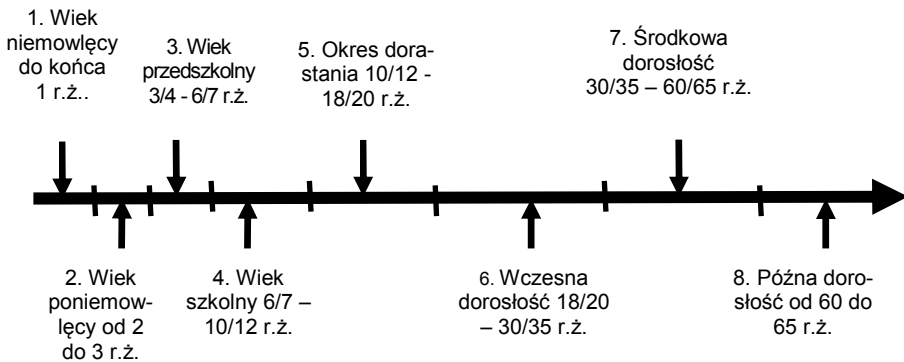
<sup>252</sup> Tamże, s. 240.

<sup>253</sup> Podaję za: J. Budkiewicz, *Psychologiczna problematyka...*, dz. cyt., s. 240.



Rys. 14. Trzy główne okresy rozwoju dotyczące wyboru zawodu wg koncepcji E. Ginzberga

Żeby lepiej umiejscowić zaproponowane przez E. Ginzberga okresy rozwoju dotyczące wyboru zawodu, odniosę je do podziału biegu życia człowieka dokonanego przez A. I. Brzezińską (rys. 15).



Rys. 15. Podział biegu życia wg A. I. Brzezińskiej

Z kolei D. C. Miller i W. H. Vroom wyróżnili cztery okresy rozwojowe związane z przebiegiem pracy zawodowej<sup>254</sup>.

- I. Początkowy okres pracy.
- II. Okres pracy próbnej.
- III. Okres pracy stałej.
- IV. Okres wycofywania się z pracy.

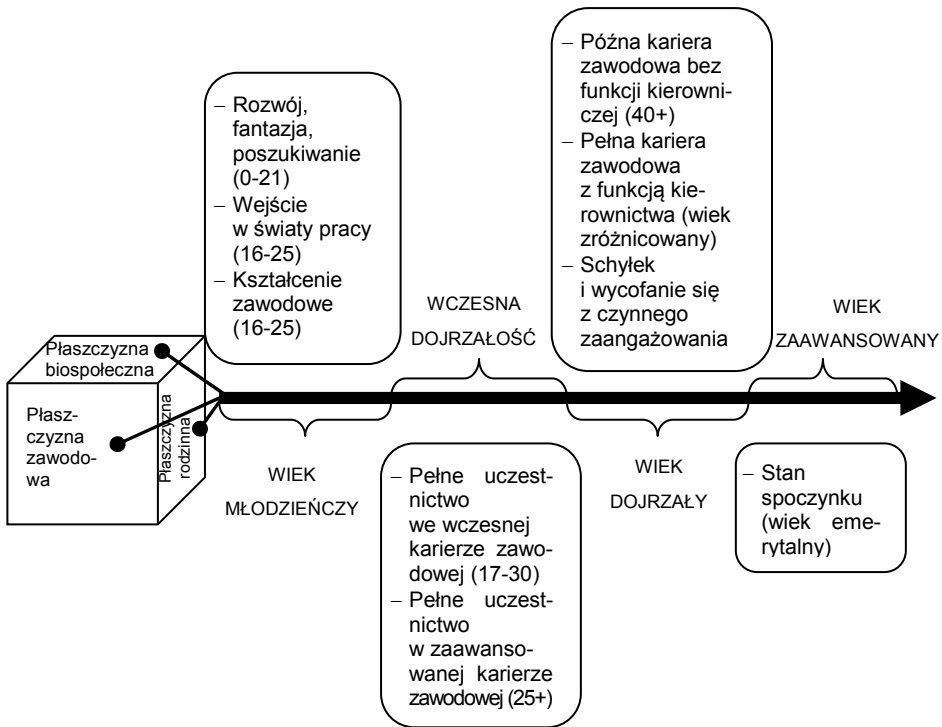
Przedstawione podziały rozwoju zawodowego nie dotyczą całego przebiegu życia zawodowego. Zaproponowany przez E. Ginzberga kończy się na okresie realistycznego wyboru zawodu. Propozycja Millera i Vrooma z kolei całkowicie pomija okresy związane z wyborem zawodu, ograniczając się jedynie do okresów towarzyszących pracy zawodowej. Żadna z propozycji nie obejmuje bardzo ważnej części rozwoju zawodowego, jaką jest okres kształcenia zawodowego przygotowującego do podjęcia pracy zawodowej.

Nieco inną koncepcję okresów rozwojowych, polegającą na odmiennym przedstawieniu stosunku jednostki do pracy i zawodu przedstawił E. H. Schein. Według autora człowiek musi pokonywać jednocześnie etapy w trzech różnych płaszczyznach: biospołecznej, rodzinnej oraz zawodowej. Na każdym z tych etapów jednostka musi dokonywać wyborów oraz pokonywać różnorakie przeszkody, które sprzyjają dalszemu rozwojowi. Oczywiście niezbędną czynnością przy dokonywaniu poprawnych wyborów oraz przewyciężaniu przeszkód jest rozwiązywanie szeregu zadań. Właśnie zadania te czyni E. H. Schein istotą etapów rozwoju zawodowego, które podporządkowuje określonym przedziałom wieku<sup>255</sup>. Oto fazy rozwoju zawodowego według Scheina (rys. 16):

---

<sup>254</sup> Tamże, s. 248.

<sup>255</sup> E. H. Schein, *Career dynamics, matching individuals and organisational needs*, Addison Wesley, 1978, por.: T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo*, dz. cyt., s. 273-276.



Rys. 16. Fazy rozwoju zawodowego wg koncepcji E. H. Scheina

Jeszcze inną koncepcję stadialności rozwoju zawodowego, opartą głównie na teorii osobowości zawodowej, proponuje A. Bańka<sup>256</sup>. Autor, analizując cykl życia jednostki z punktu widzenia rozwoju zawodowego, dzieli go na cztery fazy:

1. Faza dojrzewania i przejmowania roli zawodowej – która zdaniem autora rozpoczyna się w momencie, gdy jednostka zaczyna przejmować odpowiedzialność za losy swojego życia.
2. Faza rozwoju związana z przygotowaniem do pracy zawodowej – charakterystyczna dla okresu dorastania, w którym jednostka zaczyna podejmować ważne decyzje dotyczące edukacji ukierunkowanej na przygotowanie do zawodu.
3. Faza rozwoju związana z funkcjonowaniem zawodowym – wiąże się z aktywnym wypełnianiem zadań zawodowych wynikających z wykony-

<sup>256</sup> A. Bańka, *Psychologia pracy*, Poznań 1996, s. 125.

wanego zawodu. Duża liczba różnorodnych zadań, które w tej fazie jednostka realizuje, sprawia, że zdobywa ona doświadczenie, musi aktualizować swoją wiedzę, kształtować nowe umiejętności, co oczywiście sprawia, że rozwój osobowości jest determinowany szczególnie dużą liczbą zmian rozwojowych.

4. Faza rozwoju związana z wycofywaniem się z pracy zawodowej – związana jest z ważną w życiu każdego człowieka decyzją o zamiarze przejścia na emeryturę. W tej fazie rozwojowej – zdaniem autora – zmiany rozwojowe dotyczą głównie przystosowania się do nowych ról, do nowego stylu życia.

Propozycja A. Bańki wydaje się interesująca, choć niezbyt dokładnie odnosi się do wielu zmian rozwojowych. Autor koncentruje się głównie – jak to określa – na zdarzeniach krytycznych charakterystycznych dla każdej fazy rozwoju. Nie odnosi on poszczególnych faz do konkretnych lat życia jednostki, co może sugerować, że granica wieku, w których poszczególne fazy mają miejsce jest płynna.

Ciekawą propozycję podziału przebiegu życia człowieka na okresy i stadia rozwojowe, opartą na wynikach własnych badań i przemyśleniach, przedstawił D. E. Super<sup>257</sup>. Oto ona:

I. Stadium rośnięcia (od urodzenia do 14 roku życia) oraz podokresy:

1. Fantazji (4-10 rok życia), w której dominujące znaczenie mają potrzeby;
2. Zainteresowań (11-12 rok życia) – które w tym podokresie rozwoju są głównymi wyznacznikami aspiracji i aktywności dziecka;
3. Zdolności (13-14 rok życia), wyznaczające aktywność dziecka w kontekście potrzeb pracy;

II. Stadium eksploracji (15-24 rok życia) oraz podokresy:

1. Próbowania (15-17 roku życia), obejmujący próbny wybór zawodu, oraz sprawdzanie go w wyobraźni, w dyskusjach, pracy itp.;
2. Przejściowy (18-21 roku życia), w którym młodzież zaczyna wchodzić na rynek pracy bądź „uzyskuje” zawód oraz usiłuje wykreować swoją osobę;
3. Próbny (22-24 roku życia), w którym jednostka rozpoczyna pracę, podejmuje stosowne próby, żeby sprawdzić, czy może uczynić ją pracą swojego życia;

III. Stadium stabilizacji (25-44 rok życia) z następującymi podokresami:

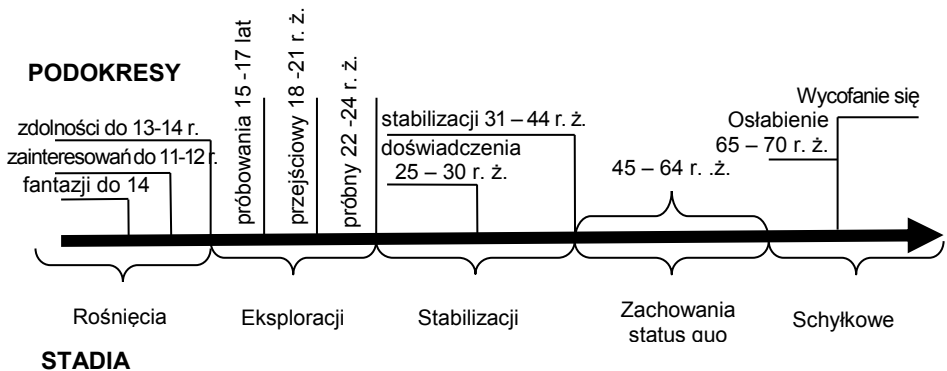
1. Doświadczenia (25-30 roku życia), kiedy jednostka po rozpoczęciu pracy zawodowej buduje obraz własnej świadomości dotyczącej pracy swojego życia;

---

<sup>257</sup> D. E. Super, *Vocational...*, dz. cyt., s. 38-39.

2. Stabilizacji (31-44 roku życia), w którym jednostka już uświadomiła sobie, w czym będzie się przejawiać własna kariera zawodowa i podejmuje starania zmierzające do zapewnienia sobie właściwej pozycji w świecie pracy;
- IV. Stadium zachowania status quo (45-64 rok życia);
- V. Stadium schyłkowe (65 rok życia i następne), a w nim podokresy:
1. Osłabienia (65-70 roku życia), w którym maleje zainteresowanie pracą zawodową, poszukiwane są nowe obszary zajęcia, które odpowiadają możliwościom jednostki;
  2. Wycofania się (71 rok życia i więcej), w okresie tym następuje zazwyczaj całkowite wycofanie się z czynnego życia zawodowego.

Propozycja D. E. Supera uznana została przez wielu badaczy za godną uwagi, jedną z pełniejszych podziałów biegu życia człowieka, dlatego też dla jeszcze lepszej ilustracji istoty tej propozycji przedstawiam ją w postaci graficznej (rys. 17).



Rys. 17. Podział przebiegu życia człowieka na okresy i stadia wg koncepcji D. E. Supera

Koncepcja D. E. Supera nie jest oczywiście doskonała. Podkreśla to między innymi K. M. Czarnecki, który uważa, że propozycja ta jest wewnętrznie niespójna. Opiera się na różnych kryteriach podziału, lecz nie uwzględnia kryterium zawodu i pracy stanowiącej główną oś podziału rozwoju i życia zawodowego jednostki<sup>258</sup>. K. M. Czarnecki jako jeden z pierwszych w Polsce

<sup>258</sup> K. M. Czarnecki, *Rozwój...*, dz. cyt., s. 101.



zapropował własną, opartą głównie na ogólnych rozważaniach (mniej na empirycznej podbudowie), koncepcję podziału rozwoju zawodowego. Propozycję tę oparł na następujących założeniach:

1. Poszczególne okresy rozwoju zawodowego nie mogą być wyodrębnione jedynie na podstawie kryterium wiekowego. Przede wszystkim musi być uwzględnione kryterium zmian rozwojowych, które zachodzą w trakcie rozwoju zawodowego;
2. Wyodrębnione w poszczególnych okresach szczególne właściwości rozwojowe wiążą się z dominującymi formami aktywności prozawodowej dzieci, młodzieży i pracujących osób dorosłych;
3. Koncepcja podziału rozwoju zawodowego na okresy jest w swojej istocie związana z miejscem i przestrzenią, które człowiekowi przypisano w społecznym podziale pracy i zawodów.

Założenia te posłużyły K. M. Czarneckiemu do wyróżnienia pięciu okresów, związanych z konkretnymi zmianami rozwojowymi<sup>259</sup>. Oto ta propozycja:

- I. Okres preorientacji zawodowej dzieci (od urodzenia do 11 roku życia), w którym wyróżnia cztery szczególne formy aktywności prozawodowej dzieci:
  1. Obserwacja i naśladowanie czynności zawodowych osób dorosłych,
  2. Gromadzenie wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych dorosłych,
  3. Korzystanie ze źródeł wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych,
  4. Pojawienie się zawodowych marzeń dziecięcych.
- II. Okres orientacji zawodowej młodzieży (od 12 do 15 roku życia), któremu towarzyszą następujące główne formy aktywności:
  1. Dojrzewanie decyzji dotyczącej wyboru zawodu i szkoły,
  2. Realizacja czynności wynikających z podjętej decyzji dotyczącej wyboru zawodu i szkoły.
- III. Okres uczenia się zawodu przez młodzież (od 16 do 25 roku życia) obejmujący następujące formy aktywności prozawodowej i kategorie zmian rozwojowych:
  1. Adaptacja szkolno-zawodowa,
  2. Identyfikacja szkolno-zawodowa,
  3. Stabilizacja szkolno-zawodowa,
  4. Recepcja treści kształcenia zawodowego,

---

<sup>259</sup> Tamże, s. 102-107.

5. Interioryzacja i strukturyzacja treści kształcenia zawodowego,
  6. Osiągnięcia szkolno-zawodowe,
  7. Kwalifikacje i kompetencje zawodowe,
  8. Plan dalszego rozwoju społeczno-zawodowego.
- IV. Okres kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych (od momentu podjęcia pracy zawodowej do 70 roku życia), który zawiera następujące przejawy aktywności zawodowej:
1. Dojrzewanie decyzji o podjęciu pracy zawodowej,
  2. Adaptacja społeczno-zawodowa,
  3. Identyfikacja społeczno-zawodowa,
  4. Stabilizacja społeczno-zawodowa,
  5. Doksztalcania i doskonalenie społeczno-zawodowe,
  6. Szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe,
  7. Regres aktywności społeczno-zawodowej,
  8. Wycofanie się z czynnej pracy zawodowej.
- V. Okres reminiscencji zawodowej emerytów i rencistów, obejmujący następujące dominujące fazy życia:
1. Adaptacja do zmienionej sytuacji życiowej,
  2. Dominacja reminiscencji i refleksji zawodowych,
  3. Schyłek życia zawodowego.

Jest to bardzo szczegółowy podział biegu życia jednostki z wyeksponowanymi kryteriami zmian rozwoju zawodowego. Wątpliwości może jedynie budzić odniesienie poszczególnych okresów do ściśle określonych przedziałów wiekowych, co np. w przypadku okresu trzeciego – uczenia się zawodu – nie zawsze może się okazać prawdziwe. W warunkach polskich uczenie się zawodu – nawet jeśli ograniczymy się tylko do młodzieży – może przebiegać w różnym wieku. Jeśli uczenie odbywa się w systemie kształcenia stacjonarnego, okres ten może kończyć się na poziomie szkoły zawodowej, technikum bądź szkoły policealnej. Zupełnie inaczej to wygląda, jeśli dotyczy nauki w systemie zaocznym. Ponadto w obecnych warunkach gospodarki wolnorynkowej, w której często trzeba wielokrotnie zmieniać zawód, okres uczenia się zawodu może przypadać na zupełnie inny okres życia jednostki. Podobnie w przypadku okresu czwartego – kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych – proponowane przez autora szczególne formy aktywności zawodowej mogą odnosić się jedynie do takiego przypadku, w którym osoba dorosła przez całe swoje dorosłe życie pracuje w jednym zawodzie. Zdarzają się przecież (i to dość często w obecnych czasach) przypadki, w których jednostka wielokrotnie zmienia nie tylko miejsce pracy, ale również i zawód. W takich przypadkach

trudno mówić o identyfikacji społeczno-zawodowej jako trwałej kategorii rozwoju zawodowego, a już zupełnie niezasadne wydaje się wydzielenie fazy rozwojowej, w której głównym kryterium jest stabilizacja społeczno-zawodowa. Trzeba jednak pamiętać, że K. M. Czarnecki swoją koncepcję podziału rozwoju zawodowego przedstawił w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych ubiegłego stulecia, a więc przed transformacją ustrojową, w której zawód traktowany był jako kategoria przypisana jednostce – w zasadzie – na cały okres jej życia. Obecnie wydaje się również zasadne przemyślenie na nowo przejścia, które ma miejsce między trzecim a czwartym okresem, szczególnie aktywności na początku czwartego okresu rozwojowego, kiedy jednostka po zakończeniu uczenia się zawodu formalnie wchodzi w okres kwalifikowanej pracy zawodowej, a w rzeczywistości w wielu przypadkach nie może znaleźć zatrudnienia (pozostaje przez dłuższy czas bezrobotna). To nowa jakość, która bez wątpienia ma wpływ na jej rozwój zawodowy.

Nieco odmienną (a zarazem bardziej pasującą do współczesnych realiów życia społeczno-zawodowego) koncepcję podziału rozwoju zawodowego, nazywaną „linią rozwoju zawodowego człowieka”, przedstawił Z. Wiatrowski<sup>260</sup>. Wyróżnił on cztery wielkie okresy, a zarazem etapy tego rozwoju:

- I. Etap kształcenia i wychowania przedzawodowego (4-16 rok życia), zawierający następujące okresy:
  1. Okres przedszkolny (4-7 rok życia),
  2. Okres wczesnoszkolny (7-10 rok życia),
  3. Okres obowiązkowego szkolnego w tym gimnazjalny (10-16 rok życia);
- II. Etap edukacji prozawodowej (16-19 rok życia), traktowany jako ciąg dalszy okresu obowiązkowego szkolnego – okres licealny, w którym znaczącą rolę odgrywa wychowanie przez pracę, kształcenie ogólnotechniczne i kształcenie prozawodowe;
- III. Etap kształcenia zawodowego (16-24 rok życia) obejmujący takie okresy rozwoju zawodowego, jak:
  1. Okres przygotowania zawodowego na poziomie pogimnazjalnym (16-18 rok życia),
  2. Okres przygotowania zawodowego na poziomie policealnym (19-21 rok życia),
  3. Okres kształcenia zawodowego na poziomie wyższym (19-24 rok życia);
- IV. Etap aktywności zawodowej i dalszego kształcenia (18-65 rok życia i dalej), obejmujący następujące okresy rozwoju zawodowego:

<sup>260</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy...*, dz. cyt., s. 57-58.

1. Okres wczesnego wieku dojrzewania zawodowego (18-21 rok życia),
2. Okres średniego wieku dojrzewania zawodowego (21-30 rok życia),
3. Okres zaawansowanego wieku dojrzałości zawodowej (31-55 rok życia),
4. Okres przedemerytalny (55-60/65 rok życia),
5. Okres emerytalny (60-65 rok życia i dalej).

Autor, ukazując całą drogę rozwoju zawodowego człowieka, skupił się głównie na etapie czwartym tego rozwoju i zajął się analizą linii rozwoju zawodowego pracownika (rys. 18). Linię rozwoju zawodowego pracownika – autorstwa Z. Wiatrowskiego – charakteryzują następujące kategorie<sup>261</sup>:

1. Przygotowanie zawodowe,
2. Adaptacja społeczno-zawodowa,
3. Identyfikacja i stabilizacja zawodowa
4. Sukces zawodowy,
5. Mistrzostwo w zawodzie.

Czynnikami warunkującymi i wzbogacającymi poszczególne kategorie linii rozwoju – zdaniem autora – są:

- warunki materialne i społeczne towarzyszące pracy zawodowej,
- zdolności i zainteresowania zawodowe, postawa zawodowa i osobowość zawodowa.

Natomiast procesami dopełniającymi lub pochodnymi czyni autor:

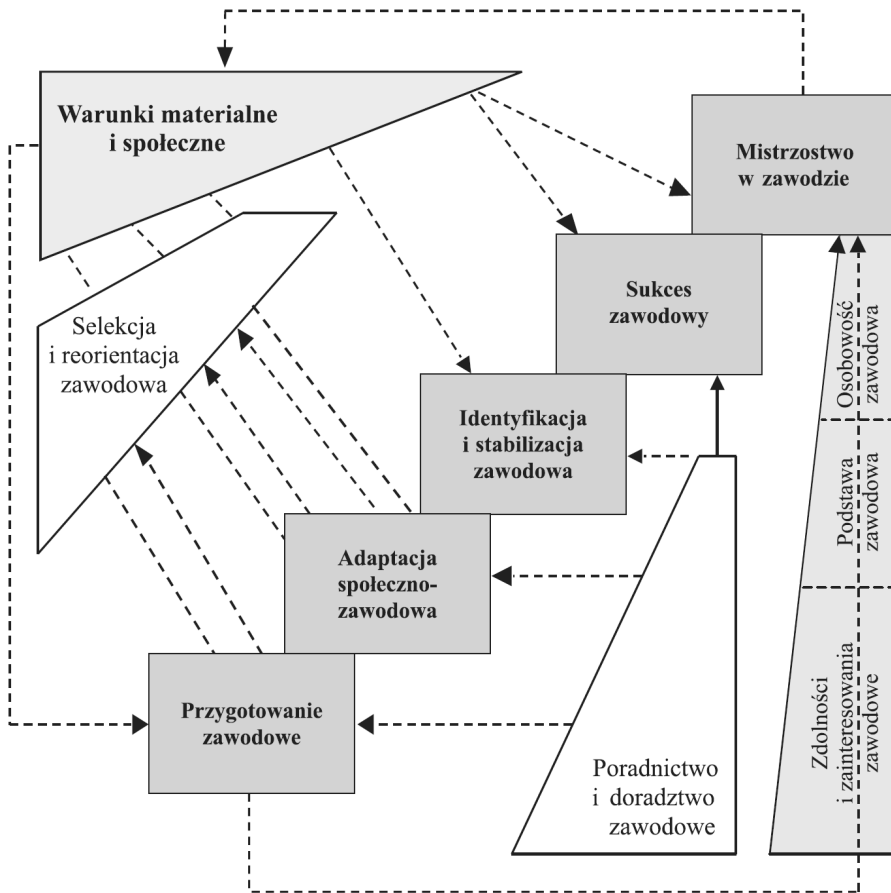
- poradnictwo i doradztwo zawodowe,
- selekcję i reorientację zawodową.

Koncepcja ta, nazwana przez autora „linią rozwoju zawodowego pracownika”, charakteryzuje się bogactwem procesów i właściwości wykorzystanych do zilustrowania rozwoju zawodowego pracownika. Na etapie aktywności zawodowej i dalszego kształcenia jest raczej procesem, a może nawet systemem rozwoju zawodowego. Oceniam ją tak dlatego, że z jednej strony ukazuje ona procesy, które stanowią postawę rozwoju zawodowego, z drugiej zaś także właściwości tych procesów i zachodzące między nimi relacje. Koncepcja ta, jak trafnie zauważa T. W. Nowacki, „nie przesądza poszczególnych faz w latach, a ukazuje kolejność istotnych okresów i czynników wpływających na ich kształcenie”<sup>262</sup>.

---

<sup>261</sup> Tamże, s. 392.

<sup>262</sup> T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo...*, dz. cyt., s. 282.



Rys. 18. Linia rozwoju zawodowego pracownika

Wyk. Z. Wiatrowski

Zaprezentowane w tym podrozdziale koncepcje podziału rozwoju zawodowego mają wiele cech wspólnych, ponieważ duża część przedstawicieli nauki parających się problematyką zawodowego rozwoju człowieka uważa, że rozwój każdej jednostki dokonuje się na wielu etapach w wyniku realizacji zadań rozwojowych lub rozwiązywania problemów charakterystycznych dla poszczególnych etapów. Traktując rozwój jako proces ciągły uważa się, że przejście z jednego etapu do drugiego jest uwarunkowane pomyślnym wykonaniem lub rozwiązaniem zadań z etapu poprzedzającego. Oznacza to, że rozwój zawodowy jest warunkowany po-

**myślnym wykonaniem zadań poszczególnych etapów, a tym samym pomyslnym przechodzeniem z jednego etapu do drugiego.**

Uwzględniając różne okoliczności i konteksty, w których snuto rozważania na temat stadialności rozwoju człowieka, zasadne wydaje się stosowanie w tych rozważaniach różnych terminów do tworzenia podziału biegu rozwoju zawodowego. Można założyć, że najpopularniejszym terminem, w którym zawierają się pojęcia „okres rozwoju”, „faza rozwoju” czy też „stadium rozwoju” jest „etap rozwoju”, bowiem w większości proponowanych koncepcji podziału rozwoju zawodowego autorzy tych koncepcji wyróżniali „okresy” bądź „fazy”. Dlatego, używając **w dalszej części tego opracowania terminu „etap”** przyjmuję, że będzie on dotyczył takiej części przebiegu rozwoju zawodowego jednostki, w której w wyniku realizacji zadań rozwojowych bądź rozwiązywania problemów charakterystycznych dla tej części rozwoju zawodowego zaistnieją pożądane zmiany rozwojowe w świadomości i działaniu jednostki.

### 3. Charakterystyka poszczególnych etapów i okresów rozwoju zawodowego jednostki

#### 3.1. Podstawowe założenia

Z rozważań zaprezentowanych w poprzednim rozdziale wynika, że ciągłość rozwoju człowieka oraz jego podział na etapy, okresy, stadia czy fazy jest wciąż problemem otwartym, wywołującym – w gronie przedstawicieli nauki zajmujących się tą problematyką – wiele kontrowersji i wątpliwości. Towarzyszą one zarówno rozważaniom dotyczącym istoty rozwoju człowieka, jak również i wybranych aspektów czy też dziedzin tego rozwoju. Szczególnie ostro zarysowują się wówczas, kiedy zamierza się ustalić obiektywne kryteria takiego podziału, a jeszcze mocniej kiedy kryteriami tymi chciałoby się objąć całość rozwojowego życia człowieka<sup>263</sup>. 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 tak „mocnymi” przesłankami teoretycznymi ani też dostateczną liczbą uporządkowanych jednolitych faktów empirycznych, aby – jak słusznie zauważa H. Przetacznik-Gierowska – „zaproponować model czy koncepcje podziału życia ludzkiego na okresy, stadia i fazy, który odpowiadałby rzeczywistości zachodzącym przemianom jakościowym obejmującym całość kształtu przejawów rozwoju podczas całego biegu życia ludzkiego”<sup>264</sup>. Z tego między innymi względu w istniejących próbach periodyzacji uwzględnia się znacznie częściej wybrane dziedziny rozwoju (np. intelektu, motoryki, czy jak w tym przypadku rozwoju zawodowego niż całość zmian rozwojowych, tym bardziej, że rozwój człowieka ujmowany jest na kilka sposobów.

Psycholog kliniczny zajmujący się psychologią osobowości, zwłaszcza przemianami osobowości na przestrzeni życia – Piotr K. Oleś – wyróżnia czte-

---

<sup>263</sup> Zob. M. Żebrowska, *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, red. M. Żebrowska, Warszawa 1986; M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2006; A. Birch, *Psychologia rozwojowa w zarysie*, Warszawa 2007 i inne.

<sup>264</sup> M. Przetacznik-Gierowska, *Wybrane systemy periodyzacji rozwoju* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 231.

ry różne modele ujmujące rozwój człowieka: 1) model przyrostowy; 2) model transformacji; 3) model addytywny; 4) model kontekstualny<sup>265</sup>.

Model przyrostowy zakłada linearne zmiany ilościowe. Jest on stosowany w rozważaniach dotyczących np. rozwoju sprawności naukowej.

W modelu transformacji przyjmuje się, że zmiany rozwojowe polegają na tym, że nowe procesy zastępują procesy wcześniejsze. Można przyjąć, że tak np. zachodzi rozwój inteligencji opisany przez Jeana Piageta.

W modelu addytywnym – zdaniem P. K. Olesia – „przyjmuje się, iż nowe procesy występują obok tych istniejących wcześniej, stąd na przykład możliwość regresji do zachowań typowych dla wcześniejszych etapów rozwoju – na przykład ukształtowanie tożsamości nie wyklucza powtórnego moratorium. Model addytywny zakłada wielopoziomowość funkcjonowania człowieka, dlatego też osiągnięcie wysokiego poziomu dojrzałości osobowościowej nie oznacza, że człowiek nie zachowa się niedojrzale w konkretnej sytuacji konfliktu albo nie wycofa się z odpowiedzialnego zadania po drobnym niepowodzeniu”<sup>266</sup>.

Model kontekstualny to taki, w którym akcent pada na interakcje między jednostką a środowiskiem oraz niepowtarzalny kontekst pozwalający interpretować sytuację w określony sposób<sup>267</sup>.

W literaturze – tak polskojęzycznej, jak również obcojęzycznej – można odnaleźć wiele innych propozycji ujmowania i opisywania rozwoju człowieka. Dotyczy to również teorii, które zostały przybliżone w poprzednim rozdziale, w którym przyjęto założenie, że rozwój zawodowy jednostki, a raczej jego przebieg, powinien być analizowany na gruncie teorii rozwoju zawodowego wywodzących się z ogólnych teorii rozwoju człowieka. Wszystkie teorie te są na swój sposób użyteczne i znajdują zastosowanie w działaniach związanych z zawodowym rozwojem jednostki. Jednak żadna z nich nie stanowi – jak to wcześniej zostało określone – wystarczającej podstawy teoretycznej dla podejmowania systemowych decyzji dotyczących rozwoju zawodowego, bowiem każda jednostka rozwija się inaczej według własnej ścieżki (czy linii) rozwojowej. Można zatem mówić o indywidualnej linii rozwojowej danej jednostki, która warunkowana jest, jak to wcześniej zostało ukazane, licznymi uwarunkowaniami natury podmiotowej i przedmiotowej.

---

<sup>265</sup> P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011, s. 20.

<sup>266</sup> Tamże.

<sup>267</sup> Zob. M. Lewis, *On the development of personality* [w:] L. A. Pervin, O. P. John (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, wyd. 2, New York 1999, s. 327-346.



Na gruncie pedagogiki pracy – dyscypliny pedagogicznej, dla której problematyka całościowego rozwoju zawodowego człowieka wyznacza, zdaniem Z. Wiatrowskiego, główne kontury zainteresowań badawczych – przyjęto celem dokonania charakterystyki właściwości zawodowego rozwoju jednostki znajdującej się w poszczególnych okresach życia, że właściwą kategorią dla tych charakterystyk będzie **linia rozwoju zawodowego jednostki** (tabela 4).

**Tabela 4.** Linia rozwoju zawodowego jednostki

Etapy i okresy rozwoju		Lata życia	Właściwości działań pedagogicznych	Wyniki w powiązaniu z pracą
1.		2.	3.	4.
Etap kształcenia i wychowania przedzawodowego	okres przedszkolny	4-7	wychowanie przez pracę w rodzinie i w przedszkolu	poznawanie pracy ludzkiej, kształtowanie stosunku do pracy
	okres wczesnoszkolny	7-10	wychowanie przez pracę, preorientacja zawodowa	
	okres obowiązku szkolnego, w tym gimnazjalny	10-16	wychowanie przez pracę, kształcenie ogólnotechniczne, orientacja zawodowa	zrozumienie istoty pracy ludzkiej, wybór zawodu i szkoły
Etap edukacji prozawodowej	cd. okresu obowiązku szkolnego - okres ponadgimnazjalny -liceum profilowane	16-19	wychowanie przez pracę, kształcenie ogólnotechniczne i kształcenie prozawodowe	rozpoznanie ogólnych właściwości pracy zawodowej oraz kształtowanie ogólnych cech pracowniczych
Etap kształcenia zawodowego	okres przygotowania zawodowego na poziomie pogimnazjalnym – ZSZ	16-18	szerokoprolifowe przygotowanie zawodowe na poziomie ZSZ	I stopień kwalifikacji zawodowych w randze zawodu
	okres przygotowania zawodowego na poziomie policealnym i technikum	19-21	szerokoprolifowe przygotowanie zawodowe na poziomie technikum	II stopień kwalifikacji zawodowych na poziomie średnim i policealnym

Tabela 4. Linia rozwoju zawodowego jednostki (cd.)

Etapy i okresy rozwoju		Lata życia	Właściwości działań pedagogicznych	Wyniki w powiązaniu z pracą
	okres kształcenia zawodowego na poziomie wyższym	19-24	specjalistyczne przygotowanie zawodowe	III stopień kwalifikacji zawodowych na poziomie wyższym
Etap aktywności zawodowej i dalszego kształcenia	wczesny wiek dojrzewania zawodowego	18-21	adaptacja społeczno-zawodowa oraz selekcja zawodowa	wchodzenie w rolę pracownika
	średni wiek dojrzewania zawodowego	21-30	identyfikacja z zawodem i z zakładem pracy, stabilizacja zawodowa	stawanie się podmiotem pracowniczym
	zaawansowany wiek dojrzałości zawodowej	31-55	dochodzenie do sukcesu zawodowego	stawanie się inicjatywnym i niezawodnym pracownikiem
	okres przedemerytalny	55-60-65	dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie	stawanie się mistrzem w zawodzie
	okres emerytalny	60-65	służenie doświadczeniem zawodowym i społecznym innym	satysfakcja z dobrze wypełnionej powinności zawodowej, reminiscencja zawodowa

Źródło: Z. Wiatrowski, Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej, Radom 2009, s. 35.

Na podstawie zapisów zestawionych w tabeli 4 można przyjąć, że głównymi kategoriami pojęciowymi związanymi z zaproponowaną linią rozwoju zawodowego jednostki są: czas, przestrzeń, zmiana<sup>268</sup>.

W przypadku kategorii czasu, mamy do czynienia z: 1) czasem biologicznym, będącym miarą tempa i procesów zachodzących w filogenetycznym

<sup>268</sup> Więcej na temat tych kategorii pojęciowych znaleźć można w stosunkowo bogatej literaturze z zakresu psychologii rozwojowej, m.in.: J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000.

i ontologicznym rozwoju organizmu<sup>269</sup>; 2) czasem psychologicznym, wyznaczanym przez zmiany mentalne, emocjonalne i motywacyjne, a odnoszącym się do stanów psychicznych jednostki<sup>270</sup>; 3) czasem społecznym, który jest wyznaczany przez role podejmowane przez jednostkę na przestrzeni jej życia podjęcie edukacji, wybór zawodu, podjęcie pracy zawodowej, założenie rodziny itp.<sup>271</sup>

Kategoria czasu jest ważnym czynnikiem, który należy brać pod uwagę przy wszelkiego rodzaju analizach dotyczących zarówno etapów, jak i okresów rozwoju zawodowego jednostki, bowiem zmiany zachodzące we wszystkich wymiarach czasu: biologicznym, psychologicznym i społecznym, mają różny charakter, zakres i czasokres. Kiedy porównamy zmiany zachodzące w trzech wymiarach czasu, to zdaniem P. K. Olesia „zauważymy, że choć w każdym z nich istnieje spore zróżnicowanie indywidualne, to jednak w kolejnych wymiarach egzystencji zakres zróżnicowania jest coraz większy”<sup>272</sup>. Procesy biologiczne zachodzą u wielu ludzi podobnie. Zmiany psychiczne natomiast, które zależą w znacznym stopniu od środowiska, stylu życia, aktywności własnej jednostki są różne w przypadku poszczególnych jednostek i co więcej to, co dla jednej jednostki może niekiedy mieć miejsce np. na etapie kształcenia i wychowania przedzawodowego, dla innej zaistnieje dopiero na etapie edukacji prozawodowej. Podobnie jest ze zmianami społecznymi, które w znacznym stopniu zależą od dokonanych wyborów życiowo znaczących (jak np. wybór drogi edukacyjnej czy zawodu). Ponadto dynamika zmian postrzegana w kategoriach czasu nie jest również tożsama. Zmiany biologiczne (z wyjątkiem tych, które mają charakter chorobowy) zachodzą stosunkowo wolno i w sposób ciągły. Zmiany psychiczne mają zwykle również przebieg ciągły, z wyjątkiem tych, które dotyczą procesów emocjonalnych bądź zmian przekonań wywołanych wydarzeniami życiowymi, które zachodzą skokowo. Natomiast zmiany społeczne najczęściej mają charakter skokowy. Odmienna jest również percepcja czasu dotyczących różnych etapów życia. W okresie młodości (okres przedszkolny czy wczesnoszkolny, a także częściowo okres przygotowania zawodowego) przyszłość wydaje się odległą, prawie niedostrzegalną, a czas, który ma jednostka do dyspozycji wydaje się być bardzo

<sup>269</sup> *Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2001, t. 2, s. 349.

<sup>270</sup> L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, t. 1, s. 79-80, a także: H. Mehlberg, *Czas fizyczny i pozafizyczny*, „Przegląd Filozoficzny” 1934, nr 37, s. 394.

<sup>271</sup> P. K. Oleś, *Psychologia człowieka...*, dz. cyt., s. 21; P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 476.

<sup>272</sup> Tamże, s. 21-22.

wolno upływającym. W wieku średnim (wczesny i średni wiek dojrzewania zawodowego), gdy przeszłość wydaje się być jeszcze nieodległą, a przyszłość dostrzegalna, czas zdaje się mijać zbyt szybko. Jeszcze bardziej odmienne postrzeganie poczucia upływu czasu jest dla jednostki będącej w okresie późnej dorosłości (zaawansowany wiek dojrzałości zawodowej czy okres przedemerytalny), dla której przeszłość wydaje się ciągle jeszcze żywa, a perspektywa przyszłości już zbyt krótka i niemal iluzoryczna, a czas przemijania bardzo szybki.

Można zatem przyjąć, że zmiany, jakie następują w rozwoju zawodowym jednostki na przestrzeni całego biegu życia, należy postrzegać zarówno przez pryzmat wcześniej omówionych uwarunkowań natury przedmiotowej i podmiotowej, jak również pamiętać o kategorii czasu, do którego owe zmiany odnosimy, bowiem niezależnie od pewnych cech charakterystycznych (ogólnie przyjętych) dla zachodzących zmian w poszczególnych etapach i okresach życia jednostki, w praktyce występują indywidualne różnice dotyczące charakteru, zakresu i czasokresu tych zmian.

Terminu „przestrzeń” w psychologii używa się stosunkowo rzadko, aczkolwiek w praktyce wówczas, gdy podejmujemy problematykę dotyczącą rozwoju człowieka (w tym głównie rozwoju zawodowego człowieka) to mamy do czynienia z różnego rodzaju przestrzeniami, w których rozwój ten ma miejsce. Może z tego względu częściej jest on używany na gruncie psychologii rozwojowej i pedagogiki pracy. W rozważaniach dotyczących rozwoju człowieka mówi się o przestrzeni życiowej – rozumianej jako warunki, w których człowiek może żyć, prawidłowo funkcjonować i rozwijać się. Według K. Lewina jest to pole psychiczne, w skład którego wchodzi jednostka i jej otoczenie. W tej przestrzeni sytuują się zmienne współzależności, które w określonym momencie mogą zdeterminować zachowanie jednostki<sup>273</sup>.

Mówiąc o „przestrzeni” jako drugiej z zaproponowanych kategorii pojęciowych związanych z linią rozwoju zawodowego jednostki należy nawiązać do przedstawionej w poprzednim rozdziale teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka autorstwa K. M. Czarneckiego. Jest to jedna z dwóch zaproponowanych przez autora dynamicznych teorii zawodowego rozwoju jednostki, która nie tylko odpowiada zaproponowanej przez Z. Wiątrowskiego linii rozwoju zawodowego jednostki, ale przede wszystkim może być użyteczna przy charakteryzowaniu i wyjaśnianiu właściwego zawodowe-

---

<sup>273</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii*, przekł. K. Jarosz, Katowice 1994, s. 228, a także zob.: A. Strzałecki, *Przestrzeń i czas psychologiczny jako teorie interpretowania rzeczywistości* [w:] W. Chrostowski (red.), *Czynić sprawiedliwość w miłości*, Warszawa 2001, s. 176-208.

go rozwoju jednostki mającego miejsce w poszczególnych etapach i okresach tego rozwoju. Użyteczność ta wydaje się być naturalną możliwością, bowiem „przestrzeń” i miejsce zarówno w czasie, jak i przestrzeni są nieodłącznymi elementami i wyznacznikami życia, działania i rozwoju każdego człowieka. Są one „na stałe” związane z człowiekiem od chwili poczęcia aż do zgonu. Można zatem mówić o przestrzeni rodzinnej bądź przedszkolnej małego dziecka, przestrzeni szkolnej i uczelnianej uczniów bądź studentów etapu edukacji prozawodowej czy etapu kształcenia zawodowego, a także przestrzeni pracowniczej osób dorosłych etapu aktywności zawodowej będących w różnych okresach tego etapu.

Człowiek, postrzegany jako pojedyncza jednostka, zajmuje w każdej z tych przestrzeni określone miejsce tak w sensie społecznym (mówimy wówczas o tzw. pozycji, jaką jednostka zajmuje w życiu społecznym: robotnika, kierownika, lidera, menedżera itp.), jak i w procesie swojego rozwoju zawodowego określanego w powiązaniu z różnego rodzaju wynikami tego rozwoju (np. poziomu osiągnięć szkolnych, uzyskanymi kwalifikacjami, osiągniętymi sukcesami itp.). Można zatem przyjąć, że miejsce i przestrzeń społeczno-zawodowa, w której zachodzą określone zmiany rozwojowe jednostki wyznaczają kierunek i pułap jej zawodowego rozwoju dla poszczególnych okresów rozwojowych. Są zatem nieodłącznym składnikiem i atrybutem życia, działania i rozwoju zawodowego jednostki, a tym samym znaczącym wyznacznikiem zarówno powodzeń, jak i niepowodzeń zawodowych i życiowych. Stąd kategoria „przestrzeni” podobnie jak kategoria „czasu” powinny stanowić istotny wyróżnik wszystkich charakterystyk dotyczących właściwości zawodowego rozwoju jednostki bez względu na to, jakiego etapu czy też okresu rozwoju zawodowego charakterystyki te dotyczą.

Człowiek na przestrzeni całego swojego życia podlega różnym zmianom. Wiele z nich sam generuje. Inne natomiast są skutkiem oddziaływania na człowieka różnego rodzaju czynników, które sprawiają, że zarówno tempo, jak również struktura i zakres poszczególnych zmian w odniesieniu do pojedynczej osoby jest różny. Można zatem mówić o różnych kategoriach zmian, zależnych od kryterium, jakie bierze się pod uwagę przy rozróżnianiu owych zmian. W przypadku zmian rozwojowych, a więc tych, które M. Tyszkowa ujmuje jako jednokierunkowe trwałe, nieodwracalne i autonomiczne przemiany zachodzące w rozwoju człowieka<sup>274</sup>, najczęściej do ich podziału stosuje się następujące kryteria:

- czas dokonywania się zmian, a przede wszystkim długość jego trwania;

---

<sup>274</sup> Zob. L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., s. 272.

- cechy charakterystyczne przebiegu (procesu) zmian i następstwa, jakie one powodują;
- to, kogo te zmiany dotyczą, a więc czy mają one wymiar jednostkowy czy ponadjednostkowy<sup>275</sup>.

Nie zagłębiając się w szczegółową analizę istoty poszczególnych rodzajów zmian rozwojowych (tych, które wyróżnia się wykorzystując zaproponowane kryteria) bowiem ona jest stosunkowo dobrze ukazana w bogatej literaturze dotyczącej psychologii rozwojowej, warto skoncentrować uwagę na skutkach, jakie te zmiany wywołują w rozwoju jednostki będącej na poszczególnym etapie bądź w odpowiednim okresie rozwoju zawodowego. Powinność ta wydaje się być bardzo ważna, jeśli chcemy, żeby „zmiana” była kolejną kategorią pojęciową związaną z zaproponowaną przez Z. Wiatrowskiego linią rozwoju zawodowego jednostki, bowiem jakość tego rozwoju zależeć będzie od tego, czy przemiany wywołane określonymi zmianami rozwojowymi są adekwatne do oczekiwanych wyników rozwoju<sup>276</sup> przyjętych dla poszczególnych okresów rozwoju zawodowego jednostki, czy też odbiegają swoim zakresem od tego, co powinno mieć miejsce w poszczególnych okresach tego rozwoju.

Koncentracja uwagi na skutkach wywołanych zmianami rozwojowymi mającymi miejsce w poszczególnych etapach i okresach rozwoju, uwidocznionych na linii rozwoju zawodowego jednostki jest tak ważna dlatego, że w każdym z nich jednostka ludzka (małe dziecko, młodzieniec, człowiek dorosły):

- w sposób naturalny oraz najczęściej celowy i zorganizowany pozyskuje określoną wiedzę o podziale pracy ludzkiej, o zawodach i pracy zawodowej, jak również o roli, jaką przypisuje się pracy w życiu współczesnego człowieka;
- wykształca u siebie odpowiednie struktury czynności, umiejętności i motywacji;
- stopniowo, ale coraz bardziej systematycznie i świadomie przystępuje do podejmowania i wykonywania różnych prac;
- dokonuje świadomych wyborów i określenia się w pracy zawodowej<sup>277</sup>.

---

<sup>275</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 52.

<sup>276</sup> Przez termin „wynik rozwoju” rozumiem za K. M. Czarneckim, że są to ilościowe i jakościowe przemiany w świadomości prozawodowej dzieci, zawodowej młodzieży, pracowniczey dorosłych pracujących oraz postzawodowej emerytów, które występują w procesie ich życia, rozwoju i działania ukierunkowanego na zawód i pracę.

<sup>277</sup> Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość...*, dz. cyt., s. 36.

Zatem jeśli zamierza się prowadzić dociekania dotyczące właściwości zawodowego rozwoju jednostki w poszczególnych okresach jej życia, to trzeba pamiętać, że „wraz z rośnięciem i dorastaniem społecznym jednostka ludzka gromadzi i wykorzystuje określone doświadczenia życiowe, planuje i realizuje swoje bliższe i dalsze cele, zadania, własny zawodowy rozwój, z większymi lub mniejszymi sukcesami”<sup>278</sup>. Z tego też względu zmiana – w tym głównie zmiana rozwojowa – jest ważną kategorią pojęciową służącą rozpoznawaniu czy też opisywaniu poszczególnych etapów i okresów rozwoju zawodowego jednostki.

### **3.2. Etapy i okresy rozwoju zawodowego na tle cyklu życia człowieka**

Nawiązując do rozważań przeprowadzonych w poprzednim rozdziale, a dotyczących zarówno procesu rozwoju zawodowego jednostki, jak i periodyzacji tego rozwoju, z których wynika, że podział biegu życia ludzkiego na okresy, stadia i fazy jest wciąż problemem otwartym, budzącym wiele kontrowersji i wątpliwości, proponuję teraz skoncentrować uwagę na tych częściach cyklu życia człowieka, które mają swój istotny udział w rozwoju zawodowym jednostki.

Nie zamierzam w tym miejscu odwoływać się do narodzin stadialności zawodowego rozwoju czy też dalszych prób poszukiwania takiego podziału, który byłby do zaakceptowania przez wszystkich, którzy zajmują się tą problematyką (jeśli w ogóle byłoby to możliwe). Proponuję natomiast przyjąć jako podstawę dalszych rozważań ukazaną wcześniej linię rozwoju zawodowego jednostki autorstwa Z. Wiatrowskiego oraz podział na okresy zawodowego rozwoju zaproponowany przez K. M. Czarneckiego.

W zaproponowanej linii rozwoju zawodowego Z. Wiatrowski wyróżnia – jak wcześniej zostało ukazane – cztery etapy: etap kształcenia i wychowania przedzawodowego; etap kształcenia prozawodowego; etap kształcenia zawodowego; etap aktywności zawodowej i dalszego kształcenia. Dla każdego z tych etapów można zbudować własną linię rozwoju zawodowego. Taką indywidualną linię Z. Wiatrowski zaproponował do etapu aktywności zawodowej człowieka (pracownika) obejmującej przygotowanie zawodowe; adaptację społeczno-zawodową; identyfikację i stabilizację zawodową; sukces zawodowy oraz mistrzostwo w zawodzie<sup>279</sup>, które są uwarunkowane i wzbogacane zarówno czynnikami materialnymi i społecznymi przynależnymi pracy zawo-

---

<sup>278</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 100.

<sup>279</sup> Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość...*, dz. cyt., s. 37.

dowej, jak i właściwościami osobowymi pracownika (takimi np. jak: zdolność i zainteresowania zawodowe, postawa zawodowa, osobowość zawodowa itp.). Utworzona w ten sposób linia rozwoju zawodowego pracownika może stanowić podstawę dla szczegółowej analizy poszczególnych czynników warunkujących, czy też wzbogacających jego rozwój zawodowy (w tym przypadku na etapie aktywności zawodowej i dalszego kształcenia). Może także stanowić podstawę do sporządzenia charakterystyki właściwości zawodowego rozwoju jednostki, mającego miejsce zarówno na tym, jak również na wszystkich pozostałych etapach całościowego rozwoju zawodowego.

Ponieważ w poprzednim rozdziale, którego celem było – między innymi – przybliżenie istoty i podstawowych tez wybranych teorii rozwoju zawodowego, zwrócono uwagę na dużą użyteczność, jaką w podziale pracy ludzkiej przypisuje się teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka, zdecydowano dla celów przeprowadzenia szczegółowej analizy właściwości zawodowego rozwoju jednostki w poszczególnych fazach jego życia przyjąć propozycję podziału zawodowego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych autorstwa K. M. Czarneckiego, który wyróżnił pięć następujących okresów:

- I. Okres preorientacji zawodowej dzieci
- II. Okres orientacji zawodowej młodzieży
- III. Okres szkolnego uczenia się zawodu
- IV. Okres kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych
- V. Okres reminiscencji i refleksji społeczno-zawodowej emerytów<sup>280</sup>.

W świetle założeń teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej człowieka w podziale pracy ludzkiej, a przede wszystkim dynamiki rozwoju człowieka można wyróżnić dominujące i szczególne formy aktywności jednostki, które w jej rozwoju pełnią istotną rolę. Można zatem – podobnie jak to uczynił Z. Wiatrowski (zob. tabela 3) – zbudować obraz procesu rozwoju zawodowego jednostki (tab. 5).

---

<sup>280</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 104-106.



**Tabela 5.** Proces rozwoju zawodowego jednostki

<b>Okresy rozwoju zawodowego</b>	<b>Lata życia człowieka</b>	<b>Dominujące rodzaje aktywności</b>	<b>Szczególne formy aktywności</b>
Preorientacja zawodowa dzieci	3-11	Obserwacja życia zawodowego dorosłych, gromadzenie wiadomości o pracy dorosłych, naśladownictwo zachowania dorosłych.	Rozpoznawanie zawodów, określanie czynności zawodowych osób dorosłych, naśladownictwo zawodów i czynności w zawodach, znajomość prostych narzędzi pracy, korzystanie z właściwych źródeł wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych, wyrażanie i uzasadnianie marzeń i wyobrażeń zawodowych.
Orientacja zawodowa młodzieży	12-15	Podjmowanie częściowych decyzji wyboru zawodu i szkoły, podjęcie decyzji ostatecznej	Wybór dziedziny kształcenia zawodowego, wybór zawodu w ramach określonej dziedziny, określenie poziomu kwalifikacji zawodowych, wybór konkretnej szkoły zawodowej
Uczenie się zawodu przez młodzież	16-25	Kształtowanie się świadomości zawodowej (wiedza, umiejętności, przyzwyczajenia, nawyki, postawy, przekonania).	Adaptacja szkolno-zawodowa, identyfikacja szkolno-zawodowa, stabilizacja szkolno-zawodowa, recepcja treści kształcenia zawodowego i ogólnego, osiągnięcia szkolno-zawodowe, kwalifikacje szkolno-zawodowe, interioryzacja i strukturalizacja treści kształcenia zawodowego i ogólnego, plany dalszego rozwoju społeczno-zawodowego.
Praca zawodowa	18-65/70	Kształtowanie się świadomości pracowniczej (wiedza o działaniu, umiejętności, nawyki, przyzwyczajenia, postawy, osobowość zawodo-pracownicza).	Dojrzewanie decyzji do podjęcia pracy zawodowej, adaptacja społeczno-zawodowa, identyfikacja społeczno-zawodowa, stabilizacja społeczno-zawodowa, doksztalcanie się i doskonalenie społeczno-zawodowe, szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe, stopniowy regres aktywności społeczno-zawodowej, wycofanie się z czynnej pracy zawodowej.
Reminiscencja zawodowa emerytów	Po odejściu na emeryturę	Obrachunek minionego życia społeczno-zawodowego	Adaptacja do zmiennej sytuacji życiowej, dominacja reminiscencji i refleksji zawodowej, schyłek życia pozazawodowego.

Źródło: T. W. Nowacki, *Zawodoznawstwo...*, dz. cyt., s. 279; na podstawie K. M. Czarneckiego.

Teoretycznie, postrzegając te dwie propozycje (linie rozwoju zawodowego Z. Wiatrowskiego i obraz procesu rozwoju zawodowego jednostki autorstwa K. M. Czarneckiego) w świetle przypomnianej przez T. W. Nowackiego czteroczynnikowej teorii rozwoju: 1) wyposażenie dziedziczne, 2) wpływu środowiska, 3) usystematyzowanego nauczania i wychowania, 4) dążeń własnych jednostki<sup>281</sup>, należy zgodzić się z T. W. Nowackim, że bardziej diagnostyczna wydaje się propozycja pierwsza, gdyż wpływ środowiska i wpływ całego zorganizowanego (zinstytucjonalizowanego) procesu nauczania i wychowania tak naprawdę kształtują własne dążenia dzieci i młodzieży. Uwzględniając jednak wcześniej poczynione założenia (wynikające z teorii miejsca i przestrzeni społeczno-zawodowej), a także obowiązujący w Polsce system zinstytucjonalizowanego procesu nauczania i wychowania dotyczącego głównie trzech pierwszych okresów rozwoju zawodowego, które dotyczą preorientacji i orientacji zawodowej oraz uczenia się zawodu (przygotowania do podjęcia decyzji o wyborze zawodu i podjęcia pierwszej pracy zawodowej) przyjmuję – jak wcześniej wspomniano – do dalszej analizy właściwości zawodowego rozwoju jednostki propozycję autorstwa K. M. Czarneckiego.

### 3.3. Właściwości zawodowego rozwoju jednostki w okresie:

#### 3.3.1. Preorientacji zawodowej dzieci

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. B. S. Bloom uważa, że połowa potencjału intelektualnego jednostki tworzy się w ciągu pierwszych pięciu lat życia dziecka<sup>282</sup>. Dlatego między innymi uważa się, że włączanie dzieci w społeczny proces pracy powinno się rozpocząć możliwie wcześnie, nie później jednak jak w wieku przedszkolnym, gdyż – jak słusznie zauważa S. Skrzypiec – „wczesne przeżycia pozostawiają trwałe ślady w psychice, a zmiany w psychice ukształtowane w okresie przedszkolnym wywierają wpływ na powstanie zmian następnych”<sup>283</sup>.

Włączenie dziecka w społeczny proces pracy od początku trwania wieku przedszkolnego to, z punktu widzenia rozwoju zawodowego, bardzo istotne zadanie, bowiem wiek przedszkolny to czas wzmożonej aktywności poznawczej, twórczej, badawczej, werbalnej dziecka, wyrażającej się silną potrzebą

<sup>281</sup> T. W. Nowacki, *Zawodownawstwo...*, dz. cyt., s. 278.

<sup>282</sup> Zob. B. S. Bloom, *Stability and Change in Human Characteristic*, New York 1964.

<sup>283</sup> S. Skrzypiec, *Kształtowanie postaw dzieci i młodzieży wobec pracy*, Wrocław 1979, s. 147.

intelektualnych wrażeń, przeżyć, potrzeby działania jako narzędziem służącym do poznawania otaczającej rzeczywistości. Rozwój dziecka wieku przedszkolnego odznacza się zarówno dużym dynamizmem zachodzących zmian rozwojowych, jak i sporą plastycznością w przyjmowaniu wiedzy i zdobywaniu społecznego doświadczenia<sup>284</sup>. Wszystko to stwarza dobrą podstawę do kształtowania świadomości prozawodowej dziecka. Można więc mówić o preorientacji zawodowej dzieci wieku przedszkolnego.

Pojęcie preorientacji zawodowej jest różnie definiowane. W *Słowniku pedagogicznym* W. Okonia<sup>285</sup> oraz *Słowniku psychologicznym* pod redakcją W. Szewczuka<sup>286</sup> terminu „preorientacja” używa się zamiennie z terminem „orientacja”, a przecież sięgając do pierwszego z brzegu słownika języka polskiego widzimy, że przedrostek „pre-”, oznacza: przed, najpierw, uprzedni, początkowy, wczesny<sup>287</sup>. Oznacza to, że termin „preorientacja” nie może być używany zamiennie z terminem „orientacja”, która odnosi się do starszych dzieci i młodzieży.

**Preorientacja zawodowa** według Z. Wiatrowskiego traktowana jest jako układ przypadkowych i celowych oddziaływań, umożliwiających jednostce i zespołom zdobycie wiedzy o zawodach. Chodzi tu w szczególności o działania prowadzone w domu rodzinnym dziecka, w przedszkolu i w szkole na etapie nauczania początkowego<sup>288</sup>.

Poddając oglądowi termin „preorientacja zawodowa”, warto sięgnąć do poglądu W. Rachwalskiej, która preorientację zawodową odnosi do okresu I-III klasy szkoły podstawowej, uważając, że w świetle koncepcji procesu wyboru zawodu, należy ją prowadzić także we wcześniejszych latach życia dziecka<sup>289</sup>.

K. M. Czarnecki termin „preorientacji zawodowej” odnosi wyłącznie do dzieci, twierdząc, że jest to „taki stan i rozwój ich świadomości prozawodowej, który wskazuje na to, że stopniowo, wraz z rośnięciem i rozwojem coraz wyraźniej w ich świadomości pojawiają się zagadnienia związane z zawodem i pracą zawodową człowieka dorosłego, w pierwszej kolejności rodziców dziecka”<sup>290</sup>. Terminem tym określa autor również te wszystkie działania ich

---

<sup>284</sup> Zob. B. Grzeszkiewicz, *Preorientacja zawodowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Szczecin 2004, s. 10.

<sup>285</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1984, s. 241-242.

<sup>286</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 209.

<sup>287</sup> B. Dunaj, *Współczesny słownik...*, dz. cyt., s. 1381.

<sup>288</sup> Zob. Z. Wiatrowski, *Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1985, s. 121.

<sup>289</sup> W. Rachwalska, *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, s. 189.

<sup>290</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 107.

rodziców oraz wychowawców w żłobkach, przedszkolach i nauczycieli klas I-III, które wzbogacają wiedzę dzieci i rozwijają proste umiejętności prozawodowe oraz poszerzają ich świadomość dotyczącą pracy człowieka, wyróżniając trzy następujące podokresy:

- preorientacji prozawodowej dzieci wieku żłobkowego,
- preorientacji prozawodowej dzieci wieku przedszkolnego,
- preorientacji prozawodowej uczniów edukacji wczesnoszkolnej.

Preorientacja jest tym pojęciem, które w literaturze (a zwłaszcza literaturze podejmującej problematykę rozwoju zawodowego człowieka) pojawiało się nieco wcześniej, np. S. Szajek nawiązując do teorii rozwoju Donalda Supera mianem preorientacji określa „wszystkie działania podejmowane przez rodziców, nauczycieli, pedagogów szkolnych i inne osoby z otoczenia dziecka w okresie do 10 roku życia, mające na celu: stopniowe wprowadzanie dzieci w zagadnienia pracy zawodowej i zagadnienia przemian zachodzących w jej treściach i charakterze”<sup>291</sup>. Autor ten okres preorientacji określa także jako podokres fantazji, nazywając go propedeutyką zawodową, przekonując, że na tym etapie praca rodziców, nauczycieli, pedagogów szkolnych powinna stanowić nieodłączną część procesu nauczania i wychowania dzieci przez pracę, w umiłowaniu i gotowości do pracy oraz szacunku do ludzi, którzy wykonują społecznie użyteczne zadania<sup>292</sup>. To bardzo istotne spostrzeżenie, bowiem już na tym etapie rozwoju dziecka nauczyciel, rodzic bądź opiekun może i powinien zaobserwować, jakie skłonności zawodowe wykazuje dziecko, a dzięki gromadzeniu takich informacji, płynących z ciągłej obserwacji dziecka można określić pewne predyspozycje, które później przeradzają się w zainteresowania dziecka, a z czasem niekiedy również w marzenia. Ważna na tym etapie (co konsekwentnie podkreśla również S. Szajek) jest współpraca – jaka powinna mieć miejsce – domu rodzinnego, przedszkola i szkoły, bowiem właśnie tam dziecko zapoznaje się ze społecznym znaczeniem pracy, kształtuje umiejętności samoobsługowe, rozbudza swoje zainteresowania otaczającym go światem.

Autorzy zajmujący się okresem preorientacji zawodowej podkreślają, że w stadium rośnięcia dziecka, kiedy preorientacja zawodowa ma bardzo duży wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka, nie należy kłaść nacisku na przybliżanie jednego, konkretnego zawodu czy nawet grupy określonych zawodów. Dzieci powinny mieć możliwość poznawania cech różnych grup zawodowych i pracy w tych zawodach, a osoby podejmujące działania z zakresu

---

<sup>291</sup> S. Szajek, *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Warszawa 1979, s. 56.

<sup>292</sup> Tamże, s. 175.

preorientacji zawodowej powinny kształtować u dzieci pozytywny stosunek do wykonywania każdej pracy i odpowiednie motywacje do podejmowania samodzielnej pracy. Preorientacja zawodowa powinna właśnie tym celom służyć, bowiem jak twierdzi E. Turska<sup>293</sup> w okresie tym do szczególnych właściwości prawidłowego rozwoju dzieci okresu należą:

- obserwacja i naśladowanie czynności zawodowych osób dorosłych,
- gromadzenie wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych dorosłych,
- korzystanie z różnorodnych źródeł wiedzy o zawodach i czynnościach zawodowych,
- pojawianie się zawodowych marzeń dziecięcych.

Podobnie uważa A. Bańka<sup>294</sup>, uzupełniając ten katalog o dwie nowe właściwości:

- marzenia zawierające się w zdaniu „Jak dorosnę, to będę...”,
- rozwój wiedzy o nazwie i funkcji prostych narzędzi pracy.

Katalog ten w sposób znaczący rozszerza K. M. Czarnecki<sup>295</sup>, proponując takie właściwości jak:

- obserwację i naśladownictwo czynności zawodowych osób dorosłych z najbliższego otoczenia dziecka,
- rozwój wiedzy o zawodach,
- rozwój wiedzy o czynnościach zawodowych ludzi dorosłych,
- rozwój wiedzy o nazwie i funkcji prostych narzędzi pracy,
- prozawodowe marzenia dziecięce,
- prozawodowe nastawienia dziecięce,
- określenie źródeł wiedzy i nastawień prozawodowych dzieci.

Niezależnie od tego, które i ile z przytoczonych tu właściwości prozawodowego rozwoju dzieci okresu preorientacji zawodowej uczynimy przedmiotem dalszych, bardziej pogłębionych analiz, warto mieć na uwadze, że każda z nich zbliża dzieci do procesu pracy człowieka, kształtuje wiedzę o tej pracy i ma znamienny wpływ na kształtowanie stosunku do tej pracy. Dlatego można założyć – nie popełniając większego błędu – że mają one (jak ukazują wy-

---

<sup>293</sup> E. Turska, *Od zabawy do pracy*, Katowice 2000, s. 32.

<sup>294</sup> A. Bańka, *Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe i pośrednictwo pracy*, Poznań 1995, s. 318.

<sup>295</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 108.

niki wielu badań empirycznych<sup>296</sup>) swój istotny udział w kształtowaniu rozwoju zawodowego w całym cyklu życia jednostki, a w późniejszym okresie życia również w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym. Jeśli tak jest, to jest czymś naturalnym, że powinny one stać się przedmiotem troski zarówno środowiska rodzinnego, jak również wszystkich pozostałych środowisk, w których dziecko tego okresu rośnie i się rozwija (w tym głównie przedszkola i szkoły podstawowej).

Rodzina – jak wcześniej wspomniano – jest pierwszym środowiskiem rozwoju dziecka i najtrwalej kształtuje jego osobowość<sup>297</sup>. Prawidłowo funkcjonująca, kierująca się humanistycznymi wartościami tworzy niezwykle sprzyjające warunki wychowania do pracy i przez pracę. Można więc mówić, że to właśnie w rodzinie, gdzie w wyniku uczestniczenia dziecka w naturalnych sytuacjach życiowych, każdego dnia nabywa ono nowe doświadczenia, uczy się samodzielności, a więc rozpoczyna się proces przygotowania dziecka do pracy, a także troski o własny rozwój zawodowy, bowiem dobrze zorganizowana praca w domu przyzwyczajają dzieci do porządku, kształci poczucie piękna<sup>298</sup>. W takich okolicznościach rozpoczyna się u dziecka (jeszcze nie uświadomiony) proces kształtowania kultury pracy.

Początkowo dziecko przebywające pod ciągłą opieką dorosłych bacznie obserwuje ich zachowanie, śledzi każdy ruch. Później zaczyna ich naśladować, podejmując próby samodzielnego wykonania prostych czynności – zwłaszcza czynności samoobsługowych. Jest to dla rodziców – jak dowiodła w swoich dociekaniach badawczych W. Rachwalska<sup>299</sup> – właściwy czas do tego, by w sposób zamierzony zaczęli uczyć pierwszych czynności, bowiem ciekawość świata jako naturalna właściwość psychiki dziecka jest w tym okresie sprzymierzeńcem rodziców w kształtowaniu jego rozwoju. Warto więc właściwie wykorzystywać zarówno tę ciekawość poznawczą dziecka, jak również jego ruchliwość, która w tym okresie zaczyna być bardzo widoczna. Można to czynić poprzez systematyczne wdrażanie dzieci do samodzielnego wykonywania czynności samoobsługowych (takich chociażby jak: rozbieranie się i ubieranie, samodzielne wykonywanie codziennych czynności higieny

---

<sup>296</sup> Wystarczy sięgnąć do wyników badań B. Grześkiewicz, *Preorientacja...*, dz. cyt., s. 91-145; K. M. Czarneckiego, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 108-118; B. Wilgocka-Okoń, *Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś*, Warszawa 1989 i wielu innych.

<sup>297</sup> Wynika to z faktu, że w rodzinie istnieje trwały i ciągły proces więzi emocjonalnych, a także wzajemnego oddziaływania w procesie kształtowania osobowości członków rodziny (w tym zwłaszcza osobowości małego dziecka).

<sup>298</sup> Zob. T. W. Nowacki, *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1966, s. 103.

<sup>299</sup> W. Rachwalska, *Wychowanie przez pracę w rodzinie jako przygotowanie do prawidłowego wyboru zawodu*, Częstochowa 1990.

osobistej – mycie zębów, układanie swojego ubrania itp.), a następnie prostych czynności niezbędnych do utrzymania właściwego porządku i ładu np. w czasie i po zakończeniu zabawy (takich jak ułożenie we właściwym miejscu zabawek, posprzątanie, ustawienie sprzętu czy złożenie rozebranej zabawki). Już te najprostsze czynności, systematycznie wykonywane, mają wielostronne znaczenie wychowawcze, a także częściowo edukacyjne: sprzyjają usprawnianiu małej motoryki, kształtują koordynację wzrokowo-ruchową, służą dziecku do uzyskania informacji o przedmiotach codziennego użytku, ich właściwościach, uczą prawidłowego posługiwania się nimi, a więc ułatwiają poznawanie otoczenia, a z czasem wyrabiają u dziecka właściwe nawyki, przyzwyczajają do samodzielności, cierpliwości i wytrwałości<sup>300</sup>.

Małe dzieci – jak dostrzega K. M. Czarnecki – nie znają i nie rozumieją jeszcze terminów zawodoznawczych, ale starają się je poznawać poprzez zadawanie pytań typu: jak się to nazywa?, co się z tym robi?, a środowisko rodzinne w związku z możliwością bezpośredniego kontaktu z dzieckiem jest właściwym miejscem do udzielania odpowiedzi na takie i podobne pytania, a także wywoływania tego typu ciekawości dziecka<sup>301</sup>.

Wraz z wiekiem rozszerza się zakres czynności, które dziecko jest w stanie wykonywać samodzielnie. Obok czynności samoobsługowych czy związanych bezpośrednio z aktywnością zabawową dziecka, coraz częściej pojawiają się obowiązki na rzecz domu i rodziny, które w opinii Z. Szamotulskiej mogą być doskonale wykorzystywane w procesie preorientacji zawodowej dzieci<sup>302</sup>. Nie należy jednak wykorzystywać dzieci do wykonywania wszystkich prac. Dziecko, które ma wykonywać określone prace, powinno mieć poczucie sensu wykonywanej w domu pracy, widzieć cel, któremu praca ta służy oraz jej rzeczywistą przydatność. Wtedy, kiedy dziecko będzie dostrzegać te wartości wynikające z wykonywania pracy oraz jego praca będzie poważnie traktowana przez rodziców bądź opiekunów, praca ta będzie najlepszą drogą kształtowania pojęć w zakresie wartości, jakie niesie ze sobą praca ludzka w ogóle, a w niej praca zawodowa. Dziecko, wykonując pracę, przyswaja sobie nazwy różnych przedmiotów, narzędzi, ich właściwości, sposobów za-

---

<sup>300</sup> Zob. B. Grzeszkiewicz, *Preorientacja...*, dz. cyt., s. 31-49.

<sup>301</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 109.

<sup>302</sup> Z. Szamotulska, *Wychowanie do pracy dzieci 7-9-letnich w domu rodzinnym*, Bydgoszcz 1997, s. 205; również problematyka ta jest obecna w pracach: J. Nikitowicz, *Udział dziecka w organizacji życia rodzinnego*, Warszawa 1987; T. Szustorowa, *Wychowanie w rodzinie a trwała gotowość do podejmowania działań na rzecz celów pozasobistych*, „Psychologia Wychowawcza” 1971, nr 3; W. Rachwalska, *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie*, Warszawa 1984, i innych.

stosowania tych narzędzi oraz umiejętności właściwego posługiwania się nimi. To poprzez działanie – jak ukazują wyniki prowadzonych badań z tego zakresu – i doświadczenie wyniesione z tego działania dochodzi do przyswajania pojęć ważnych z punktu widzenia rozwoju zawodowego dziecka.

Według B. Grzeszkiewicz „dla kształtowania się dziecięcej preorientacji w świecie pracy znaczenie ma szereg czynników i mechanizmów, występujących w życiu rodzinnym. Do najważniejszych, zdaniem autorki, można zaliczyć:

1. powielanie przez dzieci wzorców osobowych rodziców i najbliższych członków rodziny, którzy postrzegani są przez dziecko także poprzez pryzmat zawodowego funkcjonowania – naśladownictwo i identyfikacja;
2. wiedzę i doświadczenie zawodowe dorosłych, które są świadomie bądź nieświadomie przenoszone na grunt rodziny i pośredniczą w zdobywaniu przez dzieci informacji o świecie zawodowym oraz kształtują określone postawy wobec pracy<sup>303</sup>.

Słusznie B. Grzeszkiewicz uznała, że są to najważniejsze czynniki sprzyjające preorientacji zawodowej dziecka mającej miejsce w rodzinie, bowiem to właśnie rodzice (niekiedy także dziadkowie, bądź starsze rodzeństwo) są dla dziecka pierwszym źródłem informacji i pierwszym wzorem ludzi pracujących, które ujawniają się w toku codziennego życia rodzinnego, „w trakcie normalnie toczącego się dnia powszedniego w codziennych sprawach, w spontanicznych nie reżyserowanych sytuacjach”<sup>304</sup>. Właśnie w tej spontaniczności można doszukiwać się pozytywnych walorów preorientacji zawodowej dziecka, które obserwując rodziców, prowadząc z nimi rozmowy i wysłuchując wnikliwych wyjaśnień nie tylko gromadzi i wzbogaca wiedzę o ich pracy zawodowej, ale również, jak twierdzi B. Grzeszkiewicz, „nasiąka” atmosferą zawodów wykonywanych przez rodziców, zaczyna dostrzegać wiele cech, które charakteryzują ich zawodowe życie. Poprzez takie codzienne „bytowanie” w tej atmosferze coraz lepiej potrafią określać niektóre czynności zawodowe rodziców, wykonywany przez nich zawód, określać miejsce ich pracy czy w końcu dostrzegać użyteczność ich pracy zawodowej. Należy więc uznać i właściwie wykorzystywać w procesach preorientacji zawodowej dzieci fakt, że w rodzinie rozpoczyna się i zachodzi główny nurt socjalizacji jednostki, toczy się jej rozwój i formułują się struktury poznawcze osobowości oraz jej najważniejsze cechy. Oznacza to, że wychowanie w rodzinie stanowi podstawę do dalszego rozwoju dziecka w ogóle (w tym również rozwoju za-

<sup>303</sup> B. Grzeszkiewicz, *Preorientacja...*, dz. cyt., s. 37-38.

<sup>304</sup> Tamże, s. 39.



wodowego), lecz nie tylko rodzina i najbliższe otoczenie są tymi środowiskami, którym przypisuje się tak istotną rolę w preorientacji zawodowej dziecka. Drugim takim środowiskiem jest oczywiście przedszkole, do którego trafia coraz więcej dzieci przed podjęciem obowiązku szkolnego (na marginesie warto wspomnieć tutaj o zamiarze objęcia edukacją przedszkolną całej populacji dzieci wieku przedszkolnego).

Przedszkole jest instytucją, której zadaniem jest wspieranie działań podejmowanych w rodzinie i uzupełnianie wychowania, które nadal toczy się w rodzinie o te elementy, które dziecko może nabyć jedynie w grupie, wśród rówieśników, będąc pod opieką nauczyciela. Stąd w całym okresie edukacji przedszkolnej w odniesieniu do wszystkich działań, które podejmowane są w sprawach dziecka niezbędna jest wzajemna współpraca i ściśle współdziałanie przedszkola i domu rodzinnego. Taka wzajemna dobrze rozumiana współpraca niezbędna jest również w zakresie kontynuowania preorientacji zawodowej dziecka.

Dziecko „trafia” do przedszkola zazwyczaj między trzecim a szóstym rokiem życia. Jest to czas, w którym w rozwoju dziecka mają miejsce niezwykle ważne zmiany rozwojowe. Zmiany te dotyczą również rozwoju zawodowego dziecka, które nadal wykazuje duże zainteresowanie otaczającą go rzeczywistością i gromadzeniem wiedzy o ludziach i ich pracy, o narzędziach i urządzeniach, którym w tej pracy się posługują, a także czynnościach, które wykonują. Jest to również czas dalszego wzrostu ich aktywności nie tylko poznawczej, ale również aktywności intencjonalnej nastawionej na realizację określonych celów oraz aktywności psychomotorycznej, a także aktywności zawodowej. W przypadku aktywności intencjonalnej, podobnie jak aktywności zawodowej dotyczyć one mogą celu podejmowanych czynności, przedmiotu, warunków, sposobów, narzędzi oraz efektów i skutków działania. Ponadto dziecko tego okresu – jak pokazują wyniki badań I. Walczyna<sup>305</sup> – w różnych formach swojej działalności, tworzy rzeczy i obrazy, w których odzwierciedla się jego emocjonalne przeżycia, czy też doświadczenia.

Wychodząc z tych uwarunkowań charakteryzujących rozwój dziecka okresu przedszkolnego można przyjąć, że wychowanie przez pracę i do pracy realizowane w przedszkolu powinno przejawiać się głównie poprzez:

- dostarczenie nowej wiedzy o pracy zawodowej i zawodach osób dorosłych,

---

<sup>305</sup> I. Walczyna, *Problematyka podmiotów i twórczości w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Główne zagadnienie psychopedagogiczne wychowania dzieci w przedszkolu*, red. I. Walczyna, Warszawa 1990.

- porządkowanie istniejącej w świadomości dzieci wiedzy o pracy zawodowej i zawodach osób dorosłych,
- organizowanie pokazów prostych czynności zawodowych, narzędzi i materiałów pracy połączonych z wyjaśnianiem słownym,
- zapoznawanie wychowanków z efektami (rezultatami) pracy ludzi pracujących w różnych zawodach i na różnych stanowiskach pracy,
- wykorzystywanie literatury dziecięcej, która ukazuje pozytywne przykłady postępowania jej bohaterów,
- systematyczne manipulowanie przez dziecko przedmiotami codziennego użytku, które umożliwiają uzyskiwać informacje o ich właściwościach i uczy 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 celem wyrabiania trwałych przyzwyczajęń i nawyków,
- wyznaczanie stałych obowiązków dostosowanych do sił i możliwości psychofizycznych dziecka,
- pomoc, którą dzieci mogą służyć młodszym i słabszym kolegom,
- organizowanie różnego rodzaju prac zespołowych.
- „Przedszkole to nie tylko – jak trafnie sformułowała B. Grzeszkiewicz :
- źródło doświadczeń dzieci z konkretną pracą jako działalnością zorganizowaną, która prowadzi do określonych efektów,
- to także:
- źródło dziecięcych doświadczeń z ludźmi pracy środowisk pozarodzinnych, z przedstawicielami określonych instytucji zorganizowanych zgodnie z zasadami panującymi w świecie formalnych zależności i społecznego podziału pracy,
- źródło intencjonalnego tworzenia wiedzy o rzeczywistości społeczno-zawodowej”<sup>306</sup>.

Analizując programy wychowania przedszkolnego można dostrzec, że zaleca się, aby gromadzenie przez dzieci wiedzy o pracy, zawodach, rzeczywistości społeczno-zawodowej (a więc preorientacja zawodowa dzieci) odbywało się w przedszkolu między innymi poprzez<sup>307</sup>:

---

<sup>306</sup> B. Grzeszkiewicz, *Preorientacja...*, dz. cyt., s. 61.

<sup>307</sup> Programy wychowania w przedszkolu: E. Belczewska, M. Herde, E. Kwiatkowska, I. Wasilewska, A. Łada-Grodzicka, *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, Warszawa 2000; Cz. Cyrański, M. Kwaśniewska, *Moje przedszkole. Pro-*

- obserwowanie, poznawanie pracy, wykonywanych czynności, narzędzi używanych przez osoby zatrudnione w przedszkolu. Kształtowanie właściwych postaw wobec wszystkich pracowników przedszkola i rozumienie znaczenia tej pracy;
- obserwowanie posługiwania się przez dorosłych różnymi narzędziami i urządzeniami ułatwiającymi codzienne życie (np. odkurzaczy, pralka, robot kuchenny, żelazko, suszarka do włosów, maszyna do szycia, komputer);
- obserwowanie pracy ludzi w najbliższym otoczeniu – zwrócenie uwagi na podstawowe czynności, narzędzia, charakterystyczny ubiór. Próby nazywania niektórych zawodów (np. kucharka, sprzedawczyni, policjant, lekarz);
- poznawanie pracy punktów usługowych działających w pobliżu przedszkola (w zależności od środowiska lokalnego), np. zakład fryzjerski, szewski, pralnia, placówki handlowe. Nazywanie zawodów, poznawanie narzędzi i określanie wykonywanych czynności. Rozumienie społecznego znaczenia tych punktów;
- poznawanie miejsc użyteczności publicznej, takich jak: szkoła, przychodnia lekarska, apteka, poczta, komisariat policji, straż pożarna, biblioteka, kino, dom kultury itd. Posługiwanie się nazwami popularnych zawodów;
- poznawanie wybranych zawodów związanych z wytwarzaniem znanych dzieciom produktów z wyraźnie zauważalnymi efektami pracy. Poznawanie wieloetapowości pracy (np. od ziarenka do bochenka, od buraka do liżaka, droga listu);
- poznawanie pracy w zakładach produkcyjnych wykorzystujących roboty i inne urządzenia elektroniczne – np. taśmy produkcyjne w fabryce cukierków, przy montażu samochodów (poprzez wycieczki, filmy, serie obrazków);
- dowiadywanie się o zawodach już zapomnianych albo rzadkich (głównie związanych z małą mechanizacją) i zawodach nowych, które dawniej nie były znane, jak informatyk, kosmonauta, elektronik, programista itp.;
- urządzenie kąciaków tematycznych (np. poczty, zakładu fryzjerskiego, gabinetu lekarskiego, sklepu spożywczego).

Ważną formą wyzwolenia ciekawości poznawczej dziecka wieku przedszkolnego (a tym samym rozbudzenie zainteresowań dotyczących pracy ludzkiej i wszystkiego, co wiąże się z wykonywaniem tej pracy w ramach określonego zawodu) jest zabawa, która pomaga dziecku poznawać świat poprzez

naśladownictwo, eksplorowanie, próbowanie i konstruowanie. Dzięki zabawie w swobodnej zazwyczaj atmosferze, której najczęściej towarzyszą spontaniczne działania dziecko uzyskuje elementarną wiedzę o wyglądzie, budowie i funkcjach przedmiotów, które wykorzystywane są w tej zabawie, rozwija także umiejętność posługiwania się tymi przedmiotami, napotyka różnego rodzaju problemy, które z początku próbuje rozwiązać stosując metodę prób i błędów, a w miarę nabywania doświadczenia zaczyna podejmować działania bardziej racjonalne. Pod koniec wieku przedszkolnego – jak dowodzą wyniki badań prowadzonych przez M. Kielar-Turską – eksplorowanie coraz częściej zaczyna przybierać postać stawiania hipotez<sup>308</sup>. Zabawami, które najlepiej służą osiągnięciu takiej postaci eksplorowania są zabawy manipulacyjne, które doskonaląc znajomość przedmiotów, rozwijając umiejętność technicznego i praktycznego obchodzenia się z zabawkami często przeradzają się w zabawę badawczą, w której dziecko zaczyna interesować się nie tylko wyglądem przedmiotów, ale również ich strukturą, właściwościami, wzajemnymi zależnościami zachodzącymi między elementami tej zabawy czy warunkami, które sprawiają, że zabawa ta dostarcza dziecku radości albo go np. nudzi. Podobne efekty wywołują zabawy konstrukcyjne, w których dziecko posługuje się różnymi materiałami, przedmiotami bądź narzędziami umożliwiającymi ich kojarzenie z odpowiednimi nazwami lub odpowiednie dobieranie narzędzi czy przedmiotów do celu, który zamierza osiągnąć. Dzięki tym zabawom dziecko poznaje i lepiej rozumie pewien zbiór czynności, które prowadzą do osiągnięcia zamierzonego celu bądź rezultatu. Tego typu zabawy odgrywają ważną rolę nie tylko w kształtowaniu rozwoju zawodowego dziecka, ale także w odpowiednim przygotowaniu go do następnego etapu preorientacji zawodowej, który ma miejsce w początkowych latach edukacji wczesnoszkolnej, wtedy gdy w życiu małego dziecka dokonują się zasadnicze zmiany. Dziecko rozpoczynające naukę szkolną musi w dużym stopniu przeobrazić swój dotychczasowy świat przeżyć i przyzwyczajień w świat obowiązków i zadań<sup>309</sup>.

Podstawowym środowiskiem, w którym dziecko w tym czasie przebywa i się rozwija jest szkoła, będąca jego miejscem pracy oraz przestrzeni dla kontaktów interpersonalnych i grupowych. Rodzina stopniowo przestaje odgrywać rolę miejsca pierwszoplanowego. Zaczynają odgrywać większą rolę kontakty rówieśnicze, mające miejsce nie tylko w szkole, lecz również poza jej murami. W następstwie doświadczeń nabytych w domu rodzinnym i przed-

---

<sup>308</sup> M. Kielar-Turska, *Jak stymulować badawczą aktywność dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 9.

<sup>309</sup> Zob. *Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. nauk. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000, s. 155.

szkolu 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 ważne zmiany w zakresie 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 umiejętność ujmowania cech otaczającej go rzeczywistości z różnych punktów widzenia i łączenia zgromadzonych informacji, co zaczyna pozwalać mu na rozumienie związków między przyczynami i skutkami toczących się procesów. 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 zachowania, które mogą 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 zadań<sup>310</sup>. To ważne, żeby proponowane formy zajęć i zadania, które uczniowie będą rozwiązywali miały charakter praktyczny, bowiem tak jak w okresie przedszkolnym najważniejszą rozwojowo formą działalności dziecka była zabawa, tak na etapie edukacji wczesnoszkolnej dziecko już nie tylko bawi się w pracę, ale może próbować samodzielnie coś zrobić i potrafi czerpać przyjemność z tej pracy. „Wszelka aktywność praktyczna, na przykład majsterkowanie, gry, prace ręczne, jest dla niego źródłem satysfakcji płynącej z wykonania rękoma tego, co zaplanował umysł. (...) Dzieci szczególnie chętnie zdobywają wiedzę i umiejętności, gdy widzą ich praktyczne zastosowanie w realnym życiu. Dlatego – na przykład – prowadząc szkolny sklepik szybciej opanowują działania arytmetyczne niż wtedy, gdy zajmują się jedynie rozwiązywaniem zadań w swoich zeszytach”<sup>311</sup>, podobnie jest ze wszelkiego rodzaju zadaniami, których celem jest poznawanie przedmiotów, narzędzi, czynności, które trzeba wykonać, żeby uzyskać gotowy wytwór. Jeśli to zrobią samodzielnie, to ich wiedza o tych materiałach, przedmiotach, narzędziach, czynnościach będzie pełniejsza i trwalsza niż wtedy, gdyby tylko o nich opowiedział nauczyciel, a dodatkowo będą kształtowali określone umiejętności, które na tym etapie preorientacji zawodowej mają swój duży udział w kształtowaniu ich zawodowego rozwoju, w tym również stymulowania sfery zainteresowań i zdolności

---

<sup>310</sup> Zob. *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 265-267.

<sup>311</sup> Tamże, s. 291.

jako względnie trwałych nastawień wobec otaczającego świata. Zainteresowania te bardzo często – jak ukazują wyniki badań prowadzonych przez A. Gurycką – charakteryzują się aktywnością ukierunkowaną na dokładniejsze poznanie wybranych przedmiotów, zjawisk i czynności<sup>312</sup>. Oznacza to, że rozpoczął się już ten czas, w którym dziecko samodzielnie w sposób selektywny wybiera przedmiot swoich zainteresowań. Zwraca uwagę na tę właściwość również E. H. Erikson, który twierdzi, że młodszy wiek szkolny to czas identyfikacji z przyszłymi rolami zawodowymi<sup>313</sup>.

Wraz z wiekiem dziecka następują zmiany w zakresie oceny możliwości realizacji własnych marzeń i zamierzeń<sup>314</sup>, które są efektem zarówno zmian rozwojowych, jak również nabywanego doświadczenia. O ile dzieci młodsze są bezwarunkowo przekonane o tym, że ich marzenia zawodowe, związane z ich przyszłością i upodobaniami kierunkowymi się spełnią, o tyle wraz z upływem lat marzenia te są bardziej realistyczne i mają krótszą perspektywę czasu, w jakim mogą się urzeczywistnić. Wraz z upływem czasu one się zmieniają, bowiem rozwija się ich prozawodowa i zawodowa świadomość, ale zmiany te są zależne nie tylko od tego, co ma miejsce w okresie edukacji wczesnoszkolnej, lecz również to i jak mocno ich marzenia prozawodowe zostały zakorzenione w okresie edukacji przedszkolnej.

Źródłem marzeń i nastawień prozawodowych uczniów edukacji wczesnoszkolnej oprócz oczywistych wpływów rodziny i szkoły w coraz większym stopniu stają się środki masowego przekazu, rówieśnicy (koledzy i przyjaciele zabaw podwórkowych i szkolnych), a także własne doświadczenie. Ze względu na tak rozległy obszar wpływów, szkoła powinna przyjmować rolę koordynatora tych wpływów. Powinna, oprócz przekazywania wiedzy prozawodowej, pomóc uczniom wartościować tą wiedzę, ukazując złożoność charakteru pracy zawodowej i poszczególnych zawodów, a także pomagać w rozpoznawaniu ich predyspozycji zawodowych i wskazywaniu drogi osiągnięcia życiowego sukcesu. Jest to zadanie, które w ramach preorientacji zawodowej powinno jawić się już na etapie edukacji wczesnoszkolnej, aby stanowić niemal podstawę orientacji zawodowej młodzieży w kolejnych etapach edukacji szkolnej.

---

<sup>312</sup> A. Gurycka, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1978.

<sup>313</sup> Zob. E. H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1957.

<sup>314</sup> Zob. R. Stefańska-Klar, *Development aspects of responding to poverty and socio-economical stress*, Bordeaux 1997; K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s 116-117.

### 3.3.2. Orientacji zawodowej młodzieży

Termin „orientacja” podobnie jak wcześniej analizowany „preorientacja” jest definiowany w różny sposób. J. Jaroszyński definiuje go jako „zdolność prawidłowego i szybkiego ustalenia takich okoliczności, jak miejsce, czas, otoczenie, sytuacja, identyczność własnej osoby, cechująca stan prawidłowości, przytomności w odróżnieniu od dezorientacji, występującej przy zaburzeniach przytomności”<sup>315</sup>. Natomiast W. Szewczuk terminem „orientacja” określa „umiejętność odbioru informacji o sytuacji, w jakiej się znajduje jednostka, pozwalającej na podjęcie działań wyznaczonych określoną potrzebą”<sup>316</sup>. Niemal w tym samym czasie W. Okoń uważa, że „orientacja” to: „zdolność do szybkiego i prawidłowego uświadamiania sobie stosunków przestrzennych i czasowych oraz warunków i okoliczności, w jakich się jednostka znajduje”<sup>317</sup>. W starszych słownikach języka polskiego termin ten określany jest jako „zdawanie sobie sprawy z tego, gdzie, w jakim punkcie terenu się jest”, a także „trafne rozumienie sytuacji, znajomość czegoś”, czy: „skłanianie się ku czemuś, ciążenie w jakimś kierunku”<sup>318</sup>. W nowszych wydaniach słowników języka polskiego przez orientację określa się „1) umiejętność, zdolność określania swojego położenia w terenie; 2) rozeznanie w sytuacji; znajomość faktów i umiejętności ich oceny, interpretacji; 3) określony, jasno zarysowany kierunek”<sup>319</sup>. Można zauważyć, że we wszystkich tych definicjach akcentowane są nieco inne cechy przypisywane terminowi orientacja. Są to jednak te cechy, które sytuują tak definiowany termin „orientacja” w kategorii pojęć ogólnych. W praktyce terminu tego używa się najczęściej do określenia czegoś konkretnego, dołączając do niego odpowiednie przymiotniki, np. orientacja polityczna, orientacja przestrzenna, czy podnoszona w tym rozdziale: orientacja zawodowa.

Termin orientacja zawodowa używany w teorii i praktyce przy wszelkiego rodzaju rozważaniach dotyczących problematyki przygotowania do wyboru zawodu, czy też analizy uwarunkowań związanych z rozwojem zawodowym jednostki, także przez poszczególnych autorów stosowany jest w różnym ujęciu. Najczęściej występuje jako: „orientacja szkolna i zawodowa”, „orientacja i poradnictwo zawodowe”, bądź po prostu „orientacja zawodowa”.

<sup>315</sup> J. Ekiel i in., za: J. Jaroszyński, *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965, s. 93.

<sup>316</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 181.

<sup>317</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 205.

<sup>318</sup> *Mały słownik języka polskiego*, pod red. S. Skompki, H. Auderskiej, Z. Kempieńskiej, Warszawa 1969, s. 515.

<sup>319</sup> *Współczesny słownik...*, dz. cyt., t. 2, s. 1129.

Wspomniany wcześniej W. Okoń przez orientację szkolną i zawodową rozumie „ogół poczynań wychowawczych, które mają na celu takie pokierowanie wszechstronnym rozwojem ucznia, aby on sam dojrzał do podejmowania optymalnych decyzji w sprawie swojego życia i zawodu”<sup>320</sup>. Z. Wiatrowski w zaproponowanej przez siebie definicji „orientacji szkolnej i zawodowej”, w sposób szczególnie, eksponuje potrzebę celowego i zorganizowanego prowadzenia tej działalności wśród uczniów szkół ogólnokształcących (gimnazjalnych i licealnych), „stojących przed wyborem odpowiedniej szkoły zawodowej lub wyższej, a co się z tym wiąże – przed wyborem odpowiedniego zawodu”<sup>321</sup>.

Najbardziej rozbudowaną definicję orientacji zawodowej i szkolnej – jaką można uznać, że jest to ta, która zawiera wszystkie elementy składowe potrzebne przy prowadzeniu orientacji – zaproponował T. S. Szajek. Według tego autora orientacja zawodowa i szkolna „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, umożliwienie optantom<sup>322</sup> 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 racjonalnego planowania swojej przyszłej drogi zawodowej i własnych planów zawodowych z potrzebami społecznymi”<sup>323</sup>.

W trakcie wnikliwego studiowania literatury dotyczącej wielowątkowego procesu rozwoju zawodowego jednostki można dostrzec, że pojęcie „orientacja szkolna i zawodowa” traktowane jest w sposób dwojaki. Z jednej strony istnieje tendencja do rozdzielania tego pojęcia na dwa odrębne: „orientację

---

<sup>320</sup> W. Okoń, *Słownik...*, dz. cyt., s. 205.

<sup>321</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 197.

<sup>322</sup> „Optant – wybierający przyszłą drogę życiową”. Termin zaproponowany przez S. Szajka, *Rola szkół zawodowych w orientacji zawodowej*, Warszawa 1980, s. 12.

<sup>323</sup> J. Mandrzejewska-Smól, *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej*, Bydgoszcz 2001, s. 87, za: W. Rachwalska, *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987, s. 15-16.



zawodową” i „orientację szkolną” (przedstawicielem tej grupy może być I. Janiszowska)<sup>324</sup>, lub „orientację szkolną i zawodową” i „orientację zawodową”<sup>325</sup>, z drugiej zaś strony terminów tych używa się łącznie (przedstawicielem tej grupy może być S. Baścik)<sup>326</sup>, uznając, że przez orientację zawodową rozumie się pomoc młodzieży w wyborze zawodu, a ponieważ zawód zdobywa się głównie w szkole, to należy również używać terminu „orientacja szkolna”. Można również przyjąć, że pewnym wyjaśnieniem przyczyn tych rozbieżności jest stanowisko W. Rachwalskiej, która uważa, że orientacja szkolna jest pojęciem podporządkowanym pojęciu orientacji zawodowej, gdyż stanowi jeden z etapów (ten, który zawiera w sobie proces zapoznawania uczniów z różnymi drogami dochodzenia do zawodu) szeroko rozumianej orientacji zawodowej<sup>327</sup>.

Przechodząc do przybliżenia definicji terminu „orientacja zawodowa”, warto zwrócić uwagę na to, co dostrzegła w swoich dociekaniach J. Mandrzejewska-Smól, iż „w literaturze psychologicznej i pedagogicznej wyróżnić można trzy następujące kierunki definiowania terminu orientacja zawodowa:

1. Kierunek zawodoznawczy – orientacja zawodowa w węższym znaczeniu utożsamiana głównie z informacją zawodową. W. Rachwalska określa ją mianem »orientacja w czynie«.
2. Kierunek pedagogiczno-psychologiczny – orientacja zawodowa w znaczeniu szerszym »orientacja na coś«, na określony cel. Celowa, systematyczna i długotrwała działalność prowadząca do trafnego wyboru zawodu. Utożsamia się tę działalność w procesem wychowawczym – wychowaniem do zawodu.
3. Kierunek socjologiczny – orientacja zawodowa w ujęciu systemowym, uznawana jako zjawisko o zasięgu społecznym”<sup>328</sup>.

Z analizy literatury, którą przeprowadziła przywoływana tu J. Mandrzejewska-Smól wynika, że większość autorów (S. Baścik, A. Bukowska-Józwicka, A. E. Gołomszok, I. Janiszowska, A. Jawłowska, K. Lelińska, W. Okoń, W. Rachwalska, B. Suchodolski, S. Szajek, J. Włodek-Chronowska) traktuje orientację zawodową jako proces wychowawczy prowadzący do traf-

<sup>324</sup> Zob. I. Janiszowska, *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*, Warszawa 1971.

<sup>325</sup> *Słownik pedagogiki pracy*, pod red. L. Koczniewskiej-Zagórskiej, T. Nowackiego, Z. Wiatrowskiego, Wrocław 1986.

<sup>326</sup> A. Baścik, *Wybór zawodu a szkoła*, Warszawa 1975, s. 53.

<sup>327</sup> Zob. W. Rachwalska (red.), *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, Warszawa 1980, s. 16.

<sup>328</sup> J. Mandrzejewska-Smól, *Edukacyjno-zawodowe...*, dz. cyt., s. 87, za: B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z poradownictwa*, Wrocław 1994, s. 18-19.

nego wyboru zawodu, uwzględniając przy tym aspekt społeczny tego zjawiska<sup>329</sup>.

Oto kilka z definicji terminu „orientacja zawodowa”, w których wyraźnie można dostrzec, że akcent w tych definicjach położony został właśnie na proces (często na czynniki, które rzutują na jakość tego procesu) wychowawczy, który w konsekwencji zmierza do ułatwienia jednostce wyboru zawodu.

Orientacja zawodowa to „wszystkie działania podejmowane przez czynniki zewnętrzne i samych optantów w stadium rośnięcia, w podokresie zainteresowania (11-14 r. ż.) oraz stadium eksploracji, w podokresie przejściowym (15-24 r. ż.)”<sup>330</sup>. Jest to definicja zwięzła w zapisie, aczkolwiek przez jej autora jest rozumiana szeroko, bowiem obejmuje wszystkie działania prowadzące do prawidłowego wyboru zawodu, podejmowane zarówno przez jednostkę, która ma dokonać wyboru zawodu, jak i przez inne osoby współuczestniczące w tym procesie.

Nieco inaczej – aczkolwiek utrzymując się w konwencji postrzegania orientacji zawodowej w kategoriach procesu – definicję tę ujmuje W. Rachalska, twierdząc, iż „orientacja zawodowa obejmuje całokształt zabiegów wychowawczych, mających pomóc młodzieży w samodzielnym, właściwym i uzasadnionym wyborze zawodu”<sup>331</sup>.

Z. Wiatrowski uważa, że „orientacja zawodowa” to działalność „prowadzona w sposób celowy i zorganizowany wśród uczniów gimnazjów i liceów ogólnokształcących, stojących wobec wyboru dalszej drogi edukacyjnej, wyboru zawodu i podjęcia decyzji zawodowej”<sup>332</sup>.

W definicji tej Z. Wiatrowski wprawdzie mówi o młodzieży okresu gimnazjalnego i licealnego, nie wprowadza jednak ostrego przedziału życia jednostki, w którym to owa orientacja zawodowa miałyby się rozpoczynać i kończyć. Oznacza to, że okres edukacji gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej jest okresem szczególnym, w którym orientacja ta powinna mieć miejsce, ale może być prowadzona również (a nawet powinna być prowadzona) w czasie, kiedy młodzież podejmuje decyzje o wyborze kolejnych etapów (dróg) edukacji szkolnej bądź decyzje dotyczące wyboru swojej drogi zawodowej.

Inne i znacznie szersze ujęcie terminu „orientacja zawodowa” zaproponował K. M. Czarnecki uznając, że jest to „poziom wiedzy uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych o sobie samym, o swoich możliwościach roz-

<sup>329</sup> J. Mandrzejewska-Smól, *Edukacyjno-zawodowe...*, dz. cyt., s. 87.

<sup>330</sup> S. Szajek, *Rola szkół zawodowych...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>331</sup> W. Rachalska (red.), *Orientacja i poradnictwo...*, dz. cyt., s. 13.

<sup>332</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., s. 197.

woju kierunkowego oraz warunkach niezbędnych do tego rozwoju. Terminem tym obejmuje również zasady, formy, środki, metody i narzędzia stymulacji rozwoju kierunkowego uczniów, głównie w sferze ich świadomości prozawodowej i zawodowej (motywacja wyboru zawodu, decyzja wyboru zawodu, zasadność i odpowiedzialność wyboru zawodu)<sup>333</sup>.

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 zostanie dobrze przygotowana do podejmowania decyzji dotyczących wyboru zawodu i dalszej drogi edukacji, 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”<sup>334</sup>.

Według K. M. Czarneckiego okres orientacji zawodowej młodzieży obejmuje uczniów klas IV-VI szkoły podstawowej i uczniów gimnazjum<sup>335</sup>. Charakteryzuje się on głównie:

- intensywnym dojrzewaniem biologicznym (somatycznym i fizycznym) oraz seksualnym;
- intensywnym dojrzewaniem psychicznym (intelektualnym i emocjonalnym);
- intensywnym dorastaniem społecznym, głównie prozawodowym<sup>336</sup>.

W okresie orientacji zawodowej młodzieży, który według dużej części przedstawicieli nauki trwa od 11 do 15 roku życia, następuje przede wszystkim:

- rozwój zainteresowań i zamiłowań zawodowych,
- ujawnienie się zdolności i uzdolnień kierunkowych (zawodowych),
- rozwój i dojrzewanie motywacji wyboru dziedziny i zawodu,

---

<sup>333</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 119.

<sup>334</sup> Tamże.

<sup>335</sup> Wg K. M. Czarneckiego okres orientacji zawodowej młodzieży nie obejmuje młodzieży liceum ogólnokształcącego, bowiem zdaniem autora młodzież ta – podejmując decyzję kontynuowania nauki szkolnej w liceum ogólnokształcącym – odroczyła jednocześnie decyzję o wyborze zawodu na czas kontynuowania studiów wyższych, zbliżając się jedynie do podejmowania tej decyzji w czasie kontynuowania nauki w liceum ogólnokształcącym.

<sup>336</sup> Tamże, s. 120.

- rozwój i dojrzewanie decyzji wyboru zawodu,
- podjęcie ostatecznej decyzji wyboru zawodu i typu szkoły ponadgimnazjalnej<sup>337</sup>.

Wczytując się wnikliwie w istotę zmian, które dotyczą rozwoju zawodowego młodzieży w okresie orientacji zawodowej, trzeba wyraźnie podkreślić, że nie są to zmiany, które następują w jednej chwili, tak, jak nie są to zmiany, które mogą być wywołane jednorazowym (czy nawet krótkotrwałym) zabiegiem wychowawczym bądź dydaktycznym. Orientacja zawodowa młodzieży nie jest też pierwszym etapem w procesie rozwoju zawodowego jednostki. Jest ona natomiast w pewnym sensie kontynuowaniem (oczywiście w innych warunkach, na innym poziomie rozwoju jednostki, z wykorzystaniem innych form, metod, narzędzi etc.) tego wszystkiego, co miało miejsce w okresie preorientacji zawodowej dziecka. W dużym stopniu jakość i efekty tamtego okresu rozwoju zawodowego rzutują na to, co dzieje się w okresie orientacji zawodowej młodzieży. Jest to więc pewnego rodzaju ciągłość w tym długotrwałym procesie rozwoju zawodowego jednostki, procesu, w którym uczestniczy obok jednostki przede wszystkim szkoła, ale także w dalszym ciągu środowisko rodzinne, a także coraz większy krąg osób i instytucji, z którymi jednostka dzieli swój czas, zainteresowania, nawiązuje przyjaźnie, podejmuje wspólne działania itp. Oczywiście nadal wspieranie i przygotowanie młodzieży (jako pewnego rodzaju grupy społecznej, ale także pojedynczych jednostek) do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych jest zadaniem statutowym szkoły, bowiem zarówno planowanie kariery zawodowej, jak i pierwsze decyzje edukacyjno-zawodowe przypadają na lata szkolne. W naturalny sposób szkoła jest więc środowiskiem, które najczęściej ma bezpośredni wpływ na te decyzje i dlatego nadal powinna wspierać środowisko rodzinne i świadczyć pomoc uczniom w przygotowaniu się zarówno do wyboru drogi edukacyjnej mającej na celu przygotowanie do udziału w życiu zawodowym.

Literatura obfituje w stosunkowo liczne propozycje, zalecenia czy katalogi działań, które powinny być podjęte w ramach orientacji zawodowej na poszczególnych etapach edukacji szkolnej. Dotyczą one głównie zadań (przedsięwzięć), które traktuje się jako powinność szkoły. Rzadziej natomiast te, które powinna podejmować sama jednostka. Nie jest moją intencją analizowanie i recenzowanie tych propozycji. Zwrócę jedynie uwagę na te działania, co do których panuje niemal zupełna zgoda, że powinny one stanowić niejako podstawę orientacji zawodowej młodzieży, wyznaczając jej główny cel i pod-

---

<sup>337</sup> Tamże, s. 105 i nn.

stawowe zadania. Można tu mówić o dwóch etapach takowej orientacji zawodowej (w niektórych opracowaniach mówi się o trzech takich etapach): pierwszy odnosi się do etapu edukacyjnego obejmującego naukę w klasach IV-VI szkoły podstawowej, drugi natomiast do etapu nauki w gimnazjum.

Głównym zadaniem (zwłaszcza szkoły) i celem orientacji zawodowej prowadzonej wobec ucznia II etapu edukacyjnego, obejmującego klasy od IV do VI szkoły podstawowej, jest świadczenie pomocy przy rozpoznawaniu własnego potencjału intelektualnego, osobowościowego i zawodowego w taki sposób i w takim zakresie, aby w oparciu o własne zasoby uczeń mógł trafnie wybrać odpowiedni dla siebie profil kształcenia w gimnazjum<sup>338</sup>.

Szkoła podstawowa oraz poszczególni nauczyciele tego etapu edukacyjnego podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości. Szkoła ma obowiązek przygotować uczniów do podejmowania przemyślanych decyzji, także poprzez umożliwienie im samodzielnego wyboru części zajęć edukacyjnych (mogą wybrać tzw. przedmioty uzupełniające, np. zajęcia artystyczne oraz zajęcia techniczne czy zajęcia artystyczne oraz ekonomię w praktyce). Niezależnie od podjętych przez uczniów decyzji indywidualnych, wszyscy oni powinni zostać objęci programem z orientacji zawodowej, czyli działaniami wychowawczymi rodziców, szkoły i innych osób (np. doradców zawodowych, pedagogów szkolnych itp.), grup i instytucji – mających na celu dobre przygotowanie do podejmowania decyzji zawodowych dotyczących własnej działalności zawodowej i życiowej. Młodzież w tym okresie celowo, świadomie i systematycznie zbiera informacje o własnych możliwościach, które następnie wykorzystuje w procesie podejmowania własnych decyzji. Dlatego ważne jest, jak będą przygotowani do korzystania w różnorodnych źródłach i sposobach zdobywania informacji oraz jej przetwarzania i wykorzystywania. Informacje te są niezwykle istotne także z punktu widzenia wychowania do pracy. Służyć temu mogą na tym etapie edukacyjnym także niektóre ścieżki edukacyjne (np. edukacja medialna, przyrodnicza, prozdrowotna itp.). Te i inne działania podejmowane w ramach orientacji zawodowej dokonującej się na tym etapie edukacyjnym służyć powinny głównie:

- ukazaniu młodzieży podstawowych aspektów pracy ludzkiej,
- nabywaniu i rozwijaniu wiedzy uczniów o czynnościach zawodowych osób pracujących zawodowo, o prostych narzędziach pracy człowieka, o zawodach,

---

<sup>338</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2012 r., poz. 977).

- dalszemu rozwojowi zainteresowań zawodowych i aspiracji zawodowych,
- rozwojowi motywacji do pracy i do wyboru zawodu,
- kształtowaniu własnego stosunku do pracy,
- ułatwieniu w podejmowaniu decyzji dotyczących wyboru, profilu kształcenia w gimnazjum, a także przybliżeniu do wstępnej decyzji wyboru zawodu,
- przybliżeniu do świata nauki i techniki,
- kształtowaniu elementów kultury pracy,
- nabywaniu przez uczniów wiedzy dotyczącej własnych predyspozycji<sup>339</sup>.

Pamiętając o tym, że orientacja zawodowa młodzieży nie jest jednorazowym, czy też krótkotrwałym działaniem, lecz jest procesem ciągłym, obejmującym uczniów II etapu edukacyjnego szkoły podstawowej i młodzież całego etapu edukacji gimnazjalnej, nietrudno się domyślić, że dla całego okresu, w którym będzie ona mieć miejsce w dużym stopniu przyświecać jej będą takie same cele. Jednak ze względu na to, że etap edukacji gimnazjalnej przypada na szczególny wiek rozwoju dziecka, a także, że edukacja ta ma miejsce w nowym środowisku (nowej przestrzeni edukacyjnej), cele, które przypisuje się orientacji zawodowej młodzieży będącej na tym etapie edukacji są nieco inne niż te, które określone zostały dla etapu edukacyjnego klas od IV do VI szkoły podstawowej.

Etap edukacji gimnazjalnej przypada na szczególnie dynamiczny, a zarazem trudny okres w rozwoju człowieka. Jest on czasem, w którym rozpoczynają się intensywne zmiany jednostki w kierunku stawania się osobą dorosłą. Zmiany te dotyczą zarówno budowy organizmu, jak również rozwoju umysłowego, emocjonalnego i moralnego. Krystalizuje się światopogląd, zwiększa się samoświadomość, następuje rozwój tożsamości i zmiana motywacji, ma miejsce zmienność nastrojów i burza uczuć.

Większość jawiących się zmian w psychice dojrzewającej młodzieży warunkowana jest (jak potwierdzają to wyniki licznych badań psychologicznych) rozwojem umysłowym, który rzutuje na rozwój i kontrolę uczuć, na rozumienie pojęć moralnych, kształtowanie światopoglądu i poszukiwanie własnej

---

<sup>339</sup> Por.: S. Szajek, *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa 1989, s. 33; K. Duraj-Nowakowa, *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Łowicz 1996, s. 39; K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 121; M. Czerwińska-Jasiewicz, *Psychologiczna analiza decyzji życiowych młodzieży szkolnej*, Warszawa 1979; A. Weyssenhoff, E. Kruk-Krymula, J. Biłko, M. Piekarski, *Poradnik Orientacja zawodowa z serii Wybór zawodu. Poradnik dla doradców zawodowych, nauczycieli i pedagogów szkolnych (klasa IV-VI)*, Kraków 2011; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki...*, dz. cyt., i inne.

tożsamości. Od przebiegu rozwoju umysłowego zależy również aktywność społeczna jednostki. W tym okresie następują istotne zmiany w procesie spostrzegania i myślenia. Młodzież spostrzega już nie tylko to, co jest potrzebne bądź przyciąga ich uwagę, ale także to, co jest obiektywnie ważne. W tym samym czasie następuje uniezależnianie się od sądów innych ludzi. Młodzież zaczyna formułować własne oceny dotyczące osób, zdarzeń i procesów. Stopniowo zostaje poddawany krytyce świat osób dorosłych. Obserwuje się dużą chwiejność emocji, co może wpływać negatywnie na skuteczność wysiłków wychowawczych (w tym również związanych z orientacją zawodową). Bardzo ważne dla młodzieży tego okresu staje się poczucie przynależności do grup rówieśniczych oraz zawiązywanie przyjaźni. Coraz częściej młodzież zaczyna się wahać pomiędzy uznawaniem zasad moralnych rodziców, nauczycieli, kolegów czy coraz większym wpływom mediów (zwłaszcza tego, co niesie ze sobą powszechny dostęp do Internetu).

Wraz z rozwojem kształtuje się światopogląd młodzieży, który często w tym okresie, w którym odnotowuje się wzrost refleksyjności i krytycyzmu, jest w opozycji do świata dorosłych. Młodzież zaczyna poszukiwać sensu własnego życia, co z jednej strony ma korzystny wpływ na przebieg wielu procesów rozwojowych (między innymi rozwój zawodowy), a z drugiej na skutek rosnącej podatności na wpływy różnego rodzaju grup nieformalnych może stanowić źródło wielu zagrożeń (np. kształtowania się negatywnej tożsamości).

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 odroczonej (np. podejmując naukę w liceum ogólnokształcącym), Czasem podejmują decyzje przypadkowe, nieadekwatne do swoich zainteresowań bądź możliwości<sup>340</sup>. W tym właśnie zakresie (podejmowania trudnych, lecz nieuniknionych decyzji) powinna im pomóc prowadzona na tym etapie edukacji orientacja zawodowa.

---

<sup>340</sup> Por.: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000; *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt.; J. Kaźmierczyk, *Pomost między dzieciństwem a dorosłością. Program profilaktyczno-wychowawczy dla gimnazjum*, Warszawa 2003; A. Marchewczyk, *Charakterystyka okresu rozwojowego uczniów gimnazjum*, Luborzycza 2005; I. Obuchowska, *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996, i inne.

Główne cele orientacji zawodowej młodzieży gimnazjalnej – podobnie jak to miało miejsce w przypadku młodzieży klas IV-VI szkoły podstawowej – wynikają oczywiście z podstawy programowej, w której zostały zapisane następujące cele kształcenia ogólnego na III (gimnazja) i IV (szkoły ponadgimnazjalne) etapie edukacyjnym<sup>341</sup>:

1. przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyki;
2. zdobycie przez uczniów umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości podczas wykonywania zadań i rozwiązywania problemów;
3. kształtowanie u uczniów podstaw warunkujących sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Z tak sformułowanych celów kształcenia ogólnego oraz treści kształcenia zaproponowanych dla poszczególnych przedmiotów i rodzajów zajęć można wyprowadzić następujące cele dla orientacji zawodowej realizowanej na etapie edukacji gimnazjalnej:

- konfrontowanie indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia z potrzebami społecznymi,
- przygotowywanie uczniów do świadomego i trafnego wyboru zawodu i dalszej drogi edukacyjnej,
- przygotowywanie rodziców do efektywnego wspierania swoich dzieci w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych,
- tworzenie warunków do samodzielnego działania technicznego z wykorzystaniem typowych metod stosowanych w podstawowych dziedzinach gospodarki,
- kształtowanie świadomości o tym, że zawód współcześnie nie jest wybierany na całe życie i że każdy z nich musi być przygotowany na ewentualność powtórnych wyborów,
- wyrabianie przekonania, że w warunkach współczesnego rozwoju cywilizacyjnego, rozwoju techniki i informatyzacji życia należy umieć uczyć się przez całe życie.

Żeby dowiedzieć się, jak gimnazja zamierzają w swojej praktyce edukacyjno-wychowawczej dochodzić do osiągnięcia tych i innych celów przypisywanych orientacji zawodowej, przeanalizowano 126 szkolnych programów orientacji zawodowej gimnazjów z województwa zachodniopomorskiego. Oto

---

<sup>341</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej..., dz. cyt.



najczęściej powtarzające się działania, które w tym zakresie gimnazja te planowały podjąć:

- wyzwalanie własnej aktywności ucznia w kierunku samopoznania, odkrywania zainteresowań, uzdolnień, rozpoznawania swojego usposobienia i temperamentu w kierunku predyspozycji do wykonywania różnych zawodów,
- rozwijania umiejętności samooceny predyspozycji zawodowych,
- inspirowanie do tworzenia długotrwałych planów życiowych,
- kształtowanie umiejętności planowania dalszego rozwoju edukacyjno-zawodowego i kontynuacji nauki w szkołach ponadgimnazjalnych,
- pomoc w zdobywaniu informacji o zawodach i szkołach przygotowujących do pracy w tych zawodach,
- kształtowanie umiejętności kontrolowania oceny stanu swojego zdrowia z wymaganiami określonymi dla poszczególnych zawodów,
- wyposażanie uczniów w wiedzę o interesujących zawodach, o czynnościach i warunkach pracy dla konkretnego zawodu,
- kształtowanie postawy przedsiębiorczości i aktywności wobec pracy,
- wskazywanie różnorodnych dróg edukacji zawodowej,
- kształtowanie umiejętności określania swoich celów życiowych, mocnych i słabych stron, sprawnego komunikowania i autoprezentacji,
- rozwijania świadomości dotyczącej mobilności zawodowej i pobudzania aktywności do poszukiwania alternatywnych rozwiązań w różnych sytuacjach zawodowych i życiowych,
- kształtowania umiejętności podejmowania decyzji zawodowych,
- współdziałanie z rodzicami i organizacjami zawodowymi w zakresie orientacji zawodowej,
- kształtowanie właściwych postaw prozawodowych, motywacji i zainteresowań zawodowych,
- wspomaganie uczniów w dokonywaniu indywidualnych wyborów zawodowych w zakresie możliwości, wiedzy i zainteresowań,
- kształtowanie umiejętności dokonywania samopoznania, samoanalizy i samopomocy przy podejmowaniu decyzji związanych z wyborem zawodu,
- zapoznawanie z tendencjami w rozwoju zawodów i przemian zachodzących w treściach pracy w tych zawodach,
- organizowanie w szkole kącików zawodoznawczych dostępnych dla młodzieży i ich rodziców oraz spotkań z ludźmi różnych zawodów, giełd, konkursów, wystaw itp.,

- organizowanie wycieczek do różnych zakładów pracy, instytucji użyteczności publicznej, laboratoriów, szkół zawodowych itp.

Wszystkie te i wiele innych działań zapisanych w szkolnych programach orientacji zawodowej (niezależnie od tego, jak liczny stanowiły zbiór działań, które szkoła planowała podjąć oraz jakie w tym celu zamierzała wykorzystać środki) zmierzały głównie do tego (niezależnie od wielu celów szczegółowych), żeby uczeń, kończąc naukę w gimnazjum, dokonał właściwego dla siebie (swoich zainteresowań, predyspozycji i możliwości) wyboru szkoły ponadgimnazjalnej. Ważne jest, żeby szkoła tworząc właściwe warunki do podjęcia przez ucznia tej ważnej decyzji życiowej nie zapominała o swoich partnerach, z którymi program ten będzie realizować, a także o tym, żeby działalność wychowawczo-dydaktyczna prowadzona w ramach zajęć dotyczących orientacji zawodowej była ściśle ze sobą powiązana zarówno ze względu na zaplanowane cele, ale także formy pracy, tworząc układ działań mających ułatwić młodzieży podjęcie świadomej decyzji, a nie wyręczały ich w tej decyzji.

### 3.3.3. Szkolnego uczenia się zawodu

Okres szkolnego uczenia się zawodu, przypadający na lata między 16 a 25 rokiem życia to czas, w którym absolwent gimnazjum rozpoczyna swój kolejny etap edukacji szkolnej. Zgodnie z przyjętą przez Z. Wiatrowskiego linią rozwoju zawodowego jednostki, można tu mówić o dwóch etapach tej linii:

- etapie edukacji prozawodowej mającej miejsce w różnych szkolnych i pozaszkolnych formach kształcenia celem przyuczenia, przysposobienia bądź przygotowania do pracy w określonym zawodzie po wcześniejszym uzyskaniu formalnych kwalifikacji zawodowych,
- etapie kształcenia zawodowego mającego miejsce w szkołach zawodowych na podbudowie gimnazjum (głównie zasadnicze szkoły zawodowe i technika), szkołach policealnych i szkołach wyższych przygotowujących do zawodu.

W każdym z tych przypadków mamy do czynienia z młodzieżą, która w swym rozwoju „przechodzi” z fazy wczesnej do późnej adolescencji (ma to miejsce właśnie około 16 roku życia). Okres późnej adolescencji trwa do około 20 roku życia, a następnie rozpoczyna się okres wczesnej dorosłości. Tak więc sytuując okres szkolnego uczenia się w cyklu życia jednostki, możemy mówić o rozwoju zawodowym, który zachodzi na przełomie dwóch odcinków tego cyklu. 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 seksualnych. 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 uzewnętrznienia 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 nieraz i do rezygnacji. [...] W tym wieku następuje rozwój tzw. uczuć wyższych (ma to związek z myśleniem abstrakcyjnym), do których zalicza się uczucia estetyczne, moralne, patriotyczne itp.”<sup>342</sup>.

Jest to również ciekawy okres rozwoju 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 o poradę w sprawach związanych z pracą w określonym zawodzie<sup>343</sup>. 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 wzorów postępowania, autorytetów) i przeciążenia (np. natłok obowiązków szkolnych przy jednoczesnym obniżeniu kondycji w związku z szybkim wzrostem)”<sup>344</sup>. 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 specyficznym 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 jedyne i niepowtarzalne, określanie siebie jako istoty społecznej, funkcjonującej i współpracującej z innymi ludźmi według przyjętych bądź wypracowanych norm i wzorów<sup>345</sup>. Zdaniem B. Ziółkowskiej w adolescencji ma miejsce kryzys tożsamościowy, którego źródło zwykle tkwi

---

<sup>342</sup> I. Obuchowska, *Adolescencja* [w:] *Psychologia rozwojowa...*, dz. cyt., s. 186-187.

<sup>343</sup> Zob. A. Gurycka, *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991, s. 213.

<sup>344</sup> Zob. B. Ziółkowska, *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 382.

<sup>345</sup> Por. A. Oleszkiewicz, *Kryzys młodzieży – istota i przebieg*, Wrocław 1995.

w nierozwiązanych konfliktach poprzednich stadiów, leżących u podstaw wcześniejszych kryzysów rozwojowych, a sposób rozwiązywania kryzysów adolescencyjnych rzutować będzie na realizację zadań okresu dorosłości<sup>346</sup>.

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

W psychologii rozwojowej – za sprawą wielu badaczy – przyjęło się, że rozpatrywanie kolejnych okresów rozwoju dokonuje się w perspektywie zadań rozwojowych, które przyporządkowuje się poszczególnym częściom cyklu życia człowieka. Dla wieku adolescencji R. J. Havighurst<sup>347</sup> przyporządkował pewne zadania rozwojowe, ale nie wydaje się, żeby można je było dla każdej indywidualnej jednostki brać jako wyznacznik rozgraniczania wieku młodzieńczego (późnej adolescencji) od wieku wczesnej dorosłości, bowiem po ukończeniu nauki w gimnazjum jednostki te przebywają różne drogi edukacyjne. Jedni w ciągu trzech lat szkolnych (w wieku ok. 16-18 roku życia) kończą naukę w zasadniczej szkole zawodowej i wkraczają na ścieżkę pracy zawodowej, podczas gdy inni kontynuują dalszą naukę np. w technikum zawodowym albo po ukończeniu nauki w liceum ogólnokształcącym podejmują dalszą naukę w szkołach policealnych przygotowujących do pracy w konkretnym zawodzie, bądź studia wyższe na określonym kierunku zawodowym. W takich przypadkach można uznać, że okres adolescencji przedłuża się do ok. 20-22 roku życia. Oznacza to, że adolescencja ma indywidualny przebieg, aczkolwiek w ramach określonych prawidłowości rozwojowych. Tym samym granica między wiekiem młodzieńczym a wczesną dorosłością również jest płynna. Najczęściej przyjmuje się, że wczesna dorosłość obejmuje okres od 20-23 do 35-40 roku życia<sup>348</sup>. Według B. Ziółkowskiej fakt bycia dorosłym nie odnosi się do określonego wieku metrykalnego, lecz do tego, czy jednostka zdolna jest do podjęcia określonych obszarów aktywności, trwania w ich realizacji pomimo fizycznych, społecznych czy psychologicznych przeszkód. „Potencjał dorosłości – w przeciwieństwie do poprzedniego stadium rozwoju – tkwi nie tyle w umiejętności podejmowania wyzwań, co w realistycznym budowaniu wizji przyszłości, stawianiu celów ambitnych, ale

<sup>346</sup> B. Ziółkowska, *Okres dorastania...*, dz. cyt., s. 385.

<sup>347</sup> R. J. Havighurst, *Developmental tasks and education*, New York 1981.

<sup>348</sup> E. Gurba, *Wczesna dorosłość*, [w:] *Psychologia rozwoju...*, dz. cyt., s. 202.

możliwych do osiągnięcia i brania odpowiedzialności za efekty swoich autonomicznych wyborów”<sup>349</sup>.

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 satysfakcji<sup>350</sup>. Natomiast R. W. White uważa, że podjęcie zadań okresu dorosłości, a przede wszystkim ich konsekwentne oraz satysfakcjonujące realizowanie możliwe jest dzięki określonym trendom charakterystycznym dla okresu 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,
- pogłębienie 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 cierpiących<sup>351</sup>.

Duża część badaczy podkreśla, że w tym okresie życia jednostki, które podejmują pracę zawodową czynią to nie tylko dlatego, że stanowi ona dla nich źródło utrzymania, ale także dlatego, że praca dostarcza im osobistej satysfakcji i sprzyja rozwojowi nowych interakcji społecznych. W tym okresie ujawniają się także różne postawy wobec pracy, wynikających z niej obowiązków i działań wynikających z przyjętej roli zawodowej. Młodzi dorośli, będąc zainteresowani troską o swoją karierę zawodową bardzo często pracę czynią dominującym obszarem swojej aktywności zawodowej. W wieku przypadkach takie nadmierne angażowanie się w pracę zawodową sprawia, że zaniedbują inne obszary swojej aktywności. Często czynią to – jak potwierdzają wyniki prowadzonych badań – świadomie, bowiem praca zawodowa będąca spełnieniem ich aspiracji zapewnia możliwość zaspokojenia wielu ważnych potrzeb (np. samorozwoju, uznania, poczucia ważności społecznej) wydatnie podnoszących poczucie własnej wartości czy subiektywnej oceny jakości życia<sup>352</sup>. W miarę osiągania stabilizacji zawodowej, rozpoczynającej się właśnie w okresie wczesnej dorosłości, jednostka będąca dotychczas pod

---

<sup>349</sup> B. Ziółkowska, *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* [w:] *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 434.

<sup>350</sup> Por. D. J. Levinson, *A conception of adult development*, *American Psychologist*, 1986, nr 41, s. 3-13.

<sup>351</sup> Zob. B. Ziółkowska, *Okres wczesnej...*, dz. cyt., s. 427, za: R. W. White, *Lives in progress*, New York 1975.

<sup>352</sup> Tamże, s. 453-458.

dużym wpływem wzorców przyjmujących od swoich mistrzów i osób znaczących, coraz częściej zdolna jest do podejmowania samodzielnych decyzji i dalszego kierowania własnym rozwojem zawodowym<sup>353</sup>.

W tych złożonych uwarunkowaniach charakteryzujących okres późnej adolescencji i wczesnej dojrzałości, jednostka z jednej strony musi być zatroskana o swój „szkolny byt”, a z drugiej – bardzo często – o własny rozwój kierunkowy. Rozwijają się psychicznie, społecznie, moralnie, psychomotorycznie i oczywiście zawodowo. W całokształcie tego ostatniego rodzaju rozwoju (w rozwoju zawodowym) jednostki będącej w okresie uczenia się zawodu K. M. Czarnecki wyróżnia następujące, szczegółowe właściwości (formy aktywności zawodowej) jednostki:

- adaptacja szkolno-zawodowa,
- identyfikacja szkolno-zawodowa,
- stabilizacja szkolno-zawodowa,
- recepcja treści kształcenia zawodowego,
- strukturyzacja treści kształcenia zawodowego,
- interioryzacja treści kształcenia zawodowego,
- sukcesy szkolno-zawodowe,
- kwalifikacje szkolno-zawodowe,
- plany dalszego rozwoju społeczno-zawodowego<sup>354</sup>.

Czyniąc propozycję K. M. Czarneckiego przedmiotem dalszych rozważań dotyczących właściwości rozwoju zawodowego dokonującego się w okresie szkolnego uczenia się zawodu, wykorzystuję fragmenty syntez, które autor ten zaprezentował uznając, że zawarte w nich zagadnienia są istotne dla życia i rozwoju jednostki będącej w okresie szkolnego uczenia się zawodu<sup>355</sup>.

#### *Adaptacja szkolno-zawodowa*

Adaptacja to termin, który często jest używany zamiennie z terminem „przystosowanie”. Definiowany on jest przez biologów, pedagogów, psychologów i socjologów jako zachowanie przystosowawcze organizmu w stosunku do zmian zachodzących w środowisku<sup>356</sup>.

<sup>353</sup> Zob. E. Gurba, *Wczesne...*, dz. cyt., s. 223.

<sup>354</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 126.

<sup>355</sup> W celu dokonania pewnych objaśnień zaproponowanych właściwości zawodowego rozwoju jednostki, będącej w okresie szkolnego uczenia się zawodu wykorzystano tu niektóre fragmenty tekstu K. M. Czarneckiego (bądź spostrzeżenia autora, które posłużyły do zaprezentowania własnych sformułowań) zawarte w: K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 126-141.

<sup>356</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny...*, dz. cyt., s. 9.

Przystosowanie się człowieka np. do zmieniających się warunków, wymagań, sytuacji, zadań i czynności nie jest aktem jednorazowym, lecz jest procesem trwającym często przez całe jego życie. Zatem w praktyce mamy najczęściej do czynienia z cząstkowym przystosowaniem się jednostki do konkretnych warunków lub sytuacji stanowiących jedynie część całego procesu i ostatecznego wyniku tego procesu, jakim jest adaptacja. W efekcie procesu adaptacyjnego – jak słusznie podkreśla K. M. Czarnecki – człowiek, zwłaszcza młody, wzbogaca, koryguje, utrwala i przechowuje, jak również przekazuje innym swoje doświadczenia przystosowawcze. Oznacza to, zdaniem autora, że w całości kształcie procesu i wyniku akceptacji można wyróżnić kilka jej aspektów: adaptację fizyczną, umysłową, uczuciową, społeczną, kulturalną, moralną, psychomotoryczną, ekonomiczną, polityczną, zawodową.

Termin „**adaptacja szkolno-zawodowa**” zdaniem K. M. Czarneckiego 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 w stosunku do teoretycznych i praktycznych wymagań zawodu i szkoły.

Postrzegając proces adaptacji szkolno-zawodowej z perspektywy rozwoju zawodowego uczącego się ucznia warto wiedzieć, że proces ten może w całości przebiegać zarówno pozytywnie, jak i negatywnie, ale również może przebiegać pozytywnie w jednej dziedzinie (np. uczeniu się szkolnym), a negatywnie w kształtowaniu się umiejętności zawodowych mających miejsce na zajęciach praktycznych, albo odwrotnie. Może też jeden i drugi zachodzić w różnym tempie (jeden wolniej, drugi szybciej). Niezależnie od tego, czy przebiega on wolniej czy szybciej, zawsze ze względu na wielość i różnorodność aspektów i wyznaczników, które procesowi tego dotyczą niezbędne jest wsparcie ze strony szkoły i domu rodzinnego. Wsparcie to przydaje się w każdym okresie nauki szkolnej, ale najbardziej potrzebne jest w występowaniu tzw. kryzysu adaptacyjnego (w czasie, gdy uczeń załamuje się psychicznie, przestaje wierzyć we własne możliwości rozwoju, swoje siły) czy zdolności do samodzielnego pokonania własnych słabości, swoich emocji lub nastawień zarówno do jawiących się przed nim zadań, jak również samego siebie, gdyż każde takie załamanie kończy się dla jego rozwoju określonymi stratami. Kryzysy takie na ogół opóźniają rozwój zawodowy ucznia, a także obniżają wyraźnie jakość tego rozwoju.

*Identyfikacja szkolno-zawodowa*

Termin „identyfikacja” jest definiowany wieloznacznie. Najczęściej oznacza „utożsamianie” się z kimś lub czymś. Identyfikacja – w leksykonie psychologii rozwoju człowieka – definiowana jest jako „tendencja do bycia takim samym, jak ktoś, kto jest przedmiotem uczuć pozytywnych o dużym nasileniu wzorcem, modelem, autorytetem. Utożsamianie się z konkretną lub fikcyjną osobą, grupą lub ideą, upodabnianie się do wybranego wzorca”<sup>357</sup>. Nieco inaczej termin ten ukazany został w *Leksykonie pedagogiki pracy*, w którym zapisano, że identyfikacja to: „1) ustalenie, stwierdzenie tożsamości; 2) utożsamianie jednego podmiotu lub osoby z drugim (drugą), polegające na rozwinięciu uczuć przyjaźni i miłości; 3) część procesu socjalizacyjnego polegająca na trwałym i całkowitym przyjęciu wzorów i wartości innych jednostek i grup społecznych”<sup>358</sup>.

Można zatem przyjąć, że zarówno w teorii, jak i w praktyce terminowi „identyfikacja” zawsze przypisywany będzie określony przymiotnik. Mówić będziemy o identyfikacji deklarowanej, akceptowanej, realizowanej, identyfikacji z zawodem, pracą zawodową, szkołą, branżą, klasą szkolną itp.; czy identyfikacji społecznej, szkolnej, kulturowej, zawodowej, szkolno-zawodowej itp. W tym przypadku interesuje nas **identyfikacja szkolno-zawodowa**, będąca procesem utożsamiania się ucznia znajdującego się w okresie szkolnego uczenia się zawodu z wieloma obiektami identyfikacji, które towarzyszą jego zawodowemu rozwojowi. Takich obiektów, z którymi uczeń w okresie tym się identyfikuje jest wiele.

K. M. Czarnecki uważa, że uczeń w okresie uczenia się zawodu identyfikuje się z następującymi obiektami: wybranym zawodem, przyszłą pracą zawodową, wybraną szkołą zawodową, klasą uczniowską, do której należy, rówieśnikami ze szkoły, poziomem kwalifikacji, które zamierza osiągnąć, branżą zawodową, w której w przyszłości ma zamiar pracować<sup>359</sup>. Z całą pewnością można uznać, że nie jest to pełna lista tych obiektów, z którymi przyjdzie mu się identyfikować w tym okresie, bo chociażby należałoby ją uzupełnić o nowe formy i metody zajęć szkolnych, zadania, które przyjdzie mu realizować, nowe nieznanne mu dotychczas narzędzia pracy czy warunki, w których będzie zdobywał wiedzę i kształtował swoje umiejętności itp. Ale już na podstawie tylko tych, które wylicza K. M. Czarnecki, można dostrzec, że identyfikacja jest procesem rozległym, a efekty tego procesu zależeć będą od wielu czynników.

<sup>357</sup> L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., s. 179.

<sup>358</sup> *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 81.

<sup>359</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 132.



Trzeba zatem zgodzić się z K. M. Czarneckim, który uważa, że proces i wyniki identyfikacji zależą w dużym stopniu od wyobraźni perspektywnej, marzeń o przyszłości, poziomu inteligencji, poziomu samooceny, planu zawodowego i życiowego jednostki znajdującej się w tym okresie swojego rozwoju. Stąd nie zawsze zarówno proces identyfikacji, jak i jego wyniki będą w sposób pozytywny wpływać na rozwój zawodowy jednostki, jeśli pozostaną jedynie powinnością samego uczącego się.

W praktyce szkolnej identyfikacja szkolno-zawodowa może być zarówno autentyczna, rzeczywista, realistyczna, jak również pozorowana, słabo uświadomiona i uzasadniona. To, czy charakteryzują ją cechy pierwszego czy drugiego rodzaju zależy od wielu okoliczności, ale głównie od tego, że uczący (identyfikator) znajduje się w procesie ciągłego rozwoju ogólnego i kierunkowego (szczególnie umysłowego, społecznego i uczuciowego), a tym samym ma prawo do korygowania swojej decyzji wyboru zawodu i szkoły<sup>360</sup>. Dlatego, podobnie jak w przypadku adaptacji szkolno-zawodowej, niezbędna jest tu stała pomoc głównie szkoły (ale również rodziny, a w niektórych przypadkach instytucji doradczych, między innymi poradni zawodowych czy psychologiczno-pedagogicznych), aby nie dopuścić do sytuacji kryzysowych.

#### *Stabilizacja szkolno-zawodowa*

Termin „stabilizacja” w ujęciu słownikowym oznacza „przywrócenie stanu trwałości, zrównoważenie położenia czegoś lub przebieg jakiegoś zjawiska. Stabilizować (ustabilizować), ustalać, utrzymywać stan równowagi, trwałości. Stabilizować się – stawać się stabilnym”<sup>361</sup>. Stabilizacja zawodowa to „utrwalony stan równowagi, który wymaga z reguły dostosowania się pracownika do warunków pracy”<sup>362</sup>.

Przyjmując, że „stabilizacja” jest synonimem „trwałości”, można uznać, iż **stabilizacja szkolno-zawodowa** odnosi się do takiego „stanu”, w którym jednostka będąca w okresie uczenia się zawodu swoim trwaniem, zaangażowaniem i uzyskiwanymi wynikami potwierdza trafność i zasadność dokonania wyboru drogi edukacyjnej (szkoły) i zawodu. Tym samym czas upływający od momentu, który można uznać za potwierdzenie słuszności decyzji dotyczącej wyboru zawodu i szkoły do końca nauki w tej szkole i w tym zawodzie jest okresem stabilności, która oznacza, że zostały spełnione oczekiwania i aspiracje zawodowe jednostki.

---

<sup>360</sup> Tamże, s. 133-134.

<sup>361</sup> B. Dunaj, *Współczesny słownik...*, dz. cyt., s. 1711.

<sup>362</sup> *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 228.

Można więc uznać – jak twierdzi K. M. Czarnecki – „że stabilizacja szkolno-zawodowa ucznia jest wskaźnikiem jego identyfikacji z wybranym zawodem i szkołą. Brak stabilizacji szkolno-zawodowej lub jej chwiejność można tłumaczyć głównie rozbieżnością wyobraźni, oczekiwań i aspiracji zawodowych a stawianymi wymaganiami i oczekiwaniami szkoły”<sup>363</sup>. Można także przypuszczać, że przebieg rozwoju zawodowego jednostki w okresie orientacji zawodowej pozostawia wiele do życzenia.

Na przebieg stabilizacji szkolno-zawodowej duży wpływ mają głównie początkowe tygodnie i miesiące nauki w wybranej szkole, przygotowującej do zawodu. Jeśli w tym czasie uczący się nie uświadomi sobie w pełni zadań, jakie wynikają z obowiązku szkolnego, a nauczyciel nie wyartykułuje w sposób jasny, otwarty i zrozumiały swoich wymagań związanych z procesem uczenia się zawodu, to może nastąpić zachwianie się stabilizacji szkolno-zawodowej ucznia. Taka sytuacja bez wątpienia będzie mieć negatywny wpływ na przebieg dalszego rozwoju zawodowego jednostki, a zwłaszcza na efekty, jakie jednostka będzie osiągać w recepcji treści kształcenia zawodowego.

#### *Recepcja treści kształcenia zawodowego*

W psychologii termin „recepcja” definiowany jest jako „całokształt różnorodnych procesów psychicznych (głównie poznawczych i pamięciowych) zachodzących w jednostce jako odbiorcy określonych treści, których nośnikami są teksty, obrazy, rzeźby, utwory muzyczne itp. lub ich różne połączenia”<sup>364</sup>.

Używając tego terminu można mówić o pewnym „przyjęciu” lub „przyjmowaniu” czegoś, co zawiera w sobie jakieś treści. Przyjmowanie to kojarzone jest z zamiarem osiągnięcia jakiegoś celu, np. kodowaniem jakichś informacji, przyswojenia określonych treści itp. Przy czym tak rozumiana recepcja nie jest traktowana jako coś, co ma charakter jednorazowego działania, lecz jako pewnego rodzaju proces, którego wynikiem jest właśnie to kodowanie czy przyswajanie. Stąd np. w dydaktyce mówi się o recepcji treści kształcenia, będącej istotnym czynnikiem procesu uczenia się.

Termin **recepcja treści kształcenia zawodowego** w sposób oczywisty odnosić będziemy do tego zbioru faktów, pojęć, teorii wprowadzonych do programów nauczania, które są wyznaczane na podstawie analizy zadań zawodowych wykonywanych w zawodzie, który stanowi podstawę procesu kształcenia ucznia. Z treści tych wynika określony zakres wiedzy i umiejętności, który jest niezbędny do uzyskania kwalifikacji w danym zawodzie. W programach szkolnych można wyróżnić treści kształcenia zawarte

<sup>363</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 135.

<sup>364</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik...*, dz. cyt., s. 247.

w przedmiotach humanistycznych (ogólnokształcących), które służą wychowaniu ogólnopracowniczemu i wychowaniu ucznia jako obywatela, przedmioty ogólnozawodowe stanowiące podstawę dla treści zawartych w przedmiotach specjalistycznych, które mają na celu dostarczyć uczniowi określonej wiedzy i ukształtować umiejętności niezbędne do pracy na określonych stanowiskach pracy, a także zajęcia praktyczno-warsztatowe, których celem głównie jest kształtowanie umiejętności działania praktycznego.

Recepcja treści kształcenia zawodowego – jak słusznie zauważa K. M. Czarnecki – „warunkowana jest całym szeregiem wyznaczników, stałych i zmiennych. Podmiotowe wyznaczniki tkwią w zainteresowaniach i uzdolnieniach kierunkowych ucznia. Przedmiotowe uwarunkowania tkwią w warunkach nauki szkolnej: poziomie wykształcenia i doświadczenia pedagogicznego kadry nauczycielskiej; wyposażeniu szkoły w pomoce dydaktyczne; pomocy socjalnej dla ucznia”<sup>365</sup>. Rzecz w tym, żeby zarówno uczeń, jak i jego nauczyciele mieli świadomość, że wyniki dotyczące recepcji treści kształcenia zawodowego są zawsze wypadkową pracy ucznia i nauczyciela.

#### Strukturyzacja treści kształcenia zawodowego

Termin „strukturyzacja” definiowany jest w słownikach języka polskiego jako „wyodrębnienie struktury czegoś lub nadawanie czemuś jakiejś struktury”<sup>366</sup>. W leksykonie pedagogiki pracy przez „strukturyzację” rozumie się „tworzenie ze zbioru elementów pewnego układu wewnętrznie powiązanego na podstawie przyjętych kryteriów, np. wynikania, następstwa itp. Służy nie tylko tworzeniu układów, ale ich wzajemnemu ustosunkowaniu, ustaleniu hierarchii, wyodrębnianiu elementów podstawowych i wtórnych”<sup>367</sup>. W psychologii termin „strukturyzacja” oznacza „układ części, składników wzajemnie powiązanych i wzajemnie na siebie wpływających”<sup>368</sup>.

Definicje te mogą stanowić podstawę do określenia znaczeniu terminu **strukturyzacja treści kształcenia zawodowego** jako swoistego układu materiału nauczania określonego przedmiotu szkolnego, a jednocześnie dostosowanego do możliwości percepcyjnych ucznia, biorąc pod uwagę zarówno charakterystyczne dla danego okresu rozwoju cechy psychofizyczne, jak i jego możliwości, zainteresowania i potrzeby. Można więc przyjąć, że strukturyzacja treści kształcenia zawodowego w praktyce oznacza przestrzeganie zasady logicznego wiązania najbardziej istotnych partii materiału nauczania, które

---

<sup>365</sup> Zob. K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt.

<sup>366</sup> *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, pod red. J. Bralczyka, Warszawa 2005, s. 795.

<sup>367</sup> *Leksykon...*, dz. cyt., s. 233.

<sup>368</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik...*, dz. cyt., s. 281.

w danym momencie są niezbędne w procesie kształtowania wiedzy, postaw i umiejętności ucznia dotyczących określonego obiektu, procesu czy zjawiska. Rzecz jednak w tym – jak trafnie postrzega K. M. Czarnecki – że „nawet doskonale ustrukturyzowany program szkolnego kształcenia zawodowego nie warunkuje łączenia się ich treści w świadomości uczniów w całości strukturalne. Proces tworzenia się struktury treści musi zachodzić w świadomości uczniów samodzielnie”<sup>369</sup>. To nie lada problem, bowiem powstanie takiej struktury wymaga określonego czasu oraz systematycznej i intensywnej pracy, którą musi wykonać z osobna każdy uczeń, aby odnaleźć i uświadomić sobie związki przyczynowo-skutkowe zawarte w treściach teoretycznego i praktycznego kształcenia zawodowego. A więc tworzenie się w świadomości uczniów odpowiedniej struktury treści kształcenia zawodowego to nie tylko rezultat odpowiedniej jakości prowadzonego procesu kształcenia, ale również wynik umysłowej pracy uczniów dotyczącej poszukiwania, dostrzegania i łączenia w całość odpowiednich związków istniejących w poszczególnych treściach kształcenia.

#### *Interioryzacja treści kształcenia zawodowego*

„Interioryzacja” w rozumieniu słownikowym to „1) włączenie czegoś do kręgu własnych przeżyć lub myśli; 2) przyswajanie przez jednostkę wartości, wzorów kulturowych oraz norm społecznych własnej grupy”<sup>370</sup>.

W psychologii termin ten jest różnie definiowany i interpretowany. M. Przetacznikowa traktuje interioryzację jako jeden z kierunków zmian rozwojowych, aktywności jednostki<sup>371</sup>. Według *Leksykonu psychologii rozwoju człowieka* „interioryzacja polega na stopniowym przechodzeniu w rozwoju psychicznym od czynności wykonywanych na przedmiotach do czynności zachodzących w umyśle (uwewnętrznienie czynności zewnętrznych). Przejawami tego procesu są: naśladownictwo odroczone, zabawa symboliczna, wyobrażanie (wywołanie obrazów umysłowych), mowa wewnętrzna. (...) W toku rozwoju proces interioryzacji prowadzi do myślenia na bazie operacji abstrakcyjnych”<sup>372</sup>.

Nieco inaczej definiuje termin „interioryzacja” leksykon pedagogiki pracy, twierdząc, że jest to „uwewnętrznienie np. idei, uczynienie czegoś częścią swojego wewnętrznego »ja« własnej struktury myślowej, proces przyswajania przez jednostkę wartości, norm, wzorów i włączenia ich we własny system wartości”<sup>373</sup>.

<sup>369</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 137.

<sup>370</sup> *Słownik 100 tysięcy...*, dz. cyt., s. 251.

<sup>371</sup> Zob. M. Przetacznikowa, *Podstawy rozwoju...*, dz. cyt.

<sup>372</sup> L. Bakiera, Ż. Stelter, *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., s. 195.

<sup>373</sup> *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 89.

Przez analogię do przywołanych definicji można przyjąć, że **interioryzacja treści kształcenia zawodowego** to proces stopniowego uznawania przyswajanych treści werbalnych i psychomotorycznych przez uczącego się za „swoją własność”<sup>374</sup>. Jest to niezwykle korzystny proces (zwłaszcza w czasie wykonywania czynności praktycznych), bowiem wzrasta motywacja działania, a nade wszystko następuje uwewnętrznienie czynności zewnętrznych.

#### *Sukces szkolno-zawodowy*

Termin „sukces” definiowany jest na różne sposoby. Oto niektóre z tych definicji:

„Sukces to pomyślny wynik jakiegoś przedsięwzięcia, osiągnięcie zamierzonego celu”<sup>375</sup>.

„Sukces to osobiste życiowe spełnienie, którego źródłem jest poczucie sensu w pracy i w życiu osobistym”<sup>376</sup>.

„Sukces to umiejętność postępowania z ludźmi, odpowiednia postawa i nawyki, wykorzystywanie swoich mocnych stron oraz świadomość swoich słabości”<sup>377</sup>.

Definicji podobnych i tych, które w nieco inny sposób ukazują istotę terminu „sukces” można przywołać wiele, bowiem mówiąc o sukcesie, warto zwrócić uwagę na motywacje, jakimi kieruje się jednostka w dążeniu do sukcesu. Motywacje te mogą być niespecyficzne (np. te, które nie są nakierowane na chęć osiągnięcia sukcesu dla uzyskania określonej satysfakcji czy dumy, lecz są nakierowane na zaspokojenie pewnych potrzeb) i motywacje specyficzne – to te, które podejmuje jednostka w dążeniu do sławy, uznania itp. Dlatego, jeśli chcemy bardzo głęboko wnikać w istotę terminu „sukces”, powinniśmy zwrócić uwagę na istnienie wielu odmian sukcesu, które można wyróżnić ze względu na realizację przez jednostkę różnych wartości, bowiem każda z odmian tego sukcesu będzie wyznaczać inny jego miernik. W tym opracowaniu interesować nas będzie w sposób szczególny sukces szkolny i sukces zawodowy, aby można było w końcowej części tego rozdziału określić istotę sukcesu szkolno-zawodowego.

Zagadnienie sukcesu szkolnego jest rzadko obecne w literaturze pedagogicznej. Częściej mówi się o wszelkiego rodzaju niepowodzeniach szkolnych, ukazując różnego rodzaju czynniki, które sprawiają, że niepowodzenia te mają

---

<sup>374</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 138.

<sup>375</sup> *Słownik 100 tysięcy...*, dz. cyt., s. 800.

<sup>376</sup> D. Waitley, *Psychologia sukcesu. Zbiór technik i narzędzi dla doradców oraz prowadzących szkolenia*, przeł. K. Sobiepanek-Szczęśna, Warszawa 2011, s. 18.

<sup>377</sup> E. Griessman, *Czynniki osiągania sukcesu*, Gliwice 2007, s. 32.

miejsce na różnych etapach edukacji szkolnej. Autorzy publikacji, którzy podejmują problematykę (a raczej dotyczą problematyki) sukcesu szkolnego najczęściej proponują dwojakiemu rodzajowi rozumienie istoty sukcesu szkolnego. Jeden to ten, w którym uważa się, że za sukces można uznać taki stan, w którym uczący się, będąc na określonym etapie edukacji szkolnej opanował w stopniu zadowalającym treści materiału nauczania i spełnił wszystkie wymagania określone dla tego etapu edukacji, albo w odniesieniu do szkoły to taka sytuacja, w której np. wszyscy jej uczniowie otrzymali promocję do wyższej klasy. W drugim przypadku uważa się, że sukcesem szkolnym jest coś więcej niż tylko formalne wypełnianie obowiązków szkolnych, które wolne są od wszelkiego rodzaju niepowodzeń szkolnych. Uważa się, że o sukcesie szkolnym można mówić wówczas, gdy uczeń albo szkoła uzyskują nadzwyczajne efekty swojej pracy, np. wygrywają prestiżowe konkursy, wdrażają innowacyjne przedsięwzięcia, które w sposób znaczący poprawiają efekty ich pracy, uczniowie zostają laureatami w konkursach przedmiotowych szczebla ogólnopolskiego, uzyskują tytuł olimpijczyka itp.

Terminem „sukces zawodowy” określa się „osiągnięcie w zakresie techniki, technologii lub organizacji pracy w zakładzie, powodujące uznanie i wdrożenie pomysłu do realizacji, pociągając za sobą odpowiednie konsekwencje w postaci nagród dla autora”<sup>378</sup>.

W świetle poczynionych rozważań można za K. M. Czarneckim przyjąć, że **sukces szkolno-zawodowy** to wszelkiego rodzaju osiągnięcia i powodzenia uczniów, które dotyczą przyswajanych treści kształcenia zawodowego<sup>379</sup>. Są to te wszystkie osiągnięcia, które należą do wiodących w kierunkowym rozwoju zawodowym uczniów. Wszystkie one warunkowane są zarówno czynnikami przedmiotowymi, jak również środowiskowymi. O ile podmiotowe są pochodną cech osobowych ucznia, jego uzdolnień, motywacji, zaangażowania, aspiracji, ambicji, a także poczucia skuteczności działań i innych cech, o tyle środowiskowe w dużym stopniu zależne są od działań podejmowanych przez szkołę i pracujących w niej nauczycieli. Jedne i drugie powinny stanowić przedmiot nieustannej diagnozy i analizy nauczycieli tego etapu edukacji szkolnej ucznia.

#### *Kwalifikacje i kompetencje szkolno-zawodowe*

Istota pojęcia „kwalifikacje” i „kompetencje” została ukazana w rozważaniach pierwszego i częściowo drugiego rozdziału niniejszego opracowania.

<sup>378</sup> *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 234.

<sup>379</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 139.

W tym miejscu nieco uwagi poświęcone zostanie rozumieniu terminu kwalifikacje i kompetencje szkolno-zawodowe.

Odnosząc termin **kwalifikacje szkolno-zawodowe** do ucznia będącego w okresie uczenia się zawodu przyjmuje się, że jest to zarówno zakres, jak i jakość przygotowania ucznia do wykonywania jakiegoś zawodu. W opinii K. M. Czarneckiego jest to taki poziom przygotowania ogólnego, społecznego i zawodowego uczniów-absolwentów szkoły zawodowej, który umożliwi im społeczno-zawodowe wejście w system pracy w wyuczonym zawodzie i w nurt pracy zawodowej dorosłych<sup>380</sup>. Dlatego, zdaniem autora, kwalifikacje szkolno-zawodowe uznaje się za najwyższy wynik zawodowego rozwoju uczniów szkół zawodowych w okresie uczenia się zawodu. Można je także uznać za największy sukces szkolno-zawodowy ucznia-absolwenta (sukces, który – jak to określa K. M. Czarnecki – otwiera młodemu człowiekowi drogę w świat pracy ludzkiej – kwalifikowanej, kompetentnej i odpowiedzialnej).

**Kompetencje szkolno-zawodowe** możemy pojmować w dwojakiej perspektywie. Z jednej strony odnosząc je do ucznia będącego w okresie uczenia się zawodu, a z drugiej odnosząc je do absolwenta, który kończy edukację szkolną tego etapu i przechodzi do „świata” pracy zawodowej. W pierwszym przypadku będą to zdolności wykonywania czynności związane z uczeniem się zawodu w sposób zgodny z wymaganiami określonymi dla całego procesu nauki w określonym typie szkoły i wybranym zawodzie. W drugim przypadku (odnosząc do absolwenta szkoły zawodowej) będą to zdolności wykonywania czynności w zawodzie (do którego absolwent ten przygotowywał się w toku nauki szkolnej) w sposób zgodny z normami wymaganymi dla danego zadania zawodowego. W ujęciach tych mieści się także zdolność do stosowania umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w ramach obszaru zawodowego. Jest to zatem „posiadanie i rozwijanie odpowiednich umiejętności, wiedzy, właściwych postaw i doświadczeń w celu pomyślnego wykonywania funkcji zawodowych”<sup>381</sup> bądź zadań szkolnych.

#### *Plany dalszego rozwoju społeczno-zawodowego*

Planowanie to projektowanie zadań i czynności, którego wynikiem jest plan, stanowiący końcowy etap dla przygotowania zadań (działań), które jednostka zamierza podjąć w bliższej i dalszej przyszłości.

Uzyskanie kwalifikacji szkolno-zawodowych, potwierdzone świadectwem bądź dyplomem ukończenia poprzedniego etapu edukacji szkolnej, którego celem było przygotowanie się do podjęcia pracy zawodowej bądź rozpoczęcia

---

<sup>380</sup> Tamże, s. 140.

<sup>381</sup> *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 100.

kolejnego etapu edukacji (np. podjęcie nauki w szkole zawodowej wyższego szczebla lub rozpoczęcia studiów), są podstawą i warunkiem planowania dalszego rozwoju zawodowego. Jest to ten czas w życiu człowieka, w którym stoi on przed koniecznością podjęcia drugiej, ważnej w swoim życiu decyzji związanej ze swoją przyszłością społeczno-zawodową (pierwszą była decyzja o wyborze zawodu, teraz o tym, co robić dalej? – nadal uczyć się, czy pracować, a może pracować i kontynuować naukę np. w systemie niestacjonarnym).

Dotychczasowy okres szkolnego uczenia się zawodu to – jak podkreślają niemal wszyscy badacze tego okresu – etap życia młodego człowieka, w którym inwestuje on w siebie i poszukuje swojego miejsca w podziale pracy ludzkiej. Słusznie podkreśla K. M. Czarnecki, że w zależności od wyników tego „inwestowania w siebie” i od skuteczności poszukiwania swojego miejsca w podziale pracy ludzkiej, będzie on miał większe bądź mniejsze szanse dalszego rozwoju kierunkowego oraz osiągnięcia sukcesów w pracy zawodowej<sup>382</sup>. O tym, w jaki sposób kierować własnym rozwojem zawodowym i skutecznie poszukiwać swojego miejsca na współczesnym rynku pracy będzie mowa w następnych rozdziałach niniejszego opracowania.

### 3.3.4. Zawodowej pracy dorosłych

Okres kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych to najdłuższy i zróżnicowany odcinek w cyklu życia człowieka. Rozpoczyna się jeszcze w wieku wczesnej dorosłości, w czasie kiedy dobiega końca okres szkolnego uczenia się zawodu (zwykle ok. 18-25 roku życia w zależności od tego, jak przebiegała droga edukacji zawodowej jednostki) i trwa do końca podstawowej działalności zawodowej człowieka kończącej się (w zależności od zawodu i branży, w której pracownik podejmuje zatrudnienie) ok. 60-67, a niekiedy nawet 70 roku życia. Obejmuje więc część przedziału życia jednostki przypadającego na wczesną dorosłość oraz cały przedział jej życia w średniej (od 35-40 do 55-60 roku życia) i późnej dorosłości (od 55-60 roku życia). Taką klasyfikację cyklu życia i faz dorosłości uznano jako podstawę dla prowadzenia wszelkich rozległych analiz teoretycznych i praktycznych, dotyczących przedmiotu zainteresowań pedagogiki pracy. Również obecną charakterystykę dotyczącą okresu zawodowej pracy dorosłych sytuuje w tych przedziałach cyklu życia jednostki.

Na wstępie proponowanej charakterystyki tego okresu rozwojowego warto zauważyć, że młodzi dorośli, którzy rozpoczynają okres swojej aktywności zawodowej to grupa jednostek wyróżniających się spośród innych określonym potencjałem rozwojowym, zwykle sporą witalnością, kreatywnością i otwartością poznawczą. Nie można jednocześnie zapomnieć o tym, że młodzi dorośli,

---

<sup>382</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 141.



choć zazwyczaj są już przygotowani do przyjmowania wyznaczonych im zadań rozwojowych, to nie dysponują jeszcze w pełni wypracowanymi strategiami poruszania się w nowym dla nich środowisku. Dlatego niezależnie od naturalnego przebiegu dalszego rozwoju zawodowego jednostki, który będzie towarzyszył całemu okresowi pracy zawodowej, istnieje potrzeba wspomaganie tego rozwoju, głównie w zakresie podtrzymywania i dopełniania poczucia własnej tożsamości i rozwoju autonomii związanej z dużą niezależnością w podejmowaniu samodzielnych decyzji. Wspomaganie to przynosi oczywiście korzyści, jeśli ma miejsce w różnych momentach całego okresu pracy zawodowej osoby dorosłej (będzie o tym mowa w następnych rozdziałach niniejszej pracy), ale najbardziej potrzebne jest na początku tego okresu, w czasie kiedy młody człowiek przechodzi ze „świata” edukacji do „świata” pracy. To wtedy w jego rozwojowej aktywności następuje dojrzewanie decyzji do podjęcia pracy zawodowej, a po jej podjęciu ma miejsce proces adaptacji społeczno-zawodowej, której wynik staje się podstawą identyfikacji ze swoim zawodem, zakładem pracy, w którym jednostka jest zatrudniona, z współpracownikami i zadaniami zawodowymi.

Jeśli rozwój zawodowy jednostki przebiega pomyślnie w pierwszej fazie jego pracy zawodowej (przypadającej na wczesną dorosłość), jednostka jest usatysfakcjonowana z pełnionych ról zawodowych i rodzinnych, a satysfakcja ta ma potwierdzenie w realistycznej ocenie jej możliwości i ograniczeń, to możemy oczekiwać, że swoje możliwości i posiadany kapitał wiedzy, umiejętności i doświadczenia zawodowego właściwie spożytkuje (w najdłuższym przedziale pracy zawodowej) w fazie średniej (czy, jak to określają K. Appelt i B. Ziółkowska, „środkowy okres dorosłości”<sup>383</sup>) dorosłości?

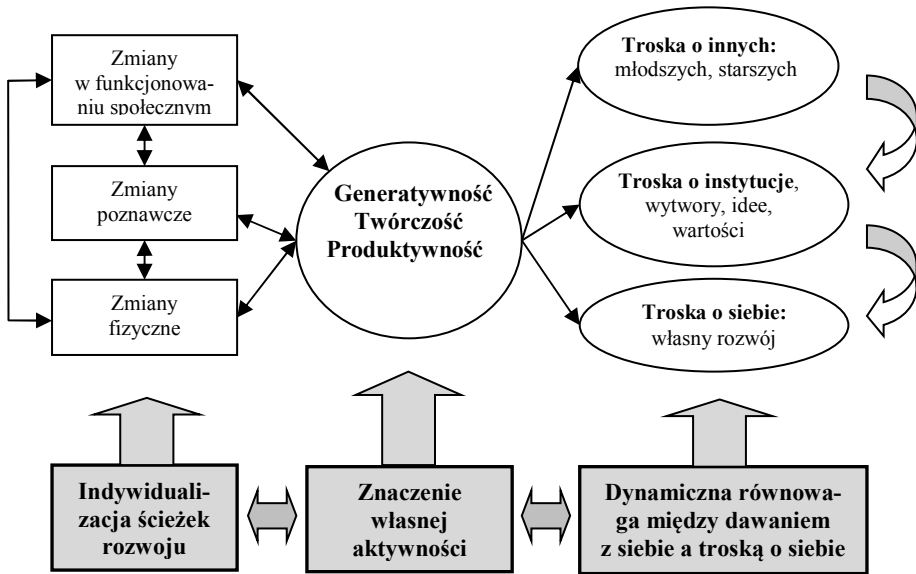
Średnia dorosłość to okres rozwojowy przypadający na okres od 35-40 do 55-60 roku życia. Charakteryzuje go duża indywidualizacja ścieżek rozwoju. O kierunku i naturze rozwoju trwającego w tym okresie decydują przede wszystkim czynniki indywidualne oraz społeczne, w niewielkim stopniu związane z „biologicznym zegarem rozwoju. Sprawiają one, że rozwój w tym okresie na ogół ma charakter potencjalny oraz jest bardzo plastyczny<sup>384</sup>. W fazie średniej dorosłości – w porównaniu np. z fazą wczesnej dorosłości – relatywnie jest mało takich zmian rozwojowych, dla których w odniesieniu do konkretnej jednostki da się przewidzieć czas wystąpienia, tempo i natężenie,

---

<sup>383</sup> Zob. K. Appelt, *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* oraz B. Ziółkowska, *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety...*, dz. cyt., s. 503-590.

<sup>384</sup> M. Olejnik, *Średnia dorosłość. Wiek średni* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów...*, dz. cyt., s. 234.

w jakich będą one zachodzić. Decydują o nich głównie czynniki genetyczne warunkujące zmiany biologiczne, oddziaływania społeczne i własna aktywność, która ma wpływ największy. To głównie od własnej aktywności – jak twierdzi K. Appelt – zależy wykorzystanie szans rozwojowych tkwiących w środkowej fazie dorosłości, by móc uczynić z tej fazy najlepsze lata życia<sup>385</sup>. Stąd w tej fazie rozwoju szczególnego znaczenia nabiera umiejętność zarządzania własnym rozwojem zawodowym. Kwestią priorytetową dla przebiegu rozwoju staje się – jak twierdzi K. Appelt – znalezienie dynamicznej równowagi między „dawaniem z siebie a troską o siebie”<sup>386</sup> (por. rys. 19). W szukaniu tej dynamicznej równowagi jednostka wykorzystuje wcześniej nabytą wiedzę i umiejętności, przy czym zakres tej wiedzy i umiejętności podlega ciąglemu poszerzaniu, głównie dzięki własnej aktywności.



**Rys. 19.** Najważniejsze procesy rozwojowe w fazie średniej dorosłości

Wyk. K. Appelt

<sup>385</sup> K. Appelt, *Środkowy okres dorosłości...*, dz. cyt., s. 504.

<sup>386</sup> Tamże, s. 505.

Jednostka staje się coraz bardziej niezależna od otoczenia. To otoczenie – w myśl koncepcji E. H. Eriksona<sup>387</sup> – w największym stopniu od niej zależy, bowiem jest to czas, w którym coraz wyraźniej budzą się potrzeby realizowania autorskich projektów, wprowadzania innowacji, twórczej adaptacji w wypełnianiu roli zawodowej<sup>388</sup>. Wiele osób wykracza poza obowiązujące konwencje, podejmując zadania, które warunkowane są jej osobistymi celami i wizjami własnego rozwoju. Jak wskazują wyniki badań D. E. Papalia, S. Olds<sup>389</sup>, wiek średni jest tym, w którym dochodzi do najbardziej znaczących osiągnięć zawodowych. Dorosli w tej fazie rozwojowej szybko awansują, zajmują w pracy coraz wyższe stanowiska, są świadomi coraz większej odpowiedzialności nie tylko za efekty własnych działań, ale również za przygotowanie swoich następców. Współcześnie coraz częściej jest również tak, że jednostki będące w fazie środkowej dorosłości z różnych względów muszą się przekwalifikowywać, zmieniać miejsce pracy, a nierzadko również swój zawód, debiutując w zupełnie nowej dla nich roli zawodowej. Dla tych osób ważnym warunkiem prawidłowego funkcjonowania staje się zdolność do adaptacji do niedających się przewidzieć sytuacji, które niesie bieg zdarzeń. Dla nich – jak twierdzi K. Appelt – najbardziej sprzyjającym stanem jest zdolność do twórczej adaptacji opartej na wzajemności, obopólności i naprzemienności związków z otoczeniem. W tego typu relacjach osoba dorosła zaspokaja zarówno swoje indywidualne potrzeby, jak i spełnia oczekiwania otoczenia z zachowaniem własnej indywidualności i autonomii<sup>390</sup>.

W podjętej próbie charakterystyki okresu zawodowej pracy dorosłych ukazano jedynie niektóre cechy, koncentrując się głównie na fazie średniej dorosłości, która, jak wcześniej wspomniano, stanowi najdłuższy przedział w cyklu życia, gdzie dominującą formą aktywności jednostki jest praca zawodowa. Dla pełniejszego zilustrowania szans rozwojowych tkwiących w tej fazie życia człowieka, zachęcam do przeanalizowania przemyśleń K. Appelt, który twierdzi, że w fazie średniej dorosłości mamy szanse na:

- niezwykle dynamiczny rozwój i znaczną indywidualizację procesów rozwojowych;

---

<sup>387</sup> E. H. Erikson, *Dzieciństwo...*, dz. cyt.

<sup>388</sup> Zob. A. Brzezińska, J. Janiszewska-Rain, *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005.

<sup>389</sup> D. E. Papalia, S. Olds, *Human development*, New York 1981.

<sup>390</sup> Zob. K. Appelt, *Związek osoba – otoczenie i jego zmienność w okresie dorosłości* [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia okresu dorosłości*, Poznań 2002, s. 23-54.

- rozwinięcie zasobów pozwalających poradzić sobie z nowymi wymaganiami w zakresie funkcjonowania fizycznego, poznawczego i pełnienia ról społecznych;
- pomnożenie ważnego dla jakości życia kapitału, którym jest bogaty zasób doświadczeń i życiowa mądrość;
- nauczenie się podchodzenia do zmiany jako wyzwania, a nie zagrożenia, wypracowanie efektywnych sposobów radzenia sobie ze zmianą w obszarze własnego funkcjonowania oraz ze zmianą społeczną, co może być także traktowane jako profilaktyka rozpaczki w późnej dorosłości, w której dorosli staną przed wyzwaniem radzenia sobie z ograniczeniami, chorobami, zmianami fizycznymi;
- bycie ogniwem łączącym pokolenia, wypełnianie niezwykle istotnych zadań, zarówno wobec młodszych, jak i starszych generacji;
- najwyższy poziom satysfakcji zawodowej, najbardziej znaczące osiągnięcia w karierze;
- wywieranie największego wpływu na otoczenie społeczne, bycie autorytetem, mentorem, naturalnym liderem we własnym środowisku;
- granie pierwszych skrzypiec w społeczeństwie, znaczne przyczynienie się do pomnożenia zasobów społeczności, w której się żyje: edukacyjnych, kulturowych, ekonomicznych i innych, przechowania i przekazania młodszemu ważnych dla nich wartości;
- wejście w fazę samoregulacji, twórczego przekraczania wymagań pełnionych ról, wykraczanie poza obowiązujące konwencje;
- uniezależnienie się od zewnętrznych wpływów, osiągnięcie poziomu regulacji autonomicznych, na którym najważniejszym regulatorem funkcjonowania staje się struktura Ja, osobiste cele i wizja własnego rozwoju;
- kryzys środka życia, który może być szansą na zmianę dotychczasowego stylu funkcjonowania, jeśli ten oceniany jest jako niesatysfakcjonujący, okazją do odpowiedzenia sobie ponownie na pytanie o sens istnienia, potwierdzenie lub zmianę dotychczasowej hierarchii wartości, by dalsze etapy życia uczynić szczęśliwymi;
- znalezienie dynamicznej równowagi między zadaniami „dla siebie” a zadaniami „dla innych”, by rozwinąć w sobie pełną generatywność<sup>391</sup>.

W tym miejscu raz jeszcze godzi się podkreślić, że okres zawodowej pracy dorosłych (w tym głównie przypadający na średnią dorosłość) to czas najbardziej znaczących osiągnięć zawodowych i życiowych, ale jak każdy okres

---

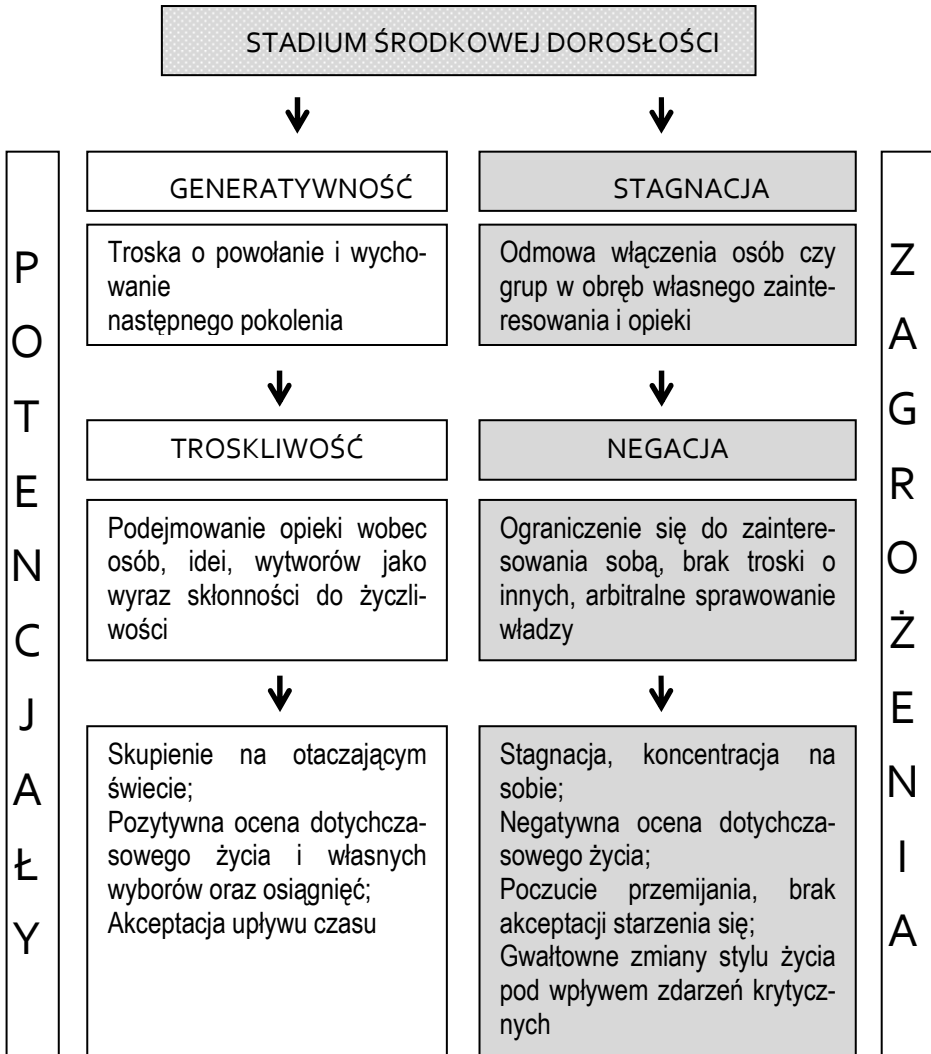
<sup>391</sup> K. Appelt, *Środkowy okres dorosłości...*, dz. cyt., s. 551-552.

w życiu człowieka niesie ze sobą również zagrożenia, o których warto pamiętać. W dużym skrócie bilans potencjałów i zagrożeń typowych dla fazy średniej dorosłości przedstawiono na rys. 20. Bilans ten – jak wynika z badań<sup>392</sup> – ma charakter indywidualny (zwykle jest inny dla poszczególnych jednostek). Aczkolwiek trudno jest precyzyjnie ustalić warunki, które w wymiarze globalnym wyznaczają pozytywny bądź negatywny kierunek zmian, to w przypadku odniesienia ich do konkretnej osoby można dostrzec, że duży wpływ na kierunek tych zmian mają niektóre wydarzenia życiowe jednostki (np. odejście dzieci z domu – „opustoszałe gniazdo”, coraz częstsze zjawisko rozwodów, śmierć rodziców itp.). Zmiany te – wywołane wydarzeniami mogą nakładać się na wewnętrzne procesy zmian, które mają na przykład charakter rozwojowy. Mogą zatem one być obiektywne bądź subiektywne, tworząc układ spójny bądź niespójny. Tym samym kierunek tych zmian może być pozytywny (adaptacyjny lub rozwojowy) albo negatywny (nieadaptacyjny, regresywny)<sup>393</sup>. Zarówno jeden, jak i drugi w sposób wyraźny rzutuje na rozwój jednostki (w tym na jej rozwój zawodowy). Mogą objawiać się generatywnością bądź troskliwością, bądź w innych przypadkach być przyczyną stagnacji czy negacji.

---

<sup>392</sup> Zob. C. Magai, B. Halpern, *Emotional development during the middle years* [w:] M. E. Lachman (ed.), *Handbook of midlife development*, New York 2001, s. 310-344; B. Wojciszke, *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zaangażowanie*, Gdańsk 1993; P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego...*, dz. cyt., i inne.

<sup>393</sup> P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego...*, dz. cyt., s. 85-86.



**Rys. 20.** Potencjały i zagrożenia fazy średniej dorosłości

Wyk. K. Appelt

W życiu każdego dorosłego człowieka nie tylko wydarzenia życiowe mają wpływ na bilans zmian rozwojowych. Również środowisko zawodowe dostarcza całą gamę najrozmaitszych sytuacji, zdarzeń, układów, powiązań, zadań,

które bezsprzecznie bezpośrednio bądź pośrednio rzutują na kształtowanie się świadomości jednostki, a także jej postawy zawodowe i zachowanie. Przejawy tej świadomości, postaw czy zachowania mogą ujawniać się bezpośrednio na terenie zakładu pracy, w którym dana jednostka pracuje, ale również mogą przenosić się poza zakład i ujawniać się w rodzinie, grupie towarzyskiej, czy środowisku lokalnym. Mają one swój udział również w poszczególnych formach aktywności rozwojowej jednostki.

W całym okresie kwalifikowanej pracy zawodowej dorosłych, niezależnie od tego, jak długo okres ten trwa w przypadku konkretnego pracownika, K. M. Czarnecki wyróżnia następujące, szczególne formy aktywności rozwojowej:

- dojrzewanie decyzji do podjęcia pracy zawodowej,
- adaptację społeczno-zawodową,
- identyfikację społeczno-zawodową,
- stabilizację społeczno-zawodową,
- doksztalcanie się społeczno-zawodowe,
- doskonalenie się społeczno-zawodowe,
- rekwalifikację społeczno-zawodową,
- samodoskonalenie społeczno-zawodowe,
- szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe,
- stopniowy regres aktywności społeczno-zawodowej,
- wycofanie się z pracy społeczno-zawodowej<sup>394</sup>.

Wyróżnione formy aktywności rozwojowej dorosłych nie są wyraźnie rozdzielone – jak trafnie podkreśla K. M. Czarnecki – ale są procesami obiektywnymi, które charakteryzują się własną specyfiką. Specyfikę tę wspomniany autor opisuje dość szczegółowo. Stąd w niniejszym opracowaniu ukazuję ją w niezwykle syntetycznej formie, odsyłając zainteresowanych do opracowania K. M. Czarneckiego<sup>395</sup>.

Początek procesu dojrzewania decyzji do podjęcia pracy zawodowej zazwyczaj ma miejsce już w ostatniej fazie uczenia się zawodu. To wtedy – jeszcze uczeń, a niebawem już absolwent szkoły zawodowej odpowiedniego szczebla – interesuje się zarówno możliwościami, jak również warunkami pracy. Analizuje potrzeby rynku pracy, gromadzi informacje o potencjalnych pracodawcach, aby po ukończeniu nauki szkolnej złożyć swoją ofertę gotowości do podjęcia pracy. Ta forma aktywności jednostki jest zawsze bardzo istotna, bowiem często od niej zależy, że jedna osoba jest zadowolona, a druga

---

<sup>394</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 142-143.

<sup>395</sup> Tamże, s. 143-157.

nie z podjętej pracy (charakteru pracy, warunków pracy, wynagrodzenia itp.). Ma to szczególne znaczenie w warunkach współczesnego rynku pracy, gdzie w wyniku dużego bezrobocia coraz większa część absolwentów ma duże trudności ze znalezieniem zatrudnienia<sup>396</sup>.

**Adaptacja społeczno-zawodowa** młodych pracowników to czas, w którym ma miejsce konfrontacja potencjału zawodowego młodego adepta zawodu (jego wiedzy, umiejętności zawodowych, postaw zawodowych, wyobraźni o zawodzie, procesach i zadaniach zawodowych itp.) do rzeczywistych wymagań wynikających z pracy na konkretnym stanowisku, wykonywania konkretnych czynności zawodowych i różnorodnych sytuacji zawodowych. Jest to proces przystosowywania się pracownika (również młodego pracownika w pierwszym jego zakładzie pracy) zarówno do uczestniczenia w grupie pracowniczej zakładu pracy, jak również do warunków i wymagań zawodu i związanych z nim zadań zawodowych, czynności i procesów, w których pracownik uczestniczy. W procesie tym pracownik przystosowuje się do różnego rodzaju sytuacji społecznych, organizacyjnych, zawodowych, ekonomicznych itp. Jest to więc zjawisko obiektywne, które występuje w każdej nowej pracy, którą pracownik podejmuje i na każdym nowym stanowisku roboczym. Przebieg procesu adaptacji zależy od wielu czynników, głównie jednak od poziomu przygotowania młodego pracownika do realizacji zadań zawodowych oraz stopnia skomplikowania tych zadań i warunków, w jakich będą one wykonywane. Wynikiem adaptacji społeczno-zawodowej jest osiągnięcie stanu równowagi między potrzebami jednostki a oczekiwaniami otoczenia społecznego oraz osiągnięcie przez pracownika sprawności w wykonywaniu zadań zawodowych<sup>397</sup>.

**Identyfikacja społeczno-zawodowa** jest procesem, w którym pracownik w wyniku własnych doświadczeń pracowniczych wyniesionych z wszelakich kontaktów z zakładem pracy, zadaniami i warunkami pracy, zespołem współpracowników i panującym klimatem pracy w zakładzie potwierdza, że dokonał dobrego, właściwego wyboru zawodu i zakładu pracy, oraz że jest gotowy do wykonywania zadań w różnych warunkach zakładu pracy. Podstawą pomyślnej identyfikacji społeczno-zawodowej jest pozytywny wynik procesu adaptacji społeczno-zawodowej. Pracownik, który nie zaadaptuje się do warunków pracy wynikających z wyznaczonego zawodu bądź nie przystosuje się do warunków panujących w zakładzie swojej pracy, nie jest w stanie zaakceptować swojej sytuacji pracy w wybranym zakładzie. Może być taka sytuacja, w której pracownik identyfikuje się z zawodem i wynikającymi z niego zada-

<sup>396</sup> Zob. Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość...*, dz. cyt., s. 123-126.

<sup>397</sup> Por. *Leksykon pedagogiki pracy...*, dz. cyt., s. 8.



niami zawodowymi, ale nie identyfikuje się z zakładem pracy. W takich przypadkach dochodzi do zmiany zakładu pracy na inny o korzystniejszych warunkach. Stopień identyfikacji społeczno-zawodowej ma bezpośredni wpływ nie tylko na postawę zawodową pracownika czy jakość jego pracy, ale również na jakość jego rozwoju zawodowego. Proces identyfikacji obejmuje cały szereg elementów składowych, takich jak: wymagania pracodawcy, warunki pracy, stosunki między pracownikami, ocena (w tym ocena ekonomiczna) pracownika itp. W praktyce bywa tak, że z jednymi elementami pracownik identyfikuje się szybciej, a z innymi wolniej. Pełna i rzeczywista identyfikacja społeczno-zawodowa pracownika ze środowiskiem swojej pracy jest – jak twierdzi K. M. Czarnecki – „wypadkową czasu, treści, wahań, oczekiwań, nadziei i jego planów życiowych”<sup>398</sup>.

Tak jak pozytywny wynik adaptacji społeczno-zawodowej jest podstawą pozytywnej identyfikacji społeczno-zawodowej, tak ta ostatnia w prostej linii prowadzi do pomyślnej stabilizacji społeczno-zawodowej.

**Stabilizacja społeczno-zawodowa** może być postrzegana jako proces stabilizowania się pracownika w wyuczonym zawodzie i w zakładzie, w którym jest zatrudniony. Wynik takiego procesu określamy mianem „stałości” lub „trwałości”. Jest to więc określony stan równowagi w procesie dostosowywania się pracownika do warunków pracy, będących jednym z przejawów ich akceptacji warunków pracy, płacy, czy wizji własnego rozwoju. O stabilizacji społeczno-zawodowej możemy mówić wówczas, gdy odczucia pracowników i ocena ze strony zwierzchników pokrywają się, a potrzeby i oczekiwania pracownika zostały spełnione i realizują się w procesie pracy. Istotny wpływ na stabilizację zawodową mają bodźce materialne, świadomość wysokiego prestiżu, solidarność załogi, korzystne warunki środowiska pracy, dobra jej organizacja, możliwość zdobywania dalszych kwalifikacji, taktowny i życzliwy stosunek kierownictwa do pracowników itp.<sup>399</sup>

**Dokształcanie się społeczno-zawodowe** to proces, w którym pracownicy ze względu na potrzebę podwyższania (rozszerzania) lub uzupełniania kwalifikacji, czy też z powodu osobistych dążeń i aspiracji decydują się podjąć kolejny etap edukacji, głównie w systemie szkół dla pracujących. Może być również tak, że decyzja o podjęciu przez pracownika dokształcania się nie wynika z przyczyn *stricte* zawodowych, lecz dlatego, że pracownik pragnie mieć osobistą satysfakcję z tego, że jego kwalifikacje będą np. „wyższe” od współpracowników. Dokształcanie się może mieć ścisły związek z charakte-

<sup>398</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 149.

<sup>399</sup> *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 228; Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość...*, dz. cyt., s. 126-142.

rem i treścią pracy zawodowej, bądź nie mieć z nią nic wspólnego. W pierwszym przypadku można oczekiwać, że będzie ono mieć pozytywny wpływ na poprawę jakości pracy pracownika, natomiast w drugim, że pracownik po podwyższeniu swoich kwalifikacji może chcieć zmienić charakter pracy bądź miejsce zatrudnienia. Zawsze stanowi ono dodatkowe obciążenie dla pracującego, dlatego osoba podejmująca dokształcanie musi być świadoma zysków i strat (również w zakresie własnego rozwoju zawodowego).

**Doskonalenie się społeczno-zawodowe** to proces systematycznej oraz ciągłej troski pracownika o aktualizowanie, pogłębianie i rozszerzanie swoich kompetencji społecznych i zawodowych związanych z wykonywanym zawodem. Podejmują go głównie pracownicy ustabilizowani, dobrze zaadaptowani i identyfikujący się z zawodem i zakładem pracy. Potrzeba zawodowego doskonalenia się wynika głównie z rozwoju nauki i techniki bądź zmian w technologii pracy zakładu pracy, a także zmian organizacji pracy. Doskonalenie się społeczno-zawodowe odbywa się głównie w różnego rodzaju kursach zawodowych (doskonalących), studiach podyplomowych, a także w formie samokształcenia. Umożliwia ono dochodzenie do mistrzostwa w zawodzie oraz uzyskanie wyższego statusu społecznego i zawodowego.

**Rekwalifikacja społeczno-zawodowa** to proces zmierzający do uzyskania nowych kwalifikacji i uprawnień społeczno-zawodowych. Ma on miejsce wówczas, gdy z różnych względów (głównie zaś z powodu braku możliwości dalszej pracy w wyuczonym zawodzie) istnieje potrzeba zdobycia kwalifikacji do pracy w nowym zawodzie. Potrzeba ta jest nowym wyzwaniem, które w życiu dorosłej osoby wymusza wiele zmian, nie tylko w życiu zawodowym, ale również rodzinnym i społecznym. Zawsze wiąże się z dużymi kosztami i wyrzeczeniami. Dla części osób dorosłych (zwłaszcza będących w okresie późnej dorosłości) rekwalifikacja społeczno-zawodowa staje się praktycznie niemożliwa, a dla pracowników okresu przedemerytalnego może jawić się jako katastrofa życiowa. W każdym przypadku sytuacja taka wymaga wsparcia zewnętrznego ze strony innych osób i instytucji.

**Samodoskonalenie społeczno-zawodowe** jest świadomym sposobem podejmowania działań zmierzających do nieustannego uzyskiwania coraz wyższej jakości własnych kwalifikacji zawodowych. Wynika ona z przesłanek wewnętrznych pracownika, który bez zewnętrznych nacisków, sam świadomie analizuje swoje braki i pracownicze niedostatki, a następnie podejmuje odpowiednie działania prowadzące do ich korekty bądź całkowitej likwidacji. W procesie samodoskonalenia bardzo pomocna jest samodyscyplina, która polega na przyjęciu i przestrzeganiu przez jednostkę pewnych zasad postępowania, które sprawiają, że proces samodoskonalenia społeczno-zawodowego jest procesem systematycznym, ciągłym, pozbawionym zbędnych elementów,

a pracownik samodoskonalący się wykazuje dużą świadomość swojego działania i cechuje go duża odpowiedzialność wewnętrzna.

**Szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe** to te, które charakteryzują się najwyższym poziomem uzyskiwanych wyników w działalności społeczno-zawodowej pracownika. K. M. Czarnecki uważa, że szczególnie wyraźnie charakteryzuje je: wysoki poziom doświadczenia społeczno-zawodowego i pracowniczego; precyzja i skuteczność działań zawodowych; duża wiedza dotycząca tego, jak działać skutecznie w określonej dziedzinie; stabilność emocjonalna i psychomotoryczna; wysoki poziom doświadczeń społeczno-moralnych i kulturowych oraz szeroko rozumiane mistrzostwo zawodowe<sup>400</sup>.

Szczytowe osiągnięcia społeczno-zawodowe są więc pozytywnym wynikiem rozwoju zawodowego jednostki świadczącym o tym, że zmierza on do osiągnięcia mistrzostwa zawodowego. Mogą one również być silnym bodźcem w motywowaniu pracownika do podejmowania nowych działań w procesie zarządzania własnym rozwojem zawodowym. Stanowią one także informację zwrotną dotyczącą przebiegu wcześniejszych procesów, o których była mowa we wcześniejszych charakterystykach form aktywności rozwojowej.

**Stopniowy regres aktywności społeczno-zawodowej** pracownika oznacza stopniowy spadek sił psychofizycznych i motywacji do działania na rzecz własnego rozwoju zawodowego i swojego środowiska pracy. Jest to zjawisko naturalne, związane z biologicznym życiem i rozwojem człowieka i procesem starzenia się, powodującym stopniowe ubywanie potencjalnej energii niezbędnej do aktywnej działalności zawodowej i społecznej. Nie jest to – jak wyraźnie podkreśla K. M. Czarnecki – cofanie się aktywności społeczno-zawodowej, lecz stopniowe jej zmniejszanie się<sup>401</sup>. Regres aktywności społeczno-zawodowej pracownika najczęściej ujawnia się w tym, że spowalniają się ruchy robocze; coraz częściej pojawiają się błędy w działaniu, zmniejsza się koncentracja uwagi, zmniejsza się pojemność pamięci. Wszystko to sprawia, że maleje wydajność pracy, a często również pogarsza się jej jakość. Dlatego na tym etapie aktywności zawodowej pracownika niezwykle cennymi umiejętnościami okazują się: umiejętność wyrzekania się rzeczy, które stopniowo człowiek traci, umiejętność samoograniczania i wypracowania nowych strategii transgresji, zdolność dystansowania się do nowych wyzwań wymagających dużej energii, umiejętność godzenia się ze zmianami rozwojowymi, które są konsekwencją biologicznych zmian organizmu. Umiejętności te zapewne nie zwiększą aktywności społeczno-zawodowej jednostki, będącej

---

<sup>400</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 153-154.

<sup>401</sup> Tamże, s. 154.

w tym okresie swojego życia, ale na pewno będą mieć pozytywny wpływ na jej samopoczucie.

**Wycofanie się z pracy społeczno-zawodowej** ma miejsce głównie w dwóch przypadkach: 1) wtedy, gdy pracownik przechodzi na emeryturę, 2) wówczas, gdy ze względu na pogarszający się stan zdrowia (choroba, wypadek, ważne względy życiowe) pracownik nie może nadal być aktywnym zawodowo. W jednym i w drugim przypadku jest to ważne wydarzenie w życiu pracownika, które sprawia, że musi on przeorganizować swoje życie (musi odkryć właściwe dla siebie nowe formy swojej aktywności). Dla dużej części osób (jak dowodzą wyniki badań dotyczące aktywności osób będących na emeryturze) jest to zadanie sprawiające sporo trudności, zwłaszcza dla tych osób, które do niedawna były bardzo mocno zaangażowane w pracy zawodowej i nie starczało im czasu na czynny udział w życiu społecznym (poza zakładem pracy), a teraz chciałyby na miarę swoich sił i możliwości biologiczno-zdrowotnych nadal prowadzić aktywne życie. Jest to trudny, ale właściwy kierunek myślenia, bowiem jak wykazują wyniki badań, aktywność życiowa emerytów jest ich koniecznością biologiczną i warunkiem zachowania żywotności<sup>402</sup>.

### 3.3.5. Reminiscencji i refleksji społeczno-zawodowej emerytów

W psychologii terminem „reminiscencja” określa się zjawisko polegające na skłonności osób będących w późnej fazie życia do wspominania zdarzeń z poprzednich okresów rozwojowych (zwykle adolescencji i wczesnej dorosłości)<sup>403</sup>. J. Ekel twierdzi, że „reminiscencja” to samorzutne, niepoprzedzone żadnymi powodami pojawienie się w świadomości dawnych doznań<sup>404</sup>.

K. M. Czarnecki terminem **reminiscencja społeczno-zawodowa** określa częste powtarzanie myśli i werbalizowanie słowne swoich przeżyć, doznań, sukcesów i porażek z minionych lat życia, a szczególnie lat pracy zawodowej. Autor ten uważa, że jest to zjawisko, które prowadzi do ponownego przeży-

---

<sup>402</sup> Zob. A. Zadrożyńska, *Homo faber i homo ludens. Etnologiczny szkic o pracy w kulturach tradycyjnej i współczesnej*, Warszawa 1993; K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1982; M. Halicka, *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Białystok 2004; I. Mandrzejewska-Smół, *Przechodzenie na emeryturę i wiek senioralny w świetle pedagogicznych badań empirycznych [w:] Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, pod red. Z. Wiatrowskiego, Włocławek 2009, t. 2; Z. Wiatrowski, *Dorastanie, dorosłość i starość*, dz. cyt.

<sup>403</sup> *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., t. 2, s. 125.

<sup>404</sup> J. Ekel, *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965, s. 124.

wania i wcielania się emerytów w swoje dawne role pracownicze, w których treść, rodzaj i charakter pracy wyraźnie dominują i są dokładnie werbalizowane<sup>405</sup>.

Połączenie terminu „reminiscencja” z terminem „refleksja” oznacza głębsze zastanawianie się czy rozmyślanie o przeżyciach, doznaniach, sukcesach i porażkach związanych ze swoją pracą zawodową realizowaną w minionych okresach aktywności zawodowej.

K. M. Czarnecki wyróżnia trzy następujące fazy okresu reminiscencji i refleksji społeczno-zawodowej emerytów:

- adaptacja do zmienionej sytuacji życiowej to przystosowanie się do nowych warunków życia i ewentualnie nowej formy aktywności (dla niektórych emerytów do zmniejszonej aktywności zawodowej – to ci, którzy po przejściu na emeryturę dodatkowo pracują zawodowo w niewielkim wymiarze czasu pracy). W tej fazie reminiscencji i refleksji im dłuższy czas zaczyna dzielić emeryta od zakończenia aktywności zawodowej i im bardziej zmniejsza się jego aktywność życiowa, tym częściej powraca on do swojej przeszłości pracowniczej (głównie w gronie rodzinnym i ze znajomymi);
- dominacja reminiscencji i refleksji zawodowej to taka faza tego okresu życia, w której coraz częściej werbalizowane są przeżycia silne, które w życiu jednostki miały szczególne znaczenie, a coraz rzadziej werbalizują przeżycia „słabe” (mniej znaczące dla życia osobistego i zawodowego jednostki);
- schyłek życia pozazawodowego emerytów jawi się wraz z upływem lat życia emeryta i objawia się pokaźnym zmniejszeniem sił fizycznych i psychicznych. Emeryci coraz bardziej koncentrują się na swoim stanie zdrowia i swoich dolegliwościach. Wspomnienia o aktywności zawodowej emeryta pozostają w rodzinie i niekiedy (w większym lub mniejszym stopniu) w zakładzie pracy, w którym emeryt pracował.

---

<sup>405</sup> K. M. Czarnecki, *Profesjologia...*, dz. cyt., s. 157-158.

## **CZĘŚĆ II**

### ***TEORETYCZNE PODSTAWY ZARZĄDZANIA PROCESEM ROZWOJU ZAWODOWEGO***

## 4. Teoretyczne podstawy zarządzania procesem rozwoju zawodowego

### 4.1. Ewolucja poglądów na temat kierowania

Zainteresowanie problematyką kierowania ma długą historię. Od niepamiętnych czasów zastanawiano się nad tym, co należy zrobić, aby pracę ludzką, zwłaszcza wykonywaną w zespołach, uczynić bardziej wydajną, a równocześnie łatwiejszą. Przykładów takiego myślenia można doszukiwać się już w czasach starożytności. Z papirusów egipskich, napisanych ok. 1300 r. p.n.e., dowiadujemy się o znaczeniu racjonalnego kierowania i administrowania<sup>406</sup>. Wiele cennych uwag na ten temat znajduje się również w Biblii w Księdze Mądrości napisanej ok. roku 1000 p.n.e.<sup>407</sup> Problemy racjonalnego kierowania zostały docenione także w kulturze starożytnej Grecji. Tak np. Sokrates różnił właściwe funkcje kierownicze oraz praktyczną wiedzę techniczną. Platon rozwijał wizję idealnego kierowania państwem.

Ciekawe opisy osiągnięć z zakresu kierowania pochodzą z końca średniowiecza. Mamy np. przykłady doskonałego kierowania i organizacji stosowanych w stoczniach okrętowych Wenecji. Zorganizowano tam bardzo efektywne linie montażu statków w produkcji seryjnej, podobne do linii montażowych samochodów wprowadzonych przez Forda w początkach XX wieku<sup>408</sup>.

Pierwszą próbę zarysowania zasad kierowania znaleźć można w księdze N. Machiavellego *Prince*, które przez długie stulecia nie cieszyły się uznaniem, bowiem uważano je za sprzeczne z zasadami moralnymi. Dopiero w latach sześćdziesiątych XX w. uznano, że książka ta zawiera wiele ciekawych uwag na temat stylów kierowania.

Pierwsze przesłanki do rozwoju nauki o kierowaniu stanowiły badania Ch. Babbage i wyniki doświadczeń francuskiego przedsiębiorcy S. Perroneta z przełomu XVIII i XIX wieku<sup>409</sup>. Jednakże za istotne początki nauki o organizacji i kierowaniu uważa się wyniki eksperymentów F. W. Taylora<sup>410</sup> (1856-

---

<sup>406</sup> H. Koontz, C. Donnel, *Principles of Management*, New York 1959, s. 17-33.

<sup>407</sup> Tamże.

<sup>408</sup> J. Leon, J. Frąckiewicz, *Poradnik sprawnego i efektywnego kierowania*, Warszawa 2000, s. 11.

<sup>409</sup> J. Frąckiewicz, *Organizacja pracy i kierownictwo*, Warszawa 1969, s. 101-102.

<sup>410</sup> F. W. Taylor, *Kierowanie warsztatem wytwórczym*, Warszawa 1926.

1915), zwłaszcza dwie jego książki *Kierowanie warsztatem produkcyjnym* (1903) i *Zasady naukowego kierowania* (1911).

Ważną rolę w tworzeniu teorii nauki o kierowaniu odegrał także Karol Adamski<sup>411</sup> (1866-1933) i Harrington Emerson (1853-1931), który pokusił się o ustalenie ogólnych ważnych zasad efektywnego kierowania i organizacji pracy<sup>412</sup>. Jednak kamień węgielny pod rozwój nauki o kierowaniu, w zasadniczym tego słowa znaczeniu położył Henri Fayol (1841-1925), który – między innymi – jako pierwszy dokonał klasyfikacji działań kierowniczych, dzieląc je na pięć podstawowych funkcji: planowanie, organizowanie, rozkazodawstwo, koordynowanie i kontrola. Po wielu latach krytyki, przy jednoczesnej nieznanomości istoty jego koncepcji, podział ten został w zasadzie wprowadzony w końcu XX wieku do literatury przedmiotowej, oczywiście z pewnymi modyfikacjami i uzupełnieniami. Jeszcze mniej znane i lekceważone były do tego czasu podstawowe zasady dyrektywy działań kierowniczych. H. Fayol<sup>413</sup> ustalił czternaście takich zasad, które jak wynikało z jego doświadczenia przyczyniają się do osiągnięcia lepszych rezultatów. Nigdy natomiast nie był kwestionowany inny poważny wkład H. Fayola do nauki o kierownictwie, a mianowicie pogląd, że na różnych szczeblach hierarchii kierowniczej różne rodzaje kwalifikacji przyczyniają się w różnych proporcjach do efektywności kierowania.

Na dalszy rozwój nauki o kierowaniu duży wpływ miały eksperymenty dokonane w ramach Hawthorne Group w przedsiębiorstwach: „Western Electric Co.” przez E. Mayo, F. J. Rathlisbergera i W. J. Dicksona w pierwszej połowie lat trzydziestych XX wieku. Trwałym dorobkiem tych badań było stwierdzenie, że bodźce ekonomiczne nie stanowią wyłącznych pobudek do wydajnej pracy, a także, że nie zawsze przeważają nad innymi. Stwierdzono ponadto, że na wydajność pracy, poza pobudkami indywidualnymi, wpływają także, w niektórych okolicznościach (nawet w sposób zasadniczy) bodźce grupowe, zależne od nastrojów, postaw i dążeń grup względnie zespołów pracowniczych. Kontynuacją badań tej szkoły były prace z zakresu bodźców, prowadzone przez takich autorów, jak: Ch. Argyvis, D. Mc Gregor; E. Herzberg w latach sześćdziesiątych XX w., które w rezultacie dowiodły, że każdy człowiek potrzebuje pełnego rozwoju swojego potencjału i zdolności twórczych tak w pracy, jak i w domu.

---

<sup>411</sup> Zob. K. Adamski, *Metoda wykreślna organizowania pracy zbiorowej w odlewniach*, „Przegląd Techniczny” 1909, nr 20.

<sup>412</sup> H. Emerson, *Dwanaście zasad wydajności*, Warszawa 1926.

<sup>413</sup> H. Fayol, *Administracja przemysłowa i ogólna*, Poznań 1947; zob. tegoż, *Ogólne zasady administracji* [w:] J. Kurnal (red.), *Twórcy naukowych podstaw organizacji*, Warszawa 1972.



Ewolucja koncepcji kierowniczych doprowadziła do powstania w latach osiemdziesiątych XX w. tzw. nowoczesnego kierowania. Było to „kompleksowe spojrzenie” dla uczynienia zadość tak potrzebom pracowniczym, jak i instytucji oraz przyjęcia teorii systemów i podejścia relatywistycznego, zwanego również teorią relatywistyczną. Spojrzenie kompleksowe przyjmuje, że ludzie różnią się między sobą i dlatego też inne pobudki mogą oddziaływać na nich w różnych instytucjach, bowiem warunki, jakie panują w tych instytucjach też są różne. Dlatego uznaje się, że nowoczesne kierowanie polega na umiejętnym wykorzystywaniu wszystkich teorii, także istotnych koncepcji teorii klasyków i neoklasyków<sup>414</sup>. Oczywiście nadal przyjmuje się, że rzeczywistość (nawet tą, która wydaje się być jednoznacznie zdefiniowana) można postrzegać w różny sposób, zależnie od tego, jakimi posłużymy się paradygmatami. Te paradygmaty w znacznym stopniu determinują nie tylko treść nauki (czyli zbiór prawd uznawanych przez badaczy, autorów i praktyków danej dziedziny za rzeczywiste), ale również wykorzystanie jej do opisywania i interpretowania różnorodnych działań praktycznych (niekiedy także w sposób nie do końca uprawniony, żeby osiągnąć zamierzony cel).

Podstawowe założenia (paradygmaty) dotyczące wybranych obszarów rzeczywistości – jak trafnie określa to Peter F. Drucker – wytyczają zakres dziedziny wiedzy. „Definiują to, co dana dziedzina uznaje za fakty. Mało tego, definiują samą dziedzinę wiedzy jako taką. Założenia w dużej mierze decydują o tym, które idee będą w danej dziedzinie odrzucone lub powszechnie ignorowane jako irytujące wyjątki od reguły. Założenia wytyczają granice między ideami stanowiącymi treść badań a ideami, które do tej treści nie przystają. (...)Mimo tak dużego znaczenie, założenia te są rzadziej analizowane, rzadko badane i rzadko podważane. Ba, mało kto kłopotuje się nawet z ich formułowaniem”<sup>415</sup>.

P. F. Drucker, formułując tak odważną tezę, wskazał, że w naukach społecznych (a taką jest nauka o zarządzaniu), które z reguły zajmują się badaniem zachowań ludzi i instytucji (w przeciwieństwie do nauk przyrodniczych, które głównie badają zachowanie się obiektów) istnieje ciągła potrzeba aktualizowania wcześniej przyjętych założeń, bowiem odgrywają one kluczową rolę, ustępując jedynie znaczeniem czynnikowi, który można określić jako zmianę treści podstawowych założeń<sup>416</sup>. Spostrzeżenie to odnosi się oczywiście do paradygmatów obowiązujących w nauce o zarządzaniu, a przyjętych jeszcze w latach trzydziestych ubiegłego stulecia (na których nadal opiera się większość badaczy i praktyków zarządzania), ale można go odnieść także do

<sup>414</sup> J. Leon, J. Frąckiewicz, *Poradnik sprawnego...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>415</sup> P. F. Drucker, *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, przekł. A. i L. Śliwa, Warszawa 2009, s11-2

<sup>416</sup> Tamże, s. 13.

pojmowania istoty poszczególnych procesów, którymi zajmuje się nauka o zarządzaniu. Mam tu na myśli między innymi proces kierowania, który od początku rozwoju tej dyscypliny kojarzony jest z działaniem na kogoś lub na coś, aby działanie to powodowało czyjeś (lub czegoś) zachowanie zgodne z wolą kierującego (celami organizacji)<sup>417</sup>. Takie pojmowanie istoty procesu (a tym samym terminu) kierowania uprawnione było w przeszłości, kiedy termin ten niemal wyłącznie odnoszono do osoby kierownika, który przy pomocy odpowiednich instrumentów kierował pracą (zachowaniem się) pewnej grupy osób lub przebiegiem jakiegoś procesu. Uważano wówczas, że podstawą do osiągnięcia sukcesu w określonej organizacji jest umiejętność kierowania ludźmi, która polega na wytyczaniu wspólnych celów, motywowaniu, pobudzaniu do rozwoju, nadając ich pracy i życiu w pracy wartości i godności, a także respektowaniu ich potrzeb, dążeń, aspiracji i przekonań.

Wraz z rozwojem nauk o zarządzaniu oraz nauk towarzyszących (choćby takich jak: psychologia pracy, pedagogika pracy, socjologia pracy, prakseologia i wiele innych) umiejętność kierowania pracownikami zaczęła nabierać coraz większego znaczenia, gdyż z jednej strony – jak twierdzi J. Penc – „wzrosła ich ranga ekonomiczna: ludzie stają się coraz ważniejsi, a ich wiedza, wykształcenie, przedsiębiorczość i umiejętność współpracy coraz cenniejszym kapitałem. Z drugiej strony organizacje wkraczają na drogę poważnych przemian, co mocno komplikuje zarządzanie i uzależnia jego skuteczność od kreatywności pracowników i ich angażowania się w dokonywane zmiany”<sup>418</sup>. Owa kreatywność pracowników ma ścisły związek z ich rozwojem zawodowym, który przecież nie zależy jedynie od czynników zewnętrznych, lecz także od wielu czynników tkwiących w jego osobowości i jego możliwościach. Zatem rozwój ten w dużym stopniu będzie warunkowany umiejętnością kierowania przebiegiem własnego rozwoju. Zmienia się zatem sposób postrzegania istoty terminu „kierowanie”, które nie jest już odnoszone do „kogoś” lub „czegoś”, lecz jest nakierowane na samego siebie. To zupełnie inna sytuacja, która dla nauk o zarządzaniu powinna być impulsem do nowych badań i analiz. Może tak jak twierdzi P. F. Drucker, że „jest to najwyższy czas, żeby przemyśleć przyjęte przed laty założenia i postarać się o sformułowanie nowych, które staną się podstawą rozwoju teoretycznych i praktycznych aspektów zarządzania”<sup>419</sup>.

---

<sup>417</sup> J. Penc, *Kreatywne kierowanie. Organizacja i kierownik jutra. Rozwiązywanie problemów kadrowych*, Warszawa 2000, s. 54.

<sup>418</sup> Tamże, s. 51.

<sup>419</sup> P. F. Drucker, *Zarządzanie XXI wieku...*, dz. cyt., s. 14.

## 4.2. Podstawowe pojęcia dotyczące procesu kierowania i zarządzania

W teorii nauk o zarządzaniu brak jest jednoznacznego rozumienia i interpretacji podstawowych pojęć. Dotyczy to zwłaszcza zakresu takich pojęć, jak: „kierowanie”, „zarządzanie” i „sterowanie”, które w literaturze naukowej są definiowane w różny sposób przez poszczególnych autorów. W przypadku niektórych terminów nie ma też zgodności co do tego, czy są one dzisiaj terminami potrzebnymi. Tak jest na przykład z terminem „kierowanie”. Niektórzy autorzy uważają, że skoro w powszechnym użytkowaniu funkcjonuje pojęcie „zarządzanie” (mimo że jest to termin znacznie szerszy od terminu „kierowanie”), to może termin „kierowanie” jest zbędnym, zwłaszcza że często oba te terminy stosuje się zamiennie, a termin „kierowanie” niektórym osobom kojarzy się z zarządzaniem w starym stylu, czyli administrowaniem, pozbawionym swobody działania i twórczej inwencji<sup>420</sup>.

Niemal powszechnie uważa się, że oba terminy (kierowanie i zarządzanie) wywodzą się z pojęcia „sterowanie”, które oznacza „wszelkie celowe oddziaływanie jednego systemu na inny w celu otrzymania takich zmian przebiegu procesu zachodzącego w przedmiocie sterowania lub stanu sterowanego systemu w danej chwili, które uważa się za pożądane”<sup>421</sup>.

Dla lepszego zrozumienia terminu „sterowanie” sędzę, że warto przybliżyć definicje kilku pojęć zawartych w treści tej definicji, takich jak: „system” czy „proces”.

Jeśli chodzi o pojęcie „system”, to definiuje się go w różnorodny sposób, jednak niemal we wszystkich definicjach wskazuje się na występowanie pewnego wspólnego obszaru intuicji, który dla W. Kieżuna stanowił podstawę do sformułowania własnej definicji, będącej w pewnym sensie próbą swoistego kompromisu. Uważa on, że „system jest to wyodrębniona część otaczającej nas rzeczywistości, mająca pewną wewnętrzną strukturę, a więc składająca się z części uporządkowanych według ustalonych reguł, określających ich wzajemne relacje”<sup>422</sup>. W literaturze przedmiotu często zamiennie z pojęciem „system” używa się określenia „układ”<sup>423</sup>.

---

<sup>420</sup> Bardziej szczegółowe omówienie tych rozbieżności znajdzie czytelnik w pracy P. F. Druckera *Zarządzanie XXI wieku...*, dz. cyt.

<sup>421</sup> *Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1982, s. 490.

<sup>422</sup> W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa 1997, s. 13.

<sup>423</sup> J. Gościński, *Elementy cybernetyki w zarządzaniu*, Warszawa 1968, s. 19.

Przez termin „**proces**” najczęściej rozumie się systematyczny sposób postępowania. „Przebieg następujących po sobie i powiązanych przyczynowo określonych zmian”<sup>424</sup>. Termin ten najczęściej kojarzony jest z określonym przymiotnikiem, np. proces nauczania, proces decyzyjny, proces pracy, czy w tym przypadku proces zarządzania.

Powracając ponownie do terminu „sterowanie” należy uznać, że w świetle przytoczonych definicji „systemu”, a także „procesu” odnosi się on zarówno do człowieka, urządzenia, jak i systemu (organizacji). Jest on po prostu działaniem na określony obiekt (układ), mający na celu zapewnienie jego zachowania się w pożądanym sposób i wyeliminowanie czynników, które to zachowanie mogą zakłócić. Wychodząc z takiego założenia, można za J. Pencem przyjąć, że w odniesieniu do ludzi i organizacji stosuje się terminy: „kierowanie i zarządzanie, przy czym kierowanie odnosi się do ludzi, zaś zarządzanie do instytucji (organizacji) bądź jej zasobów”<sup>425</sup>. Dlatego najczęściej mówi się o kierowaniu ludźmi, kierowaniu personelem, kierowaniu kadrami, czy w przypadku tego opracowania kierowaniu własnym rozwojem zawodowym. Natomiast mówiąc o zarządzaniu najczęściej myśli się o zarządzaniu firmą, zarządzaniu produkcją, zarządzaniu finansami itp.

Jeśli zatem przyjąć, że kierowanie oznacza – jak to wcześniej było już sygnalizowane – działanie na kogoś w taki sposób, aby powodowało ono, że zachowanie tego kogoś będzie zgodne z wolą kierującego, to oznacza, że kierowanie jest procesem sterowania czynami tego kogoś, koordynowaniem jego działań i stymulowaniem jego wysiłków, po to, aby osiągnąć założony cel. W takim przypadku proces ten definiuje się w sposób następujący: „Kierowanie jest procesem dobrowolnego lub wymuszonego ograniczania swobody działań ludzi, realizowanym dla osiągnięcia powodzenia działania zbiorowego. Istotą tego procesu jest koordynacja zbiorowych wysiłków na pożądanym poziomie”<sup>426</sup>.

J. Penc proponuje ująć tę definicję nieco szerzej, przyjmując, że: „Kierowanie to sztuka (naturalnie zasadzająca się na wiedzy) mobilizowania i pobudzania energii i inteligencji wszystkich przyczyniających się do wypełniania zadań organizacji oraz zapewnienia jej pomyślności i rozwoju, a jednostkom i grupom pracującym stworzenia warunków osiągnięcia sukcesu i satysfakcji”<sup>427</sup>.

---

<sup>424</sup> *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów...*, dz. cyt., s. 635.

<sup>425</sup> J. Penc, *Kreatywne kierowanie...*, dz. cyt., s. 54.

<sup>426</sup> A. Czermiński, M. Czerska, B. Nogalski, R. Rutka, *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk 1993, s. 21.

<sup>427</sup> J. Penc, *Kreatywne kierowanie...*, dz. cyt., s. 55.

Uważam, że o ile definicja ta rzeczywiście jest szerszą formułą postrzegania istoty pojęcia „kierowanie”, o tyle nadal opiera się na starych paradygmatach odnoszących się głównie do zespołu osób pracujących w danej organizacji, a tylko w niewielkim stopniu do wewnętrznego potencjału jednostki, która powinna poprzez umiejętne kierowanie właściwie kapitał ten wykorzystywać i troszczyć się o dalszy jego rozwój.

Wielu badaczy podejmujących problematykę kierowania, pojęcie to kojarzy z bezpośrednim stosunkiem i kontaktem kierownika z kierowanym przez niego zespołem pracowniczym, eksponując znaczenie więzi, które nawiązują się w bezpośrednich relacjach. Niektórzy kierowanie utożsamiają z przewodzeniem rozumianym jako umiejętność nakłaniania ludzi do robienia (z własnej woli, a nie pod koniecznością podporządkowania się władzy kierownika) tego, co uważają za niezbędne do uzyskania jakiegoś celu. W taki sposób pojmuje istotę kierowania, a w nim rolę „przywódcy” Michael Armstrong<sup>428</sup>. W podobny sposób kierowanie ludźmi rozumie R. W. Griffin, który twierdzi, że „kierowanie ludźmi (przewodzenie) to zespół procesów wykorzystywanych w celu sprawienia, by członkowie organizacji współpracowali ze sobą w interesie organizacji”<sup>429</sup>.

Nieco inaczej ujmuje pojęcie „kierowanie” Z. Kleyff, twierdząc, że kierowanie znaczy tyle, co „ciągłe przekazywanie przez człowieka innemu człowiekowi wzorów, połączone z przekazaniem (lub przekazywaniem) informacji o ekwiwalencie (lub ekwiwalentach), które stwarza dla przedmiotu kierowanego odpowiednie bodźce do realizowania tych wzorów”<sup>430</sup>.

Podobnie jak w przypadku „kierowania”, tak również brak jest jednej, uniwersalnej definicji „zarządzania”. Pojęcie to jest definiowane w różny sposób przez poszczególnych autorów, którzy eksponują w nich różne elementy.

J. Zieleniewski traktuje „zarządzanie” jako szczególnego rodzaju kierowanie, występujące wówczas, gdy „władza nad ludźmi wynika z własności rzeczy stanowiących dla nich niezbędne przedmioty lub narzędzia pracy, lub z upoważnienia otrzymanego od właściciela tych rzeczy (np. w ustroju socjalistycznym – od państwa)”<sup>431</sup>.

Podobnie ujmuje to zagadnienie J. Kurnal, stwierdzając, że „szczególny rodzaj kierowania opartego na władzy organizacyjnej, wynikającej z prawa

<sup>428</sup> M. Armstrong, *Jak być lepszym menedżerem*, Warszawa 1997, s. 226-227.

<sup>429</sup> R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996, s. 43.

<sup>430</sup> Z. Kleyff, *Kierowanie i organizacja*, „Problemy Organizacji” 1967, nr 6, s. 64. Użyty w tej definicji termin „ekwiwalent” oznacza rzecz, która stanowi rekompensatę za wykonany wysiłek w pracy.

<sup>431</sup> J. Zieleniewski, *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa 1976, s. 393.

własności do rzeczowych środków działania, można by całkowicie umownie nazwać „zarządzaniem”<sup>432</sup>.

Umowne rozróżnianie pojęć „kierowanie” i „zarządzanie” akceptowane jest też w definicji podanej w *Encyklopedii organizacji i zarządzania*, w której zarządzanie określane jest jako „działalność kierownicza, polegająca na ustalaniu celów i powodowaniu ich realizacji w organizacjach podległych zarządzającemu na podstawie własności środków produkcji lub dyspozycji nimi. Pojęcie „zarządzanie” jest węższe niż „kierowanie”, które dotyczy osób, instytucji lub rzeczy niekoniecznie podległych kierującemu z tytułu własności środków produkcji”<sup>433</sup>.

Według J. Trzcienieckiego<sup>434</sup>, pojęcie „kierowanie” kojarzy się natomiast z bezpośrednim stosunkiem i kontaktem kierownika z kierowanym zespołem lub jego członkami. Mieści w sobie elementy oddziaływania na ludzi, kształtowania ich woli i pobudzania psychologicznego. W przeciwieństwie do „zarządzania” ma charakter więzi osobistej między kierownikiem a pracownikami, a nie więzi tylko organizacyjnej lub pojęciowej.

Dość dobrze istotę tego pojęcia oddaje definicja sformułowana przez R. W. Griffina, który uważa, że „zarządzanie to zestaw działań (obejmujący planowanie i podejmowanie decyzji, organizowanie, przewodzenie, tj. kierowanie ludźmi i kontrolowanie) skierowanych na zasoby organizacji (ludzkie, finansowe, rzeczowe i informacyjne) w wykonywanych z zamiarem osiągnięcia celów organizacji w sposób sprawny i skuteczny”<sup>435</sup>.

Analizując treść definicji R. W. Griffina, można się zgodzić z J. Pencem, który uważa, że tak rozumiane zarządzanie oznacza sterowanie wszystkimi elementami systemu w sposób zintegrowany, aby we wzajemnym powiązaniu i oddziaływaniu przyczyniły się one do powodzenia organizacji. To powodzenie odnosi się przede wszystkim do ludzi, do organizowania ich pracy i wyposażenia ich w niezbędne środki oraz tworzenia takich warunków i motywacji, aby mogli oni i chcieli w pełni angażować się w swoją pracę i obowiązki zawodowe. Twierdzi on, że tak rozumiane „zarządzanie jest „kierowaniem” w szerszym znaczeniu, tzn. ludźmi i rzeczami. W praktyce można je utożsamiać z kierowaniem rozumianym jako sterowaniem zachowaniami zespołów ludzkich. Dodaje także, że oba te pojęcia (zarządzanie i kierowanie) dotyczą w rezultacie zachowań ludzi, których podstawą jest sformalizowana hierar-

<sup>432</sup> J. Kurnal, *Elementy teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa 1965, s. 288.

<sup>433</sup> *Encyklopedia organizacji...*, dz. cyt., s. 36.

<sup>434</sup> A. Czerwiński, J. Trzcieniecki, *Elementy teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa-Kraków 1973.

<sup>435</sup> R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, dz. cyt., s. 38.

chicznie nadrzędność podmiotu kierowania (władza wynika z formalnej hierarchii)<sup>436</sup>. Zdaniem J. Penca, dla praktyki rozróżnianie tych dwóch pojęć (choć teoretycznie słuszne) jest mało istotne. Ważne jest natomiast właściwe rozumienie procesu zarządzania, treści, jakimi jest i powinno być ono wypełnione w praktyce i jakie funkcje ma do spełnienia w przedsiębiorstwie, a także jak zastosować jego techniki, żeby osiągnąć sukces. Naturalnie, mając na uwadze zespoły ludzkie należy preferować termin „kierowanie”, zaś w przypadku organizacji termin „zarządzanie”.

Na zakończenie podjętych rozważań dotyczących istoty terminu „zarządzanie” (nie wdając się w dalszą zawiłą interpretację semantyczną) przywołuuję z literatury kilka propozycji definiowania tego pojęcia. Oto niektóre z nich:

- *Istotą funkcji zarządzania jest w szczególności formułowanie celu działania, planowanie, czyli organizowanie toku czynności, pozyskiwanie i rozmieszczenie potrzebnych zasobów (ludzkich i rzeczowych), czyli organizowanie struktur oraz kontrolowanie realizacji celów*<sup>437</sup>.
- *Zarządzanie jest swego rodzaju „wędrówką przez chaos”, konstruowaniem rzeczywistości z dostępnych zarządzającemu elementów: pomysłów ludzi i relacji między nimi, instytucji formalno-prawnych, środków materialnych (maszyn, urządzeń, budynków itp.) i pieniężnych, a także praw do dysponowania nimi*<sup>438</sup>.
- *Proces zarządzania to ciąg działań będących funkcjami planowania, pobudzania, organizowania i kontroli, które uporządkowane są w określonych układach przebiegów organizacyjnych i spełniane są przez jednostki zarządzania oraz stanowiska kierownicze*<sup>439</sup>.
- *Zarządzanie należy traktować jako formę praktycznej działalności związanej z procesem podejmowania decyzji dotyczących jak najlepszego wykorzystania posiadanych zasobów rzeczowych, kapitałowych i ludzkich w celu realizacji założonych zadań, zapewniających stały rozwój firmy*<sup>440</sup>.
- *Zarządzanie jest to zespół działań lub proces mający na celu koordynację i integrację użytkowania zasobów dla osiągnięcia celu organizacji (wydaj-*

<sup>436</sup> Zob. J. Penc, *Kreatywne kierowanie...*, dz. cyt., s. 56-57.

<sup>437</sup> J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981, s. 477.

<sup>438</sup> A. K. Koźmiński, *Zarządzanie tu i teraz*, Warszawa 1996, s. 14.

<sup>439</sup> *Organizacja i zarządzanie*, red. A. Sabryła, J. Trzecieniecki, Warszawa 1986, s. 132.

<sup>440</sup> L. H. Haber, *Management. Zarys zarządzania małą firmą*, Kraków 1998, s. 19.

ności i satysfakcji) poprzez ludzi przy użyciu techniki w zorganizowanych strukturach<sup>441</sup>.

Wszystkie te definicje, choć trochę inaczej sformułowane i zawierające różne elementy, sprowadzają się w istocie do tego, że zarządzanie daje wskazówki, jak za pomocą różnych instrumentów planistycznych, organizatorskich, inspiratorskich i kontrolnych skłaniać współpracowników do wykonywania woli kierującego, skierowanej na działania zmierzające do osiągnięcia założonego celu. Można więc przyjąć, że:

**„Zarządzanie” jest konstruowaniem rzeczywistości z dostępnych zarządzającemu elementów: pomysłów, ludzi i relacji zachodzących między nimi, instytucji formalno-prawnych, środków materialnych i pieniężnych, a także praw do dysponowania nimi.**

Oznacza to, że zarządzanie uczy, jak planować, organizować, motywować i kontrolować swoją pracę oraz działania innych ludzi dla osiągnięcia wcześniej przyjętego celu.

Istotą zarządzania jest panowanie nad różnorodnością i przekształcanie potencjalnego konfliktu we współpracę.

Celem zaś zarządzania jest tworzenie warunków skłaniających do osiągnięcia najlepszych efektów organizacji pracy. Stąd niezależnie od tego, jakiego terminu będziemy używali (kierowanie, motywowanie, prowadzenie, przewodzenie, inicjowanie działania) polega ono na powodowaniu, by członkowie organizacji postępowali w sposób, który przyczyni się do osiągnięcia ustalonych celów<sup>442</sup>. Celem zarządzającego jest chęć bycia skutecznym (efektywnym) szefem.

Natomiast na potrzeby tego opracowania przyjmuje się, że **kierowanie własnym rozwojem zawodowym jest sztuką planowania i organizowania procesu nabywania odpowiedniej wiedzy i kształtowania umiejętności, a następnie ich efektywnego wykorzystywania w procesie rozpoznawania swoich możliwości, stymulowania odpowiednich postaw i własnych zachowań, a także wyzwalania motywacji do organizowania i permanentnego podejmowania różnorodnych działań prorozwojowych, a następnie kontrolowania efektów tego rozwoju.**

W proponowanej definicji wszystkie działania – które w tradycyjnym rozumieniu terminu „kierowanie” były skierowane na kogoś (lub na coś, aby powodowały one czyjeś (lub czegoś) zachowanie zgodne z wolą kierującego –

<sup>441</sup> W. A. Shrobe, D. Voich, *Organization and Management*, Irwin: Homewood, Illinois 1974, s. 7.

<sup>442</sup> Por. J. A. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie*, Warszawa 1992, s. 34.



kieruje się do wewnątrz (na jednostkę, która zatroskana o swój własny rozwój zawodowy będzie planować, organizować, realizować i kontrolować swoją własną działalność w taki sposób, aby osiągnąć zamierzony rezultat w zakresie swojego rozwoju zawodowego. Jednostka kieruje więc swoimi działaniami (swoim postępowaniem), a nie działaniami innych osób.

### 4.3. Proces kierowania i zarządzania

W poprzednim podrozdziale przyjęto, że „proces” w ujęciu ogólnym to tyle, co przebieg następujących po sobie i powiązanych przyczynowo działań wywołujących pożądane zmiany. Oznacza to, że proces to ciąg działań, lecz nie wszystkich, a tylko tych, które są zbiorem działań logicznie powiązanych, a więc takich, które wspólnie wywołują określony skutek (mają w czymś swój wspólny udział, czemuś wspólnie służą). Tak postrzegając istotę pojęcia „proces”, możemy mówić o procesie technologicznym czy procesie produkcyjnym, bądź w tym przypadku o procesie kierowania lub procesie zarządzania.

Biorąc pod uwagę fakt, że od końca XIX wieku „kierowanie” definiowane jest w czterech konkretnych funkcjach kierowniczych: planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania, można przyjąć, że kierowanie jest procesem planowania, organizowania, przewodzenia i kontrolowania członków organizacji i wykorzystywania wszystkich innych jej zasobów do osiągnięcia ustalonych celów<sup>443</sup>.

W podobny sposób można postrzegać „proces zarządzania”, aczkolwiek rozważania na temat istoty tego procesu prowadzić można na dwóch następujących płaszczyznach:

- płaszczyźnie strukturalnej odnoszącej się do uczestników tego procesu. W tym podejściu analizie poddawani są uczestnicy zarządzania, czyli osoby na stanowiskach zarządczych wszystkich szczebli, którym powierzono uprawnienia do wydawania decyzji i poleceń oraz ich podwładni;
- płaszczyźnie funkcjonalnej odnoszącej się do działań zarządczych (ich logiki, struktury, natężenia) podejmowanych przez kierujących ze względu na cele, jakie mają być osiągnięte w organizacji.

W ujęciu strukturalnym proces zarządzania zorientowany na koordynowanie i integrowanie posiadanych przez organizację zasobów dla realizacji jej celów wymaga wystąpienia następujących elementów:

---

<sup>443</sup> Zob. J. A. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert Jr., *Kierowanie*, przekł. A. Ehrlich, Warszawa 2001, s. 24.

- podmiotu zarządzającego wyposażonego w odpowiednie uprawnienia oraz posiadającego niezbędne umiejętności do tego, żeby stosować odpowiedni styl kierowania adekwatny do sytuacji zarządczych;
- podmiotu zarządzanego, który wyraża gotowość do tego, że będzie podlegał władzy sprawowanej przez zarządzających;
- informacyjno-decyzyjnego sprzężenia zwrotnego w relacji podmiot zarządzający – podmiot zarządzany polegającego najogólniej rzecz ujmując na wzajemnie zdeterminowanej, dwustronnej wymianie informacji i jednostronnym – od zarządzającego do zarządzanego – podejmowaniu decyzji zarządczych.

W ujęciu funkcjonalnym proces zarządzania wyraża się w wykonywaniu ściśle określonych funkcji zarządzania, które stanowią względnie stałe powtarzające się czynności wykonywane przez podmiot zarządzania w drodze podejmowania decyzji dotyczących działania, które powinni podejmować podwładni. Działania te układają się logicznie w ciąg funkcji zarządzania, do których zalicza się:

- funkcję planowania, która polega na przewidywaniu przyszłego układu warunków i środków działania i na formułowaniu celów działania, dostosowanych do tego układu;
- funkcję organizowania polegającą na wykonywaniu czynności mających na celu powiązanie różnorodnych działań członków organizacji w pewne bardziej lub mniej trwałe zespoły działań;
- funkcję motywowania, której istotą jest takie oddziaływanie w procesie zarządzania na pracownika, aby ukierunkować jego działania na realizację celów organizacji;
- funkcję kontrolowania, która w istocie sprowadza się do porównywania stanu rzeczywistego z zaprojektowanym wzorcem oraz ustalenia odchylenia od tego wzorca, a także zdiagnozowania przyczyn, które spowodowały, że zaistniały te odchylenia<sup>444</sup>.

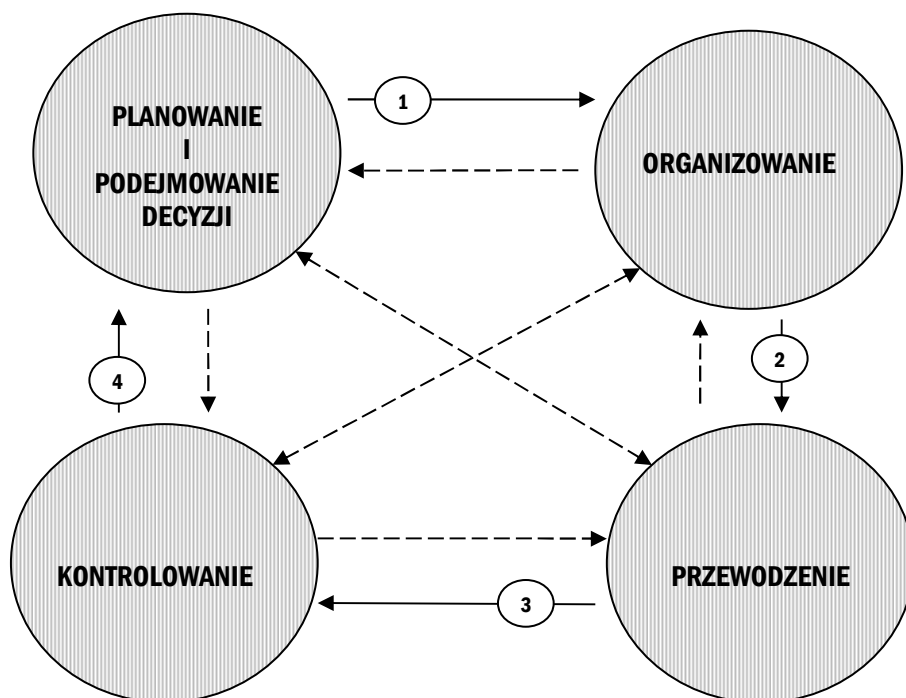
Warto jednak wiedzieć, że funkcje zarządzania nie zawsze pojawiają się w takim zgranym szyku. Nie jest tak – jak trafnie podkreśla R. W. Griffin – „że kierownicy zawsze „planują w poniedziałek, podejmują decyzję we wtorek, organizują w środę, kierują ludźmi w czwartek i kontrolują w piątek. Jest wielce prawdopodobne, że w dowolnym momencie kierujący menedżer będzie uczestniczył jednocześnie w kilku różnych typach działalności”<sup>445</sup>. Uwzględ-

<sup>444</sup> Por. A. Stańda, P. Banaszyk, *Zarządzanie* [w:] P. Banaszyk, R. Fimińska-Banaszyk, A. Stańda, *Zasady zarządzania w przedsiębiorstwie*, Poznań 1997, s. 28-32.

<sup>445</sup> R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, dz. cyt., s. 39-40.

niając poczynione uwagi można cały proces zarządzania wraz z relacjami mającymi miejsce między poszczególnymi funkcjami kierowniczymi przedstawić w sposób następujący (rys. 21).

Linie ciągłe na rys. 21 pokazują, jaki w teorii jest przebieg procesu zarządzania (jak wykonywane są funkcje kierownicze). Natomiast linie przerywane ukazują rzeczywiste realia procesu zarządzania (kolejność funkcji kierowniczych).



Rys. 21. Proces zarządzania

Powracając do procesu kierowania, przyjmuję – na użytek tego opracowania – że „działalność członków organizacji”, o której mowa w przytoczonej definicji procesu kierowania, zastępuję „działalnością jednostki” planującej, organizującej, realizującej i kontrolującej swoją aktywność związaną z troską o własny rozwój zawodowy. Zatem **proces kierowania własnym rozwojem zawodowym to świadomy, konsekwentny i systematyczny sposób postępowania (planowania, organizowania, realizowania i kontrolowania) jed-**

**nostki, polegający na nabywaniu odpowiedniej wiedzy i kształtowaniu umiejętności, a następnie ich efektywnym wykorzystywaniu przy rozpoznawaniu swoich możliwości, stymulowaniu odpowiednich postaw i własnych zachowań, a także wyzwalaniu motywacji do organizowania i permanentnego podejmowania różnorodnych działań prorozwojowych, a następnie kontrolowania efektów tego rozwoju.**

W dalszej części tego podrozdziału pokrótce scharakteryzuję cztery główne obszary działalności kierowniczej, którymi zwykle się opisywać proces kierowania (planowanie, organizowanie, przewodzenie, kontrolowanie).

Pierwszym obszarem (a jednocześnie etapem) procesu kierowania jest „**planowanie**”, które najkrócej możemy określić jako proces ustalania celów i odpowiednich działań niezbędnych do tego, żeby cele te mogły być osiągnięte. Oznacza to, że planowanie – w dużej mierze – polega na decydowaniu o tym, jakie powinny być podjęte działania zorientowane na wywołanie zjawisk (zdarzeń, faktów), bez których zjawiska te samoistnie nie miałyby miejsca. Tak pojmowana istota planowania oznacza, że jest ono procesem polegającym na świadomym ustalaniu kierunków działania oraz podejmowania decyzji opartych na celach, faktach i dobrze przemyślanych ocenach<sup>446</sup>. Skoro planowanie w istocie służy podejmowaniu decyzji, to nie jest obojętne, jaki jest jego przebieg.

Według A. Klasik na proces planowania składają się następujące etapy: ustalenie celów; identyfikacja problemów; poszukiwanie alternatywnych rozwiązań; ocenianie konsekwencji; dokonywanie wyboru; wdrażanie planu; kontrola realizacji<sup>447</sup>. Wszystkie z wymienionych tu etapów procesu planowania odgrywają w tym procesie bardzo ważną rolę, ale najistotniejszym jest etap ustalania celów, bowiem cele wyznaczają zadania oraz ukierunkowują działania kierownictwa i wysiłki pracowników. Dlatego cele powinny być tak definiowane, aby były realistyczne i możliwe do osiągnięcia, bowiem jeśli ustalimy cele nierealistyczne, to jedyne co przez nie możemy osiągnąć, to możliwość porażki i rozczarowania.

Zarówno w literaturze naukowej, jak również różnego rodzaju poradnikach można znaleźć sporo propozycji i tzw. „dobrych rad” dotyczących tego, co i jak zrobić, żeby przyjmowane cele były realistyczne i służyły temu, czemu służyć powinny. Proponuje się np. żeby większe zadania zawsze dzielić na mniejsze, łatwiejsze do wykonania, uzasadniając tym, że zabieg taki sprawi to, że duże projekty wydadzą się mniej zniechęcające, a zrealizowanie każdego

---

<sup>446</sup> C. Barrow, P. Barrow, *Business plan*, Warszawa 1992, s. 12.

<sup>447</sup> A. Klasik (red.), *Planowanie strategiczne*, Warszawa 1993, s. 28.

z wydzielonych mniejszych części będzie dostarczać poczucia sukcesu w osiągnięciu celu. Podobnych rad jest mnóstwo<sup>448</sup>, ale najważniejsze w planowaniu (w tym szczególnie w planowaniu własnego rozwoju zawodowego) nie jest to, czy skorzystamy z tych rad, czy wykorzystując własną wiedzę i umiejętności sami planujemy, lecz to, czy potrafimy dobrze zaplanować to, co powinniśmy, chcemy i możemy zrobić. Taki plan powinien zawierać zarówno krótko- jak i długofalowe cele (określające, gdzie chcemy być, do czego zmierzamy), jak również sposoby orzekania o tym, czy cele te są osiągnięte (powinny określać to, gdzie jesteśmy na danym etapie).

Z dotychczasowych rozważań wynika, że proces planowania jest w swej istocie – jak to określa B. E. Gud – ciągiem stawianych pytań i udzielanych odpowiedzi dotyczących głównie tego: dokąd się zmierza?; w jakim środowisku i otoczeniu proces ten będzie zachodził?; co i jak należy czynić, żeby być tam, dokąd się zmierza?<sup>449</sup> W pytaniu pierwszym zawiera się dążenie do określenia misji organizacji bądź jednostki oraz naczelnych celów działania tej organizacji bądź tej jednostki, której ów proces planowania dotyczy. Pytanie drugie wiąże się z potrzebą – jak to określa A. Chrostowski i P. Szczepankowski – zbadania wewnętrznych warunków organizacji (lub warunków, w których funkcjonuje jednostka uczestnicząca w procesie planowania), czyli uzyskania informacji o siłach i słabościach przedsiębiorstwa (bądź jednostki). Wymagane jest także określanie potencjalnych szans i zagrożeń stworzonych przez czynniki oraz trudy wpływające z otoczenia firmy bądź jednostki. Pytanie trzecie obejmuje opracowanie alternatywnych rozwiązań dla opracowywanego planu, a także opracowania planów operacyjnych, przygotowania procedur kontroli realizacji planu oraz sposobów i harmonogramów wdrażania rozwiązań planistycznych<sup>450</sup>.

Niezależnie jak będziemy postrzegali istotę planowania i do kogo bądź czego (organizacji czy osoby) będziemy ją odnosili, to można do dalszych rozważań przyjąć, że planowanie prowadzi do stworzenia obrazu pożądaných warunków w przyszłości, przy uwzględnieniu obecnie dostępnych zasobów oraz poprzednich doświadczeń.

**Organizowanie** to proces porządkowania i przydzielania pracy, uprawnień decyzyjnych i zasobów poszczególnych członkom organizacji w taki

---

<sup>448</sup> Zainteresowanych czytelników odsyłam do pracy Richarda Templara, *Zasady zarządzania*, przekł. A. Rogalińska, Warszawa 2008 oraz: D. Gromnicka, *Jak zbudować poczucie własnej wartości*, Warszawa 2013.

<sup>449</sup> B. E. Gud, *Guide to Strategic Planning*, New York 1980, s. 21.

<sup>450</sup> A. Chrostowski, P. Szczepankowski, *Planowanie [w:] Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, Warszawa 1999, s. 221-222.

sposób, aby zrealizować jej cele<sup>451</sup>. To – najogólniej rzecz ujmując – decydowanie o tym, co kto robi (poszczególni pracownicy bądź zespoły pracowników) oraz o wzajemnych powiązaniach łączących ludzi i zespoły będące w określonej organizacji. W ten sposób powstaje określona struktura organizacyjna, która wyraźnie określa, kto jakie i kiedy będzie wykonywał zadania, ale również określa poziom władzy i kanały komunikacji. Wszystko to ma służyć temu, żeby w jak najbardziej efektywny sposób zrealizować przyjęte zadania i osiągnąć cele założone na etapie planowania. Stąd głównym przesłaniem procesu organizowania jest stworzenie odpowiadających planom jednostek zadaniowych (stanowisk, komórek, pionów itp.) i przydzielenie im obowiązków (zadań), a także uprawnień decyzyjnych oraz uwzględniając specyfikę zadań i potrzebę właściwej komunikacji, odpowiednie ich ustrukturyzowanie. Zdaniem R. W. Griffina oznacza to, że przy projektowaniu organizacji należy wykorzystać „sześć podstawowych działań konstrukcyjnych: projektowanie stanowisk pracy, grupowanie stanowisk pracy, ustalanie hierarchicznej zależności (stosunków służbowej podległości) pomiędzy poszczególnymi stanowiskami, koordynację czynności pomiędzy stanowiskami oraz zróżnicowanie stanowisk pracy”<sup>452</sup>.

Proces organizowania można także opisywać tak, jak proponuje M. Armstrong, „jako projektowanie, rozwój i utrzymanie systemu skoordynowanych działań, w którym jednostki i grupy ludzi pracują wspólnie pod kierownictwem innych, dążąc do osiągnięcia wspólnie rozumianego i przyjętego celu”<sup>453</sup>. Takie rozumienie istoty organizowania bliskie jest dla przedstawicieli nauk społecznych, którzy dostrzegając wszystkie elementy składowe organizacji uważają, że organizacja składa się przede wszystkim z ludzi, którzy współpracując ze sobą w dużym stopniu decydują o tym, jak sprawna będzie ich organizacja. Dlatego tworząc organizację ważne jest, żeby zadbać o to, aby pasowała ona do określonych mocnych stron i charakterystyk pracowników.

Przechodząc z dotychczasowego poziomu rozważań ogólnych dotyczących procesu organizowania na grunt jednostki kierującej własnym rozwojem zawodowym można przyjąć, że w jej przypadku proces organizowania będzie się sprowadzał głównie do tworzenia optymalnych warunków służących bieżącej realizacji zadań prorozwojowych przyjętych zarówno w planach perspektywicznych, jak również planach krótkoterminowych (bieżących). To od umiejętności optymalizowania warunków, w jakich jednostka będzie podejmowała i przeprowadzała zadania prorozwojowe w głównej mierze zależeć

<sup>451</sup> J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert Jr., *Kierowanie...*, dz. cyt., s. 25.

<sup>452</sup> R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, dz. cyt., s. 330.

<sup>453</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2007, s. 289.

będą rezultaty jego zawodowego rozwoju. Oczywistym jest, że ludzie słabo zorganizowani, a przez to mało sprawni, improwizują, postępując bez głębszego namysłu i przygotowania osiągają gorsze rezultaty od tych, którzy pracują w sposób zorganizowany, czyli: przemyślany, planowy i konsekwentny. Dlatego warto działać nie tylko zgodnie z wcześniej przygotowanym planem działania, ale również w sposób zorganizowany.

W teorii organizacji uważa się, że dobrze zorganizowane i zaplanowane działanie jednostki powinno odbywać się według pewnego, jednolitego schematu zwanego cyklem działania zorganizowanego albo cyklem organizacyjnym<sup>454</sup>.

Henryk Bieniok, wraz ze swoim zespołem współpracowników, doszedł do wniosku, że podstawą myślenia o sukcesie jest działanie zgodne z takim cyklem organizacyjnym, który jest logicznym układem następujących, uzależnionych od siebie etapów<sup>455</sup>:

- uświadomienie sobie końcowych celów działania, które chce się osiągnąć,
- rozpoznanie środków, jakimi się dysponuje oraz warunków przyszłego działania,
- obmyślanie i dobieranie środków i sposobów działania, które będą dostosowane zarówno do celu, jak i do warunków działania,
- przygotowanie środków i warunków niezbędnych przy realizacji zaplanowanych zadań,
- wykonanie zaplanowanych zadań (realizacja planu),
- kontrola, polegająca na porównaniu sposobu realizacji oraz uzyskanych wyników końcowych ze stanem pożądanym (zakładanym),
- wyprowadzenie wniosków na przyszłość.

Następnym obszarem procesu kierowania jest „**przewodzenie**”. Polega ono na „kierowaniu pracownikami, wywieraniu na nich wpływu i motywowaniu ich w taki sposób, aby wykonywali istotne zadania”<sup>456</sup>. Można zatem oczekiwać, że przewodzenie w całym procesie kierowania w dużym stopniu rzutuje na efektywność tego procesu, który jest zorientowany na optymalne wykorzystanie potencjału pracowników dla osiągnięcia celów organizacji. Żeby można było mieć nadzieję, że efektywność ta będzie satysfakcjonująca, wymaga się od zarządzających specyficznych form oddziaływania na człon-

---

<sup>454</sup> Twórcą cyklu organizacyjnego jest francuski chemik i fizyk, a jednocześnie organizator Henry Louis Le Chatelier.

<sup>455</sup> H. Bieniok i zespół, *Metody sprawnego zarządzania. Planowanie. Organizowanie. Motywowanie. Kontrola*, Warszawa 1999, s. 57.

<sup>456</sup> J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert Jr., *Kierowanie...*, dz. cyt., s. 26.

ków organizacji, którzy stanowią jej podstawowy zasób. To oczywisty cel, który przyświeca procesowi przewodzenia (głównie w zakresie tej jego fazy, która dotyczy kierowania pracownikami i wywierania na nich odpowiedniego wpływu, bowiem – jak trafnie określa to A. Stańda – podmiotem zarządzania jest człowiek (lub grupa ludzi) sprawujący zarówno funkcje sprawcze, jak i wykonawcze, a to oznacza, że człowiek formułuje cele organizacji, określa metody ich osiągnięcia, decyduje o tym, w jaki sposób należy wykorzystać dostępne zasoby dla ich realizacji<sup>457</sup>.

Kierować pracownikami i wywierać na nich wpływ to tyle, co modyfikowanie postępowania lub postawy podwładnego jako reakcja na postępowanie przełożonego. Wpływanie w organizacji na innych (podległych sobie pracowników) to przede wszystkim powinność przełożonych, a więc tych, którzy mają do tego prawo, czyli posiadają władzę. Mieć władzę, znaczny moc zmieniać zachowania lub postawy innych<sup>458</sup>.

Przewodzenie to nie tylko modyfikowanie postępowania podwładnych bądź wpływanie na ich zachowanie i postawy, to także odpowiednie ich motywowanie, które sprawia, że podwładni chcą się zaangażować w podejmowanie takich działań, które prowadzą do tego, że organizacja osiąga założone cele.

W psychologii terminem „motywacja” opisuje się ogół czynników dynamicznych, mających decydujący wpływ na postępowanie jednostki<sup>459</sup>.

**Motywowanie** – to proces kierowniczy polegający na wpływaniu na pracownika, tzn. stosowaniu środków, które powodują, że pracownik dąży do osiągnięcia i osiąga cele spełniające jego osobiste potrzeby lub oczekiwania organizacji. Można zatem uznać, że motywacja jest swoistego rodzaju „narzędziem”, za pomocą którego kierujący mogą układać stosunki pracy w organizacji. Potrafią stosunki te układać, jeśli będą umieli narzędziem tym właściwie się posługiwać. Stąd uważa się, że motywując podległych sobie pracowników do działania należy brać pod uwagę następujące okoliczności:

- znaczenie potrzeb – jednostka będzie tym lepiej zmotywowana, im lepiej zostaną zaspokojone zarówno jej potrzeby psychiczne, jak i ekonomiczne;
- wpływ celu – poszczególne osoby są motywowane poprzez wyznaczenie im konkretnych, osiągalnych i uzgodnionych celów;

---

<sup>457</sup> A. Stańda, *Kierowanie podwładnymi* [w:] P. Banaszyk, R. Fimińska-Banaszyk, A. Stańda, *Zasady zarządzania...*, dz. cyt., s. 123.

<sup>458</sup> R. A. Webber, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1984, s. 145.

<sup>459</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii...*, dz. cyt., s. 161.



- wagę oczekiwań – siła motywacji zależy od tego, jak duże są oczekiwania, że praca przyniesie pożądaną nagrodę;
- znaczenie różnicy pomiędzy wewnętrzną a zewnętrzną motywacją - zewnętrzna gratyfikacja jest ważna dla pozyskania i utrzymania pracowników i skłonienia ich okresowo do zwiększonego wysiłku, gratyfikacja wewnętrzna jest związana z odpowiedzialnością, osiągnięciami, uznaniem, a sama praca głębiej i bardziej trwale wpływa na motywację<sup>460</sup>.

Trzeba również pamiętać o tym, że każda jednostka ma nieco inne potrzeby i oczekiwania, a także w inny sposób reaguje na motywy. Stąd siła motywacji zależęć będzie zarówno od czynników podmiotowych, jak również oddziaływań zewnętrznych. Jednostki silnie zmotywowane mają jasno określone cele i podejmują działania prowadzące do osiągnięcia tych celów. Takie osoby mogą motywować się samodzielnie. Jednak większość osób w mniejszym lub większym stopniu potrzebuje motywowania z zewnątrz.

Postrzegając proces „przewodzenia” (a zwłaszcza motywacji i motywowania) przez pryzmat kierowania własnym rozwojem zawodowym, mamy do czynienia zarówno z motywacją zewnętrzną (szczególnie w okresach preorientacji i orientacji zawodowej oraz uczenia się zawodu), jak i motywacją wewnętrzną czy inaczej samomotywacją. To motywowanie samego siebie będzie polegać na niezależnym wyznaczeniu kierunku bądź kierunków działań, a następnie podejmowaniu tych działań celem zmierzania do osiągnięcia zamierzonego (zaplanowanego) celu – w tym przypadku doskonalenia własnego rozwoju zawodowego. Warunkiem powodzenia jest oczywiście zrozumienie istoty procesu motywowania.

Kolejnym obszarem procesu kierowania jest **kontrolowanie**, które uznaje się za funkcję zamykającą krąg cyklu zarządzania. Stanowi swoistego rodzaju mechanizm sterujący, który łączy wszystkie poprzednio omówione funkcje – planowanie, organizowanie i przewodzenie – z celami i zadaniami organizacji. Wyzwala również nowe plany i cele, będące w większej zgodności z zasobami organizacji i otoczeniem, w którym kontrolowanie to ma miejsce. Proces kontroli wyznacza normy (efekty, które powinny mieć miejsce na poszczególnych etapach działania) i w stosunku do nich mierzy postępy. Jeśli w wyniku kontroli okaże się, że istnieją rozbieżności z założoną normą a rzeczywistymi efektami (postępami), to można (bądź należy) wprowadzić odpowiednie działania korekcyjne. Kontrola może być prowadzona przed, po lub w trakcie każdego etapu procesu kierowania. Można zatem przyjąć, że „kontrola kierownicza jest to systematyczne działanie zmierzające do ustalenia norm

---

<sup>460</sup> M. Armstrong, *Zarządzanie ludźmi*, Poznań 2007, s. 36-37.

efektywności przy planowaniu celów, do zaprojektowania systemów informacyjnych sprzężeń zwrotnych, porównywanie rzeczywistych wyników z ustalonymi normami, stwierdzenia, czy występują jakieś odchylenia i do pomiaru ich znaczenia oraz podejmowania wszelkich działań potrzebnych do zapewnienia, aby wszystkie zasoby organizacji były najskuteczniej i najsprawniej wykorzystywane do osiągnięcia celów korporacji<sup>461</sup>. Można ją również definiować „jako proces działania kierownictwa organizacji, którego naczelnym celem jest regulowanie i korygowanie wszelkich czynności dla zapewnienia ich przyszłej sprawności i skuteczności”<sup>462</sup>.

Niezależnie od tego, którą definicję kontroli przyjmujemy za najbardziej odpowiednią do scharakteryzowania procesu kontrolnego, to w procesie tym można wyróżnić następujące fazy (kroki):

- ustalenie norm, wzorców, standardów, celów i metod pomiaru efektywności;
- ustalenie rzeczywistego stanu działania (pomiar efektywności), tj. ocena aktualnych wyników funkcjonowania organizacji, a także wykorzystanych środków, warunków i sposobów bieżącego działania;
- porównanie stanu rzeczywistego ze stanem pożądanym w danym działaniu (z ustalonymi normami);
- podjęcie działań korygujących<sup>463</sup>.

Każda z tych faz ma swoją specyfikę i dotyczy nieco innej sfery procesu kierowania, aczkolwiek w istocie wszystkie razem służą temu samemu celowi. Stąd mówiąc o kontrolowaniu trzeba mieć w polu widzenia wszystkie cztery fazy procesu kontrolnego.

Kontrolowanie jest tą funkcją procesu kierowania, którą w naukach o organizacji i zarządzaniu odnosi się do różnych obszarów organizacji, koncentrując się głównie na zasobach (rzeczowych, finansowych, informacyjnych i ludzkich) i na określonych szczeblach (kontrola działalności operacyjnej, kontrola organizacyjna i kontrola strategiczna).

W kierowaniu własnym rozwojem zawodowym kontrolowanie (a właściwie samokontrolowanie) to nieustanne, wnikliwe obserwowanie własnych działań prorozwojowych, hamowanie swoich reakcji emocjonalnych i porównywanie osiągniętych efektów (na każdym etapie własnego rozwoju zawodo-

---

<sup>461</sup> R. J. Mockler, *The Management Control Process*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984, s. 2.

<sup>462</sup> J. A. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie...*, dz. cyt., s. 80.

<sup>463</sup> Zainteresowanych bliższym poznaniem istoty procesu kontroli i poszczególnych jego faz odsyłam do tekstu P. Szczepankowskiego, *Kontrola i controlling* [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, dz. cyt., s. 244-248.

wego) ze stanem pożądanym dla poszczególnych działań przyjmowanych na etapie planowania, a także wprowadzanie działań korygujących w przypadku wystąpienia rażących rozbieżności między stanem rzeczywistym a oczekiwanym.

#### 4.4. Podejmowanie decyzji kierowniczych

Każdy rodzaj świadomej i celowej działalności człowieka wymaga podejmowania decyzji. Czym zatem jest **decyzja**?

Decyzja w ujęciu słownikowym to „wynik rozważania czegoś, postępowanie, rozstrzygnięcie”<sup>464</sup>; „postępowanie będące wynikiem dokonania wyboru”<sup>465</sup>.

W psychologii terminem „decyzja” określa się „wybór między kilkoma możliwościami, świadome rozstrzygnięcie w sytuacji wyboru”<sup>466</sup>. Podobne desygnaty wyznaczają istotę tego terminu postrzeganego z perspektywy pedagogiki pracy, gdzie uważa się, że decyzja to „rozstrzygnięcie w sytuacji, gdy istnieją dwie lub więcej możliwości rozwiązania trudności”<sup>467</sup>.

Większość przytaczanych tu definicji wskazuje, że osoba podejmująca ma do wyboru pewną liczbę wariantów (przynajmniej dwa warianty) i że wybór polega na porównywaniu tych wariantów i ocenie skutków ich realizacji. Co więcej, nietrudno dostrzec, że decyzję traktuje się jako zwięźczenie (wynik) pewnego procesu, który najczęściej określa się terminem „decydowanie”.

**Decydowanie** w pewnym stopniu możemy utożsamiać z rozstrzygnięciem polegającym na podjęciu określonego postanowienia po rozważeniu różnych wariantów, innych możliwości działania lub dokonaniu wyboru po wcześniejszym zapoznaniu się z całością zagadnienia. W teorii organizacji i zarządzania decydowanie traktuje się jako sposób realizacji funkcji kierowniczych. Wielu autorów traktuje decydowanie jako podstawę (czy fundament) wszelkiej działalności menedżerskiej, związanej zarówno z funkcją planowania, jak również organizowania, przewodzenia i kontrolowania<sup>468</sup>. Niemal wszyscy badacze zajmujący się problematyką procesu zarządzania i kierowania uważają, że decydowanie można odnosić zarówno do konkretnego aktu, jak również do ogólnego procesu. Można więc mówić o podejmowaniu decyzji i o procesie podejmowania decyzji. Każdy z tych aspektów ma nieco inną specyfikę.

<sup>464</sup> B. Dunaj, *Współczesny słownik...*, dz. cyt., s. 259.

<sup>465</sup> *Słownik 100 tysięcy potrzebnych...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>466</sup> *Słownik psychologii...*, dz. cyt., s. 49.

<sup>467</sup> *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>468</sup> Zob. R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, dz. cyt., s. 267 i nn.

**Podejmowanie decyzji** oznacza – jak określa J. Penc – „akt wyboru jednej możliwości działania (kierunku działania) spośród pewnego ich zestawu. Wybór ten może być dokonywany ad hoc, bez głębszej refleksji nad zaistniałą sytuacją decyzyjną charakteryzującą się istnieniem wielkości (lub przynajmniej dwóch) możliwych sposobów działania oraz przymusem wybrania jednego z nich. Może być również dokonany na podstawie określonej sekwencji działań, które prowadzą do wyselekcjonowania najkorzystniejszej (optymalnej) alternatywy”<sup>469</sup>. Wybór ten jest rezultatem procesu myślowego polegającego na świadomym ustalaniu kierunku i sposobów działania na podstawie wcześniej założonego celu, posiadanych informacji i właściwej, dobrze dokonanej ocenie, a więc na rozstrzygnięciu o tym, jaką pracę należy wykonać (przygotowanie planu działania, a następnie zrealizowanie wszystkich zadań zawartych w tym planie) biorąc pod uwagę posiadane możliwości i okoliczności działania<sup>470</sup>. Często podjęcie decyzji musi być poprzedzone wcześniejszym głębokim namysłem, wykonaniem niezbędnych analiz, które mają ułatwić podjęcie optymalnej decyzji, a tym samym usprawnić realizację zamierzonego celu. Takie działania muszą być rezultatem złożonego procesu podejmowania decyzji.

**Proces podejmowania decyzji**, nazywany także procesem decyzyjnym, jest logicznym układem czynności następujących w określonej kolejności przy podejmowaniu decyzji. Obejmuje on logicznie powiązaną grupę operacji myślowych, uporządkowanych w odpowiedniej kolejności i umożliwiających osobie podejmującej decyzję dokonanie właściwej oceny sytuacji decyzyjnej, warunków jej rozwiązania, a następnie dokonanie wyboru optymalnego sposobu działania. Można zatem przyjąć za R. W. Griffinem, że proces podejmowania decyzji polega na rozpoznaniu i zdefiniowaniu istoty sytuacji decyzyjnej, zdefiniowaniu alternatywnych możliwości, wyborze najlepszego z możliwych wariantów postępowania oraz wprowadzeniu go w życie<sup>471</sup>.

W tak pojmowanym procesie podejmowania decyzji można wyróżnić kilka następujących faz (kroków postępowania)<sup>472</sup>:

- rozpoznawanie i zdefiniowanie sytuacji decyzyjnej,
- określenie ograniczeń i podjęcie decyzji o właściwym kierunku działań,
- zdefiniowanie alternatywnych rozwiązań,

<sup>469</sup> J. Penc, *Decyzje menedżerskie – o sztuce zarządzania*, Warszawa 2001, s. 113.

<sup>470</sup> Por. B. Wawrzyniak, *Decyzje kierownicze w teorii i praktyce zarządzania*, Warszawa 1998, s. 27-35; J. A. Stoner, Ch. Wankel, *Kierowanie...*, dz. cyt., s. 147-157.

<sup>471</sup> Por. R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, dz. cyt., s. 268.

<sup>472</sup> Szczegółowy opis poszczególnych faz procesu decyzyjnego znaleźć można (między innymi) w: R. W. Griffin, *Podstawy zarządzania...*, dz. cyt., s. 269-286.

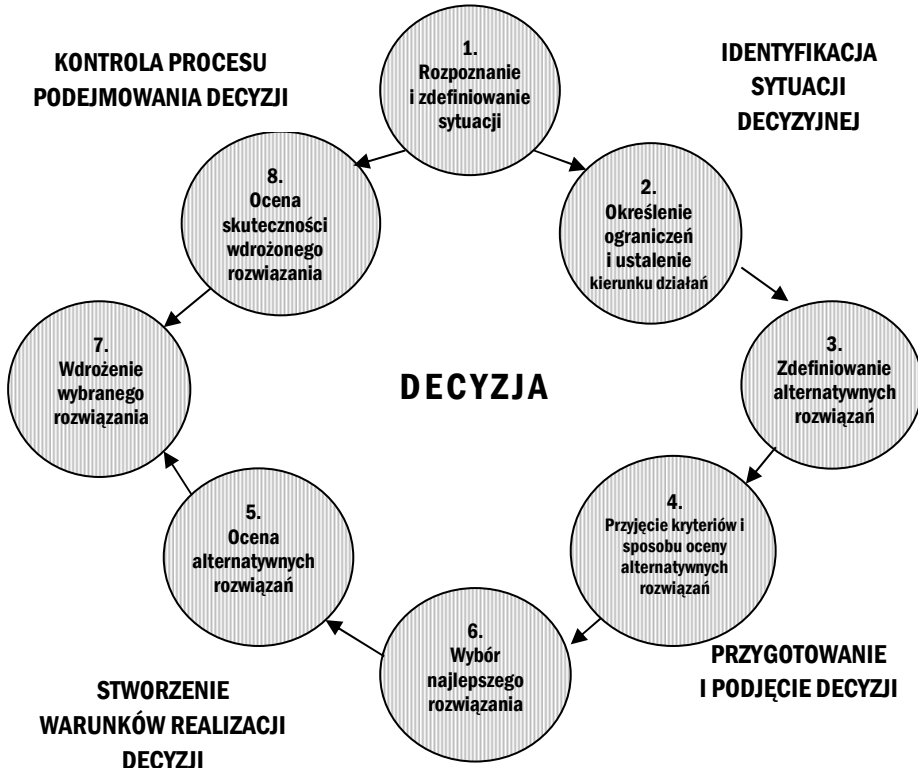
- przyjęcie kryteriów i sposobu oceny alternatywnych rozwiązań,
- ocena alternatywnych rozwiązań,
- wybór najlepszego rozwiązania,
- wdrożenie wybranego rozwiązania,
- ocena skuteczności wdrożonego rozwiązania.

Proces ten można zilustrować graficznie tak, jak ukazano to na rys. 22, gdzie jest on rozumiany jako sekwencja czterech podstawowych bloków funkcji. Są nimi:

1. **„Identyfikacja sytuacji decyzyjnej** – składa się z impulsu wynikającego z uświadomienia sobie konieczności lub możliwości podjęcia decyzji, ustalenia przyczyn powstania sytuacji decyzyjnej, ustalenia zakresu czasu oraz czynników wpływających na decyzje, wreszcie sformułowanie podmiotu decyzji.
2. **Przygotowania i podjęcia decyzji** – składa się z klasyfikacji zadania badawczego, ustalenia wariantów (określenia ich liczby, sformułowania w postaci operacji oraz prognozowania ich realizacji), z dokonania oceny alternatyw (sprecyzowania kryteriów i oceniania według nich przyjętych do analizy wariantów, ich ułożenia według zalet, wad i stopnia ryzyka) oraz z podjęcia decyzji w formie operacji, czyli szeregu działań zmierzających do wykonania określonego zadania).
3. **Stworzenie warunków realizacji decyzji** – składa się z wyznaczenia realizatora lub realizatorów decyzji, ustalenia warunków i zapewnienia środków na jej realizację, zaplanowania posunięć na wypadek zagrożenia realizacji decyzji.
4. **Kontrola procesu podejmowania decyzji** – składa się z oceny podejmowania decyzji i kontroli jej realizacji, czyli polega na śledzeniu i ocenie relacji »stan pożądaný – stan rzeczywisty« oraz sygnalizowania konieczności interwencji i jej charakteru w zależności od typu i zakresu odchylenia od stanu pożądanego<sup>473</sup>.

---

<sup>473</sup> J. Penc, *Decyzje menedżerskie...*, dz. cyt., s. 110.



Rys. 22. Model procesu podejmowania decyzji

Zarysowany przebieg procesu podejmowania decyzji ukazuje złożoność tego procesu. Wynika z niego, że decyzje nie mogą być podejmowane z „marszu”, na podstawie przeczucia i intuicji. Muszą one być dobrze przemyślane i odpowiednio przygotowane. W czasie namysłu i przygotowania należy korzystać zarówno z dorobku nauki, jak również własnych doświadczeń nabytych we wcześniejszych procesach decyzyjnych. Każda decyzja powinna być ostatnim etapem mniej czy bardziej rozwiniętego (ale zawsze świadomego, a nie intuicyjnego) procesu decyzyjnego, w którym ma miejsce wartościowanie różnych wariantów i wygenerowanie decyzji jako rozwiązania ostatecznego.

Decyzje kierownicze najczęściej są podejmowane w organizacjach. Dotyczą one – jak wcześniej wspomniano – wszystkich funkcji kierowniczych (planowania, organizowania, przewodzenia, kontrolowania). Bardzo rzadko są one rezultatem aktywności intelektualnej jednej osoby. Zwykle na różnych poziomach zarządzania podejmowane są różne (pod względem celów zakresu

i zasięgu oddziaływania, a także stopnia uszczegółowienia) decyzje kierownicze. Inne podejmowane są na szczeblu zarządu, a inne na szczeblach kierowników poszczególnych komórek organizacyjnych (np. zakłady czy wydziały), a jeszcze inne na szczeblu brygady czy innego zespołu pracowników. W praktyce jest często tak, że decyzja podejmowana na niższym szczeblu zarządzania w dużym stopniu jest funkcją decyzji podjętej na wyższym szczeblu zarządzania lub tak, że o określonej decyzji podjętej w organizacji decydują różne uwarunkowania wynikające z podziału pracy i specjalizacji w realizacji zadań między różnymi specjalistami. Mamy więc do czynienia z modelem jednostkowego i modelem grupowego podejmowania decyzji, które w swej istocie różnią się między sobą.

Różny jest także sposób podejmowania decyzji kierowniczych, który głównie zależy od złożoności sytuacji decyzyjnej (złożoności problemu, który jest przedmiotem procesu decyzyjnego). Im bardziej złożony jest problem, im większa jest trudność jego rozwiązania, tym bardziej podejmowanie decyzji staje się procesem skomplikowanym, wymagającym działania zorganizowanego, uporządkowanego, a czasami wymaga również wypracowania sobie „optymalnego” stylu podejmowania decyzji<sup>474</sup>. Oznacza to, że proces decydowania nie jest łatwą działalnością, którą możemy podejmować bez należytego przygotowania. Wymaga on zawsze, żeby osoba, która zamierza go podejmować była wyposażona w odpowiednią wiedzę, potrafiła wyobrazić sobie skutki, jakie będą wywoływały podejmowane przez nią działania, a w związku z tym korzystała zarówno z dorobku nauki, jak również własnych doświadczeń i własnego kapitału intelektualnego zawartego nie tylko w procesach myślenia, ale również wyobraźni i intuicji.

Każdy człowiek w ciągu swojego życia podejmuje wiele różnorodnych decyzji. Oprócz tych, które stanowiły przedmiot dotychczasowych rozważań i związane były głównie z funkcjonowaniem człowieka w organizacji, podejmuje on także decyzje, które w literaturze nazywane są decyzjami osobistymi<sup>475</sup>. Takimi decyzjami są bez wątpienia te, które dotyczą własnego rozwoju zawodowego. Jest to cała duża grupa decyzji, które w trosce o swój własny rozwój zawodowy należy podejmować niemal przez cały okres swojego życia – poczynając już od wieku szkolnego. Są to te liczne decyzje, które wiążą się z w początkowym okresie życia z preorientacją i orientacją zawodową, w późniejszym okresie z uczeniem się zawodu, a następnie pracą zawodową,

---

<sup>474</sup> Bardziej szczegółowy opis podejmowania decyzji zależnych od złożoności problemu znaleźć można w: J. Penc, *Kreatywne kierowanie...*, dz. cyt., s. 61-63.

<sup>475</sup> Zob. G. Bartkowiak, H. Januszek, *Umiejętności kierownicze*, Poznań 1999, s. 130-132.

aż po ostatnie związane z reminiscencjami i refleksjami społeczno-zawodowymi emerytów. Wszystkie one – podobnie jak decyzje związane z funkcjonowaniem jednostki w organizacji – podlegają tym samym założeniom teorii decyzji. Tym samym proces podejmowania tych decyzji w swej istocie będzie podobny do procesu podejmowania decyzji kierowniczych.

Dla lepszego zilustrowania procesu podejmowania decyzji związanych z kierowaniem własnym rozwojem zawodowym, można posłużyć się przykładem podejmowania decyzji dotyczącej np. doskonalenia zawodowego, które dana osoba chce albo powinna podjąć w określonym okresie pracy zawodowej.

*Pierwszym etapem* (fazą) procesu podejmowania decyzji dotyczącej podjęcia doskonalenia zawodowego będzie identyfikacja zadania polegająca na rozpoznaniu i zdefiniowaniu zadania, a następnie utworzeniu listy możliwych alternatyw wyboru i ich wyników.

W pierwszej kolejności należy odpowiedzieć sobie na pytanie: co skłoniło nas do uczynienia tego problemu przedmiotem sytuacji decyzyjnej? (czy jest to potrzeba wynikająca z wykonywanych zadań zawodowych, czy może własnych preferencji, ambicji zawodowych itp., a może sugestia czy polecenie przełożonego), a więc uświadomić sobie przyczyny powstania sytuacji decyzyjnej. Następnie dokonać w miarę wnikliwej samooceny swoich kompetencji zawodowych i społecznych (jeśli jest to możliwe, to dokonać diagnozy obecnego poziomu swojego rozwoju zawodowego). Później ustalić swoje oczekiwania i potrzeby, które chcielibyśmy żeby zostały zaspokojone w toku podjętego doskonalenia zawodowego. W tym względzie należy również ustalić zakres, czas oraz inne czynniki, które wiążą się z planowanym doskonaleniem zawodowym.

Po uświadomieniu sobie potrzeb, które chcielibyśmy zaspokoić w wyniku podjętego procesu doskonalenia zawodowego oraz oszacowania szans na podjęcie tego procesu musimy zdobyć maksimum informacji na temat tego gdzie, w jakiej formie i w jakim czasie możemy to doskonalenie podjąć i jakie to będzie rodzić koszty (społeczne, rodzinne, zawodowe). Etap ten jest zazwyczaj realizowany równolegle z oszacowaniem szans dotyczących dalszego rozwoju zawodowego i własnej kariery zawodowej, zwłaszcza gdy dotyczy to wielu ważnych wariantów doskonalenia zawodowego, które na tym etapie procesu decyzyjnego zostaną wygenerowane.

*Drugim etapem podejmowania decyzji* jest wartościowanie wygenerowanych wcześniej wariantów doskonalenia zawodowego. Dla dokonania oceny poszczególnych wariantów i wyboru rozwiązania optymalnego niezbędne jest przyjęcie kryteriów, które będą wykorzystywane do oceny rozwiązań alternatywnych. Ponieważ wybór dotyczy rozwiązania, które odnosi się do wielu różnych jego cech (forma doskonalenia, cel doskonalenia, miejsce, czas trwa-



nia, koszt itp.), to należy bardzo rozważnie przyjąć takie kryteria wyboru, które z jednej strony uwzględniać będą szeroko rozumiane nakłady, które należy ponieść przy realizacji wybranego wariantu, a z drugiej strony wyniki, które są możliwe do osiągnięcia przy wyborze każdego z rozwiązań alternatywnych. W wyniku tak przeprowadzonej oceny rozwiązań alternatywnych powinno nastąpić wybranie rozwiązania optymalnego.

*Kolejnym (trzecim) etapem procesu decyzyjnego* jest przewidywanie warunków determinujących wynik. Polega on na subiektywnej ocenie przewidywanych działań i ich warunków, od których w konsekwencji zależeć będzie wynik podjętej decyzji, a także zaplanowanie działań korygujących, które powinny zaistnieć w przypadku zagrożenia realizacji podjętej decyzji, bowiem każda decyzja obarczona jest pewnym ryzykiem. Poziom tego ryzyka uzależniony jest zwykle od ilości i jakości informacji służących podejmowaniu decyzji. W przypadku decyzji dotyczącej doskonalenia zawodowego możemy w zależności od tego, jak postrzegamy swoje możliwości dalszego rozwoju zawodowego, lepiej bądź gorzej radzić sobie z piętrzącymi się trudnościami wynikającymi z podjętego procesu doskonalenia. Możemy trudności te bagatelizować bądź omijać kosztem np. rezygnacji z uzyskania pewnych wartości (dla przykładu rezygnacja z opanowania pewnych umiejętności) bądź przy wzmocnionym wysiłku je pokonywać. Jednocześnie przy podejmowaniu tych decyzji powinniśmy zawsze dokonywać oceny ryzyka, które będzie konsekwencją, że zastosujemy jedno, a odrzucimy drugie rozwiązanie. Jest to typowa analiza kosztów i strat dla każdej z alternatyw.

*Ostatnim etapem procesu decyzyjnego* jest wybór konkretnej alternatywy działania, podczas którego jednostka (decydent) uwzględnia oszacowaną wcześniej użyteczność wyników oraz warunków, od których wyniki te zależą. Śledzi i ocenia relacje typu: „stan pożądany – stan rzeczywisty” oraz sygnalizuje konieczność interweniowania stosownie do typu i zakresu odchyłeń od stanu pożądanego. Tak więc uwieńczeniem omawianego procesu decyzyjnego jest konkretna decyzja o podjętym procesie doskonalenia zawodowego.

Warto jednak nie zapominać, że nie wszystkie decyzje związane z kierowaniem własnym rozwojem zawodowym są poprzedzane tak wnikliwymi rozważaniami. Wiele z nich podejmujemy intuicyjnie, a niektóre są wynikiem np. chwilowych emocji. Te ostatnie niekoniecznie są wyborami racjonalnymi, dlatego w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym – tak zresztą jak w każdej działalności – tak ważna jest samokontrola całego splotu własnych zachowań i działań. Trzeba mieć świadomość, że nasze decyzje są bardzo często modyfikowane przez procesy emocjonalne i mogą wiązać się z dużym ryzykiem. Dlatego w życiu powinniśmy unikać takich sytuacji, w których pod wpływem chwilowych emocji podejmujemy określone decyzje, nie wa-

ząc tego, jakie one niosą skutki – w tym przypadku skutki dla naszego rozwoju zawodowego.

#### 4.5. Skuteczność i efektywność kierowania i zarządzania

Każda działalność, którą człowiek podejmuje świadomie służy jakiemuś celowi. Zwykle chcemy, żeby cel ten został osiągnięty najszybciej, jak to jest możliwe przy stosunkowo niskich nakładach, ale jednocześnie na najwyższym poziomie. Skoro kierowanie jest określonym rodzajem działalności człowieka prowadzącej do osiągania zakładanych celów, to powinno ono charakteryzować się walorami przynależnymi sprawnej działalności, której miarą będzie skuteczność, korzystność, efektywność i ekonomiczność, a także czystość, dokładność, niezawodność<sup>476</sup>.

W literaturze dotyczącej problematyki kierowania i zarządzania używa się różnych terminów, które można wiązać z osiągnięciem pewnej doskonałości procesu kierowania czy zarządzania.

Peter Drucker, cieszący się dużym szacunkiem autorów prac o zarządzaniu, proponuje używanie dwóch terminów: sprawność, która według niego oznacza „robienie rzeczy we właściwy sposób”, i skuteczność jako „robienie właściwych rzeczy”<sup>477</sup>.

Zatem **sprawność** to „umiejętność minimalizowania zużycia zasobów pracy przy osiąganiu celów organizacji: »robienie rzeczy we właściwy sposób«. Sprawny kierownik to taki, który osiąga wyniki współmiernie do nakładów (pracy, materiałów, czasu) zużytych na ich realizację. Kierownik, który potrafi minimalizować koszty nakładów zużytych na osiągnięcie celów, działa sprawnie”<sup>478</sup>.

**Skuteczność** to „umiejętność wyznaczania odpowiednich celów »zrobienia właściwych rzeczy«. Kierownik, który wybiera nieodpowiedni cel jest kierownikiem nieskutecznym”<sup>479</sup>.

P. Drucker twierdzi, że skuteczność jest kluczem do powodzenia organizacji i że żaden stopień sprawności nie zrównoważy braku skuteczności. Dlatego zanim skupimy się na sprawności, musimy mieć pewność, że robimy właściwe rzeczy.

<sup>476</sup> Por. W. Kieżun, *Sprawne zarządzanie...*, dz. cyt., s. 18.

<sup>477</sup> P. F. Drucker, *Menedżer skuteczny. Nowoczesność*, Kraków 1994.

<sup>478</sup> J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, B. R. Gilbert Jr., *Kierowanie...*, dz. cyt., s. 24.

<sup>479</sup> Tamże.

W podobny sposób skuteczność określa T. Kotarbiński twierdząc, że skutecznym nazywamy takie działanie, które prowadzi do osiągnięcia zamierzonego skutku będącego celem tej działalności<sup>480</sup>.

Jeśli zatem w wyniku działania nie osiągamy zamierzonego celu to znaczy, że nasze działanie jest bezskuteczne, pozostaje jedynie w sferze zamiaru i nie przybliży nas do osiągnięcia zamierzonego celu.

W praktyce zdarza się również tak, że nie tylko przybliżamy się do osiągnięcia zamierzonego celu, ale nasze działanie wręcz oddala nas od tego celu. W takim przypadku działanie jest przeciwnie skuteczne<sup>481</sup>. Działanie może być również traktowane jako obojętne, tzn. ani skuteczne, ani przeciwnie skuteczne, nie mające żadnego związku z założonym celem.

Niektórzy autorzy mówiąc o zmierzaniu do osiągania doskonałości w procesie kierowania i zarządzania używają terminu „efektywność”.

**Efektywność kierowania** – według autorów dzieła pt. *Kierowanie* – jest „miarą sprawności i skuteczności kierownika; miarą tego, w jakim stopniu wyznacza on i osiąga odpowiednie cele”<sup>482</sup>.

T. W. Nowacki mówiąc o „efektywności pracy”, którą zresztą utożsamia z „skutecznością pracy”, uważa, że jest to „pozytywny wynik działalności pracy. Jest wypadkową: 1) rezultatów ilościowych, uzależnionych od wydajności pracy, zużycia surowców, materiałów pomocniczych, zużycia parku maszynowego; 2) efektów jakościowych, wyznaczonych przez czynnik ludzki, na który składają się umiejętności, kwalifikacje, postawa zawodowa, technika i struktura produkcji, gwarantujących jakość produktu lub usługi”<sup>483</sup>.

Również J. Penc mówiąc o efektywnych warunkach kierowania uważa, że kierowanie efektywne to takie, które prowadzi do pożądanego stopnia realizacji celu, a więc osiągania pewnej doskonałości, dodając dalej, że podstawowym warunkiem efektywności kierowniczej jest zapewnienie właściwej motywacji działania wszystkim członkom organizacji<sup>484</sup>. Oznacza to, że efektywności kierowania w ujęciu J. Penca to taka działalność, która odnosi się zarówno do efektów ekonomicznych, jak i pozaekonomicznych będących funkcją oddziaływania wielu czynników (zob. rys. 23).

---

<sup>480</sup> Zob. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975, s. 104.

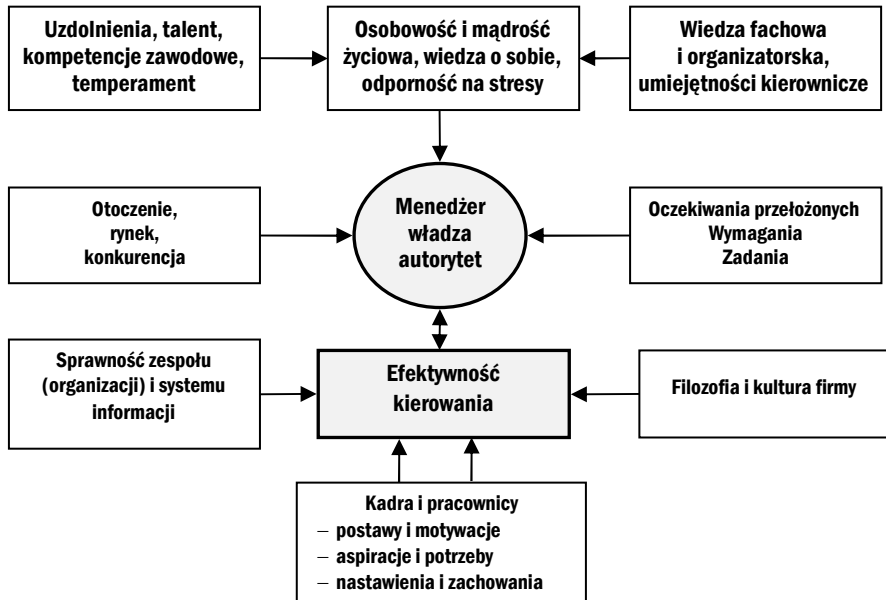
<sup>481</sup> Zob. T. Pszczołowski, *Organizacja od dołu i od góry*, Warszawa 1978, s. 28.

<sup>482</sup> J. A. F. Stoner, R. E. Feeman, D. R. Gilbert Jr., *Kierowanie...*, dz. cyt., s. 610.

<sup>483</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 59.

<sup>484</sup> J. Penc, *Kreatywne kierowanie...*, dz. cyt., s. 59.

Efektywne kierowanie musi opierać się na racjonalnych decyzjach podejmowanych przez kierownika (menedżera) w konsultacji ze współpracownikami. Oznacza to, że kierownik musi decydować nie tylko o własnym działaniu, ale przede wszystkim o działaniu swoich podwładnych. Początkowo, jeśli chcemy, żeby kierowanie było efektywne, to prowadzone w nim działania powinny z jednej strony uwzględniać cele organizacji, z drugiej zaś – potrzeby i możliwości członków organizacji, motywując ich do efektywnego działania, a także troski o własny rozwój zawodowy.



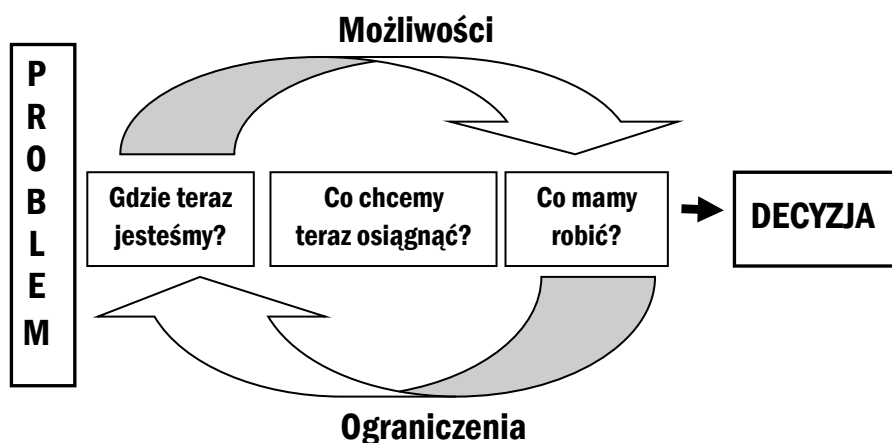
Rys. 23. Schemat czynników wpływających na efektywność kierowania

Wyk. J. Penc

Jest chyba czymś naturalnym, pewną prawidłowością, że większość pracujących (bez względu na to, jaką wykonują pracę) chciałaby pracować skutecznie, być zadowolonymi z efektów własnej pracy – słowem, być skutecznym w działaniu i skutecznie dążyć do osiągnięcia założonego celu. Skuteczność ta, często traktowana jako efektywność, będzie oczywiście różnie rozumiana przez poszczególne grupy społeczne oraz pojedyncze osoby i będzie mieć dla nich różną wartość. Jedni będą oczekiwali za swoją pracę społecznego uznania, inni dobrej zapłaty, a jeszcze inni będą uważali, że efek-

tywność to jedna z ich podstawowych powinności, o którą powinni się troszczyć w każdym działaniu; będą po prostu zadowoleni, że coś im w życiu wyszło i służy innym. Potrzeba ta w sposób oczywisty nabiera równie dużego znaczenie, jeśli spojrzymy na nią z perspektywy troski o własny rozwój zawodowy, bowiem każdy lubi osiągać sukcesy, a sukces – co jest oczywiste – nie „przychodzi sam”. Na sukces trzeba mocno (często długą, żmudną i ciężką pracą) zapracować. Przede wszystkim trzeba bardzo dokładnie rozpoznać swoje potrzeby i możliwości ich realizacji, ale również ograniczenia, które na drodze dochodzenia do tych sukcesów są, albo mogą wystąpić. Dopiero po takiej wnikliwej analizie możliwości i ograniczeń możemy podejmować decyzje o wyborze odpowiedniej drogi działania i mieć nadzieję, że jeśli podjęte działania będą efektywne, to mamy szansę na sukces, a przynajmniej na zmierzanie we właściwym (zamierzonym) kierunku.

Jak wybrać ową drogę działania? To pytanie ciągle pozostanie aktualne, bowiem nie ma jakiejś jednej „gotowej recepty”, która byłaby możliwa do zastosowania w każdej sytuacji. Dlatego każdorazowo przy dokonywaniu takich wyborów, proponuję działać zgodnie z ogólnie obowiązującymi zasadami efektywnej działalności (rys. 24).



Rys. 24. Procedura podejmowania efektywnych decyzji

Zaproponowana procedura ma znamiona rozwiązania teoretycznego. W praktyce trzeba włożyć wiele wysiłku, żeby oczekiwać, że podjęta decyzja prowadzi do osiągnięcia tych celów, które zostały wcześniej założone. Dobrze będzie, jeśli dokonane wybory będą trafne, a działanie skuteczne i efektywne.

Gorzej, jeśli wybory takimi nie są, choć i wtedy nie jest to droga bez wyjścia. W takich przypadkach trzeba jednak potrafić te słabości w porę dostrzec, rozpoznawać ich przyczyny i wyciągać wnioski, by wprowadzić właściwe korekty. Stąd trzeba ciągle mieć na uwadze cel, jaki chce się osiągnąć, dostrzegać to, do czego chce się dojść, bowiem celem każdego przedsięwzięcia nie tyle jest tworzenie, co zakończenie.

To prozaicznie proste stwierdzenie ma głęboki sens i wymaga wiedzy, doświadczenia, wysiłku i zaangażowania, ale także wiary i konsekwencji w działaniu zarówno osoby kierującej, jak również każdego członka zespołu, czy też osoby, która kieruje własny rozwojem zawodowym. W działaniu takim powinniśmy „czuć” problem, mieć przed oczami cel, który zamierzamy osiągnąć, dostrzegać rezultat końcowy, a nade wszystko zdawać sobie sprawę zarówno z możliwości, jak i ograniczeń naszego działania. Tylko wtedy możemy myśleć o sukcesie, a wszystko, co będzie nas do niego zbliżać, możemy oceniać jako działania efektywne i skuteczne.

## **5. Proces kierowania własnym rozwojem zawodowym postrzegany z perspektywy różnic indywidualnych człowieka**

### **5.1. Kilka refleksji dotyczących istoty i kategorii różnic indywidualnych**

W rozważaniach zawartych w pierwszej części niniejszej pracy koncentrowałem swoją uwagę głównie na tych aspektach rozwoju zawodowego, które w jakimś sensie (mniej lub bardziej podobnym) dotyczą każdego statystycznego człowieka. Stąd np. charakteryzując (w drugim rozdziale) poszczególne rodzaje uwarunkowań rozwoju zawodowego przywoływałem określone czynniki, które rzutują na rozwój zawodowy jednostki. Nie zastanawiałem się jednak nad tym, czy udział tych czynników w odniesieniu do każdej jednostki jest taki sam, czy może nieco bądź „zgoła” inny. Czy pod wpływem oddziaływania każdego z tych czynników zmiany w zachowaniu czy też rozwoju poszczególnych jednostek mają taki sam (czy też podobny) przebieg, zachodzą w takim samym tempie, czy też charakteryzują się takim samym poziomem.

Wydaje się jednak, że owe zilustrowanie uwarunkowań rozwoju zawodowego – podobnie zresztą jak przeprowadzona w rozdziale trzecim charakterystyka poszczególnych etapów i okresów rozwoju zawodowego jednostki – nie stanowi wystarczającej podstawy do właściwego – adekwatnego do rzeczywistych uwarunkowań – kierowania własnym rozwojem zawodowym. Do tego, żeby rozważania te można było uznać za użyteczne w odniesieniu do każdej jednostki, należy spojrzeć na nie z perspektywy różnic indywidualnych człowieka. Taka perspektywa wglądu w możliwości i preferencje jednostki wydaje się być nie tylko uzasadniona, ale również konieczna, bowiem każdy człowiek w swej istocie jest inny od drugiego człowieka. Dowodzą tego wyniki licznych badań naukowych prowadzonych przez uczonych z wielu dziedzin. Praktycznie rzecz biorąc, na świecie – poza bliźniętami monozygotycznymi – nie ma dwóch osób, które „pod względem wyposażenia genetycznego byłyby identyczne. Każdy z nas posiada specyficzny dla siebie genotyp”<sup>485</sup>. Stąd niezależnie od cech wspólnych dla gatunku ludzkiego różnimy się między sobą

---

<sup>485</sup> J. Strelau, *Kilka refleksji na temat różnic indywidualnych – z perspektywy psychologa*, Nauka 2006, nr 4, s. 13-14.

pod wieloma względami, co oznacza, że każdy człowiek jest inny, niepowtarzalny. Należy zatem, jak proponuje J. Strelau, przyjąć za Johnem Tooby i Ledą Cosmides, że z jednej strony uniwersalność natury ludzkiej uwarunkowana specyficznym dla człowieka wyposażeniem genetycznym, które wyraża się w tym, że każdy normalny człowiek posiada tę samą, typową dla swojego gatunku liczbę chromosomów, zapewnia charakterystyczną dla gatunku ludzkiego adaptację psychologiczną, z drugiej zaś strony genetycznie zdeterminowana niepowtarzalność jednostki jest zarazem kluczem do zrozumienia indywidualnie specyficznych form tej adaptacji<sup>486</sup>. Pomocne w zrozumieniu indywidualnych możliwości i preferencji jednostki wydają się być doniesienia z badań dotyczących różnic indywidualnych, którymi interesowano się od dawien dawna, próbując wyjaśnić, co stanowi podłoże tego, że ludzie różnią się między sobą, jakie są mechanizmy powstawania tych różnic, jakie konsekwencje różnice te rodzą w postawach, zachowaniu czy działaniu człowieka oraz czy można – a jeśli tak, to w jaki sposób – najefektywniej wykorzystać owe indywidualne różnice tkwiące w każdym człowieku do stymulowania jego rozwojem bądź postępowaniem?

Początki takich rozważań sięgają VII 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. Pojawiały się różne koncepcje wyjaśniania 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 Ch. R. 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.

---

<sup>486</sup> Tamże, s. 14, a także w szerszym zakresie J. Tooby, L. Cosmides, *On the universality of human nature and the uniqueness of the individual: The role of genetics and adaptation*, "Journal of Personality" 1990, nr 58, s. 17-67.



Prawdziwy rozwój badań nad różnicami indywidualnymi nastąpił dopiero w drugiej połowie XIX wieku, w czasie gdy psychologia przeniosła się z gabinetów uczonych do laboratoriów, a do analizy pozyskanych wyników badań zaczęto wykorzystywać metody statystyczne umożliwiające dokonywanie ilościowych analiz uzyskiwanych wyników badań.

Jednym z pierwszych psychologów, który zainteresował się różnicami indywidualnymi i ich znaczeniem w życiu człowieka i społeczeństwa, był J. McK. Cattell, uczeń W. Wundta, który zapoczątkował pomiary cech psychicznych za pomocą testów psychologicznych<sup>487</sup>.

W Polsce badania różnic indywidualnych zaczęto prowadzić w drugiej połowie XX wieku. Były to badania z zakresu psychologii różnic indywidualnych, prowadzone głównie nad temperamentem i zdolnościami<sup>488</sup>. Obecnie w ramach psychologii różnic indywidualnych prowadzone są badania dotyczące 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. Obecnie to wszystko, co odróżnia jednego człowieka od drugiego zalicza się do różnic indywidualnych „tkwiących” w jednostce, będących wynikiem jej rozwoju, procesu nauczania-uczenia się, wychowania oraz stanowiących jej własność osobniczą i tożsamość osobową<sup>489</sup>.

Występujące różnice indywidualne, niezależnie od ich genezy i charakteru oraz przejawów zewnętrznych – zdaniem większości współczesnych badaczy – zależy od czterech czynników: wpływów dziedziczności, środowiska, wpływów społeczno-kulturowych (w tym głównie procesu wychowania i nauczania-uczenia się) oraz własnej aktywności jednostki. Zawsze jednak – niezależnie od tego, czy wpływ ten jest zdominowany przez któryś z tych czterech czynników, czy też nie – powstałe różnice warunkują – w większym lub

---

<sup>487</sup> Zob. B. Hornowski, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985, s. 16-17.

<sup>488</sup> W Instytucie Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego pod kierunkiem J. Strelau oraz Instytucie Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego pod kierunkiem W. Szewczuka i Instytucie Psychologii Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu pod kierunkiem B. Hornowskiego.

<sup>489</sup> Szczegółowe rozważania na temat istoty i kategorii różnic indywidualnych prowadzi K. M. Czarnecki w swojej najnowszej książce zatytułowanej *Różnice indywidualne człowieka*, Sosnowiec 2013, s. 19-28.

mniejszym stopniu – rozwój i zachowanie się jednostki w określonym środowisku, sytuacjach życiowych i zadaniowych.

Rozdział ten zawiera jedynie podstawowe informacje dotyczące tak istoty różnic indywidualnych, jak i konsekwencji, które mogą być ich skutkiem, głównie ich wpływem na proces kierowania własnym rozwojem zawodowym jednostki, czy też udziału, jaki można im przypisać w tym procesie. Dokładna znajomość różnic indywidualnych wymaga poważnych studiów literatury. Stąd zachęcam wszystkich zainteresowanych przynajmniej do zapoznania się z wybranymi pozycjami z tego zakresu<sup>490</sup>.

## **5.2. Wybrane grupy różnic indywidualnych i ich udział w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym**

Przyjmując, że różnice indywidualne pojawiają się wraz z rośnięciem, rozwojem i wychowaniem człowieka, a także pamiętając o tym, że człowiek rozwija się i działa jako całość, w której każda jej cecha spełnia określoną rolę i nadaje indywidualny wymiar do dalszych rozważań przyjmuję te grupy różnic indywidualnych, które w mojej ocenie mają swój znaczący udział w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym. Są to następujące grupy (kategorie) różnic indywidualnych:

- biologiczne,
- temperamentalne,
- intelektualne,
- osobowościowe,
- działaniowe.

---

<sup>490</sup> Polecam głównie następujące pozycje: 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 1982; E. Nęcka, *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994; *Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, pod red. J. Strelaua, W. Cierkowskiej, E. Nęcki, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992; J. Strelau, *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*, Wrocław 1992; tegoż, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006; i inne.

### 5.2.1. Konsekwencje wynikające z różnic biologicznych dla procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym

Niemal od samego początku, kiedy tylko zaczęto interesować się różnicami indywidualnymi tkwiącymi w gatunku ludzkim, między badaczami panowała rozbieżność w poglądach na to, co jest głównym źródłem owych różnic.

Znani psychologowie, tacy jak L. M. Terman, C. Burt i R. B. Cattell, konsekwentnie twierdzili, że o rozwoju człowieka, a zwłaszcza o rozwoju inteligencji i zdolności, decydują właściwości dziedziczne i wrodzone organizmu (a więc głównie cechy dziedziczone po swoich przodkach w postaci przekazu genetycznego. Skrajni przedstawiciele teorii biologicznej, zwanej także motywistyczną – jak twierdzi B. Hornowski – „nie uwzględniają w ogóle wpływu środowiska, natomiast w sposób mechaniczny interpretują rozwój ontogenetyczny człowieka w kategoriach praw genetyki”<sup>491</sup>).

Behawioryści natomiast wyrażali pogląd, że to środowisko decyduje o takim lub innym rozwoju człowieka, a tym samym o powstawaniu różnic indywidualnych. Podobne stanowisko zajmowali również freudyści.

Współczesne teorie rozwoju (o czym była mowa również w rozdziale drugim) uwzględniają w sposób bardziej wszechstronny zarówno czynnik dziedziczny, jak i też czynnik środowiskowy, uznając, że oba (choć w różnym stopniu w przypadku poszczególnych jednostek) decydują o powstawaniu różnic indywidualnych. Oznacza to, że różnego rodzaju predyspozycje zarówno ogólne, jak i specjalne, choć mają swoje wyznaczniki dziedziczne, to ostatecznie poziom ich rozwoju i ich użyteczność zależy także od działania różnorodnych bodźców w poszczególnych sytuacjach i okresach rozwoju jednostki. To w dużym stopniu, tak jak twierdzi E. R. Hilgard, że „problem polega nie na wyborze między dziedzicznością a środowiskiem, lecz na zebraniu jak największej ilości informacji o ograniczeniach nakładanych przez dziedziczność na możliwości indywidualnego rozwoju i o zakresie zmian, jakie można spowodować korzystne lub niekorzystne środowisko”<sup>492</sup>.

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. Oznacza to, że każde zachowanie się człowieka (a więc również kierowanie własnym rozwojem

<sup>491</sup> B. Hornowski, *Psychologia różnic...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>492</sup> Por. E. R. Hilgard, *Wprowadzenie do psychologii*, przekład z j. ang. I. Radzicki, Warszawa 1967, s. 622.

zawodowym określonej jednostki) wynika z działania dwóch czynników: genetycznego i środowiskowego.

Wychodząc z biologicznej teorii rozwoju – w tym również różnic indywidualnych – która opiera swoje poglądy na przekonaniu, że człowiek rodzi się z pewnymi zadatkami dziedzicznymi przekazywanymi (co wcześniej było sygnalizowane) z pokolenia na pokolenie, przyjmuje się, że zadatki te stanowią podstawę kształtowania się różnych właściwości psychicznych pod wpływem różnorodnych oddziaływań środowiskowych. Przy czym tak jak uwarunkowania (wpływy) środowiskowe stanowią czynnik sprawczy różnic indywidualnych, tak podobnie różnice indywidualne zależą od tzw. wskaźnika odziedziczalności, który jest definiowany jako część wariancji całkowitej przypisanej wariancji genotypu<sup>493</sup>. Oznacza to – jak twierdzi J. Strelau – że o wkładzie czynnika genetycznego do interesujących nas różnic indywidualnych nie wnioskujemy w oparciu o geny jako takie, lecz pośrednio wykorzystując do tego celu charakterystyki psychologiczne osób o różnym stopniu pokrewieństwa genetycznego<sup>494</sup>. Autor ten jednocześnie dowodzi, że „genetyczna transmisja dotyczy mechanizmów neurofizjologicznych i biochemicznych leżących u podstaw zjawisk psychicznych, które to mechanizmy uprawdopodobniają, że i interesujące nas cechy lub zachowania pojawiają się w rozwoju osobniczym jednostki w większym lub mniejszym nasileniu”<sup>495</sup>. Co więcej, autor ten nie podziela ciągle jeszcze panującego poglądu o niezmienności tego, co dziedziczne, uważając, że sam fakt o tym, iż różnice indywidualne w zakresie mierzonych zachowań czy cech są w dużym stopniu genetycznie zdeterminowane nie znaczy, iż nie podlegają one zmianie. Za takim stanowiskiem przemawia chociażby funkcjonujące powszechnie w neuronauce pojęcie „plastyczności neuronalnej”, przez które rozumie się wrodzoną zdolność struktur nerwowych do zmiany dokonującej się pod wpływem wydarzeń zewnętrznych i własnej aktywności jednostki, co w konsekwencji prowadzi także do zmian w cechach osobowości i funkcjonowaniu poznawczym jednostki<sup>496</sup>. Jest to bardzo istotna zdolność, bowiem dzięki niej jednost-

---

<sup>493</sup> Więcej o wskaźniku tym i jego wkładzie do różnic indywidualnych, mierzonych charakterystyk w relacji do wkładu środowiska można dowiedzieć się z prac R. Plo-min, J. C. DeFries, G. E. McClearn, P. McGuffin, *Genetyka zachowania*, Warszawa 2001 oraz W. Oniszczenko, *Genetyczne podstawy ludzkich zachowań. Przegląd badań w populacji polskiej*, Gdańsk 2005.

<sup>494</sup> J. Strelau, *Kilka refleksji...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>495</sup> Tamże, s. 17.

<sup>496</sup> Zob. D. Bavelier, J. H. Neville, *Cross-modal plasticity. Where and how?*, “Nature Reviews: Neuroscience” 2002, nr 3, s. 443-452; P. R. Huttenlocher, *Neural plasticity: The effects of experience on the development of the cerebral cortex*, Cambridge 2002.

ka może w jakimś stopniu wpływać na minimalizowanie negatywnych zadatków odziedziczonych po swoich przodkach i wzmacnianie cech pożądanych.

Mówiąc o wpływie dziedziczności mam na myśli przekazywanie pewnej struktury genów, które występują w określonych zespołach chromosomów. Przekazywanie to zapoczątkowane zostaje już w momencie zapłodnienia, kiedy komórka zarodkowa męska, zwana plemnikiem, łączy się z komórką żeńską, zwaną jajem, tworząc zygotę. To wtedy powstaje materiał genetyczny, który determinuje zarówno rozwój fizyczny, jak również wiele cech psychicznych. Różnice indywidualne warunkowane biologicznie tworzą się również w życiu płodowym dziecka. Wynikają one – jak twierdzi K. M. Czarnecki – z zachodzącego metabolizmu płodowego w wyniku wprowadzania (w czasie ciąży) do organizmu matki różnego rodzaju niesprzyjających bądź szkodliwych dla rozwoju płodu środków (takich jak alkohol, niktyna, narkotyki, niektóre leki). Powstają one również w wyniku niektórych urazów matki będącej w ciąży (takich jak np. porażenie prądem, nadmierne napromieniowanie bądź poparzenie, upadek bądź inne zdarzenia, w wyniku których może dojść do uszkodzenia płodu), bądź niektórych schorzeń, na które matka w tym czasie zapada<sup>497</sup>.

Prowadzone od wielu lat badania i dociekania dotyczące związku różnic anatomiczno-fizjologicznych z rozwojem i funkcjonowaniem człowieka dowiodły, że mechanika dziedziczenia, tak jak i oddziaływania środowiskowe są na ogół bardzo złożone i trudno jest jednoznacznie orzekać, że coś w rozwoju jednostki będzie zawsze uwarunkowane genetycznie, a coś innego środowiskowo, bowiem są geny, które zawierają informacje o wielu cechach, tak jak są cechy, które pojawiają się w wyniku działania różnych genów. Opierając się jednak na badaniach statystycznych i eksperymentalno-laboratoryjnych udało się wielu badaczom wyróżnić typy ludzi charakteryzujących się odmiennymi cechami osobowości czy też zachowania, na podstawie których da się rokować o ich predyspozycjach czy też możliwościach. Tak np. niemiecki psychiatra E. Kretschmer (1888-1964) wyróżnił cztery następujące typy fizyczne i odpowiadające im typy psychiczne:

- asteniczny (leptosomiczny) – schizotypik;
- atletyczny – wizkozyk (typ epileptoidalny);
- pykniczny – cyklotypik;
- dysplastyczny – typ patologiczny.

---

<sup>497</sup> Zob. K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 29-33; a także N. Wolański, *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 2005; J. W. Kalata, *Biologiczne podstawy psychologii*, Warszawa 2006.

Inny, francuski psychiatra i pediatra L. Corman (1901-1965), biorąc pod uwagę kryterium motoryki człowieka według K. M. Czarneckiego podzielił ludzi na trzy następujące typy:

- impulsywny, znajdujący przyjemność w samym ruchu, szybkich reakcjach;
- zorganizowany, chętnie uprawiający określone sporty;
- konstruktorski, posiadający uzdolnienia manualne.

Ten sam uczony, posługując się kryterium umysłowym, podzielił ludzi na dwa następujące typy:

- bierny, o słabej selekcji danych pamięciowych, sposobie asymilacji, skłonny do marzeń;
- aktywny, o dużej wybiórczości, pomysłowości, uzdolnieniach artystycznych<sup>498</sup>.

Jeszcze inny, rosyjski fizjolog I. P. Pawłow (1849-1936), uwzględniając cechy układu nerwowego (pobudzanie i hamowanie), a w szczególności siłę tych procesów, ich ruchliwość oraz równowagę (pobudzania i hamowania) wyróżnił dwa główne typy ludzi i trzy podtypy dla typu silnego:

- silny, niezrównoważony, pobudliwy (choleryk) z podtypami:
  - silny, niezrównoważony, pobudliwy (choleryk);
  - silny, zrównoważony, ruchliwy (sangwinik);
  - silny, zrównoważony, spokojny (flegmatyk);
- słaby (melancholik).

Ten sam uczony, biorąc pod uwagę istnienie tzw. drugiego układu sygnałowego (mowa, myślenie), podzielił ludzi na trzy następujące typy:

- refleksyjny (abstrakcyjny, myślicielski), z wyraźną przewagą drugiego układu sygnałowego nad pierwszym;
- konkretny (artystyczny), z wyraźną przewagą pierwszego układu sygnałowego nad drugim;
- pośredni, o zrównoważonym funkcjonowaniu obu układów<sup>499</sup>.

Te i wiele innych dostępnych w literaturze charakterystyk różniących ludzi z poszczególnych typów i towarzyszące im indywidualne różnice biologiczne mogą być i są wykorzystywane w praktyce adekwatnie do realizowanych zadań i celów, które zamierza się osiągnąć (w tym także w zakresie kierowania własnym rozwojem zawodowym, bowiem zupełnie inaczej będzie kierowała tym rozwojem jednostka aktywna, o dużej wybiórczości, pomysłowości).

---

<sup>498</sup> K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 31.

<sup>499</sup> Tamże.

wości i uzdolnieniach określonego rodzaju niż jednostka bierna, o słabej selekcji danych pamięciowych, skłonna do marzeń, podobnie zresztą jak różnić się będzie sposób kierowania własnym rozwojem zawodowym między jednostkami typu refleksyjnego i np. konkretnego). Pamiętać jednak warto, że wszelkie biologiczne typologie ludzi mają jedynie charakter – jak trafnie to wyraża przywoływany tu wielokrotnie K. M. Czarnecki – hipotez i przypuszczeń o istnieniu zależności pomiędzy typem fizycznym a odpowiadającym mu typem psychicznym. Rzeczywiste konsekwencje, jakie mogą w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym wynikać z różnic biologicznych nie mogą być postrzegane jako aksjomaty, które przyjmuje się za oczywiste dla każdej jednostki będącej w każdej sytuacji, bowiem mogą być one różne, a o powstaniu różnic indywidualnych decydują nie tylko geny, przekazywane z pokolenia na pokolenie, ale także wpływy środowiska i atmosfera wychowawcza panująca w rodzinie jednostki i szkole. Warto jednak dodać, że te rzeczywiste konsekwencje wynikające z indywidualnych różnic biologicznych mogą w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym mieć zarówno wymiar pozytywny (prorozwojowy), jak i negatywny. Jest to więc jeszcze jeden powód, dla którego kierując własnym rozwojem zawodowym warto pamiętać również o tym, że istnieją biologiczne różnice indywidualne i odpowiednio je uwzględnić.

### **5.2.2. Znaczenie temperamentalnych różnic indywidualnych w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym**

Obserwując, jak zachowują się ludzie w określonych sytuacjach dostrzegamy, że występują ogromne różnice w ich zachowaniu. Najczęściej nie analizujemy, dlaczego ich zachowanie było lub jest takie, a nie inne. Niekiedy jednak zastanawiamy się nad tym, dlaczego w podobnych sytuacjach jedna osoba zachowuje się nieco lub zupełnie inaczej od innej. Co sprawia, że różnice te są tak znaczące i czy istnieją jakieś zależności między ich zachowaniem a np. uwarunkowaniami biologicznymi, cechami osobowości, temperamentem bądź innymi czynnikami, które wyznaczają te różnice w zachowaniu. Zagadnienia te są również przedmiotem nieustannych badań naukowych. Prowadzi się je w różnych środowiskach i dotyczą różnych czynników, które – zakłada się – że mogą mieć wpływ na indywidualne różnice w zachowaniu jednostki (w tym także dotyczące temperamentu).

Problematyka temperamentu rozumianego jako typowa dla jednostki charakterystyka zachowania uwarunkowana podłożem biologicznym była już w starożytności przedmiotem rozważań i obserwacji. O rozważaniach tych możemy dowiedzieć się z licznych prac J. Strelaua, który twierdzi, że grecki lekarz Galen (II w. n.e.), nawiązując do poglądu Hipokratesa (IV w. p.n.e.) o czterech humorach, których odpowiednia proporcja w organizmie jest źród-

dłem zdrowia lub choroby, opracował pierwszą teorię temperamentu, a następnie przedstawił popularną do dziś typologię temperamentu, która – zdaniem J. Strelaua – w sposób istotny wyznaczała sposób myślenia i badania tego zjawiska przez wiele stuleci<sup>500</sup>. Ta oparta na spekulacjach teoria temperamentu, która różnice indywidualne występujące we względnie stałych charakterystykach zachowania poszczególnych osób tłumaczyła odpowiednią proporcją „soków” w organizmie, przetrwała nawet do początków XX wieku.

Dopiero na przełomie XIX i XX w. – głównie za sprawą niemieckich badaczy, Wilhelma Wunda oraz Williama Sterna, a także twórcy psychologii osobowości Gordona Allporta, badacza w Stanach Zjednoczonych – rozpow szechnił się pogląd, zgodnie z którym temperament przejawia się przede wszystkim w formalnych charakterystykach zachowania.

Pierwsza połowa XX w. to okres badań empirycznych nad temperamentem. W tym czasie w Holandii – głównie za sprawą G. Heymansa i E. D. Wiersny’ a – powstała oparta na badaniach kwestionariuszowych typologia temperamentu, w której w oparciu o trzy podstawowe cechy temperamentu (aktywność, emocjonalność i perseweratywność) wyodrębniono osiem następujących typów temperamentu: sangwinistyczny, flegmatyczny, chole ryczny, pasjonujący się, amorficzny, apatyczny, nerwowy i sentymentalny<sup>501</sup>.

W późniejszych okresach rodziły się nowe koncepcje i charakterystyki temperamentu wiążące odpowiednie jego cechy z budową ciała, ze skłonnością do określonych chorób psychicznych czy właściwościami systemu nerwowego, które później stanowiły podstawę do wyodrębnienia różnych teorii<sup>502</sup>.

Cennym wkładem w badania nad eksperymentem są praca Jana Strelaua, który nawiązując do typologii Pawłowa, teorii aktywacji rozwijanych na Zachodzie oraz teorii czynności autorstwa T. Tomaszewskiego, opracował regulacyjną teorię temperamentu (RTT), która zyskała powszechne uznanie w skali międzynarodowej. Istota tej teorii sprowadza się do twierdzenia, że temperament poprzez szczególną rolę dwóch jego cech – reaktywności i ak-

---

<sup>500</sup> J. Strelau, *Temperament* [w:] *Encyklopedia psychologii...*, dz. cyt., s. 896-900.

<sup>501</sup> Zob. J. Strelau, *Rola temperamentu w rozwoju psychicznym*, Warszawa 1978, s. 32-36.

<sup>502</sup> Ze względu na charakter niniejszego opracowania oraz główne przesłanie, jakie mu towarzyszy, rezygnuję ze szczegółowych opisów i charakterystyk owych typologii i teorii, odsyłając zainteresowanych do przebogatej literatury, która dostępna jest na krajowym rynku wydawniczym, a zwłaszcza do prac: J. Strelaua, W. Szewczuka, K. M. Czarneckiego, B. Hornowskiego i innych ukazanych w zestawieniu bibliograficznym.



tywności – uczestniczy w regulacji stosunków jednostki ze światem zewnętrznym.

Współcześnie mimo tego, że temperament nadal jest różnie rozumiany, to w jego opisach (ujmowanych z perspektywy różnych teorii) występują pewne elementy wspólne, co – zdaniem J. Strelaua – pozwala na przedstawienie takiej definicji, która jest akceptowana przez większość badaczy. Można zatem przyjąć, że **„temperament, stanowiący część składową osobowości, to zespół podstawowych, względnie stałych i charakterystycznych dla danej jednostki cech zachowania, występujących od wczesnego dzieciństwa i obecnych zarówno u ludzi, jak i u zwierząt.** Będąc pierwotnie biologicznie zdeterminowany, temperament podlega powolnym zmianom w wyniku dojrzewania oraz specyficznego dla jednostki oddziaływania między genotypem a środowiskiem”<sup>503</sup>.

Prowadzone badania dotyczące 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 stwierdzeniem, że poprzez odpowiednie kształtowanie (dokonane w wyniku odpowiednich działań zewnętrznych, a także w wyniku celowych działań samej jednostki) środowiska, w którym funkcjonuje dana osoba (np. osoba w fazie stabilizacji zawodowej), można w sposób znaczący wywierać wpływ na zachowanie się jednostki – w tym również na kierowanie własnym rozwojem zawodowym.

Trzeba jednak pamiętać, że każda jednostka może reagować w różny sposób w zależności od warunków i sytuacji zewnętrznych. Może zatem być tak, że w określonych warunkach „typowy” choleryk (człowiek z natury szybki i gwałtowny w reagowaniu) staje się nagle opanowany i powolny w działaniu, a „typowy” flegmatyk (człowiek o powolnych ruchach i reakcjach) staje się szybki i gwałtowny w zachowaniu i działaniu. Na takie zmiany w reagowaniu osób o różnych cechach temperamentalnych – jak ukazują wyniki badań – ma wpływ głównie otoczenie, a zwłaszcza sposób reagowania na warunki otoczenia. Oznacza to, że cechy temperamentalne (zwłaszcza siła reakcji, różnica, intensywność reakcji oraz przebieg reakcji w czasie) biorą udział w regulacji stosunków jednostki z otoczeniem. Istotą tej regulacji jest modyfikowanie wszystkich zachowań i sytuacji, w których – jak twierdzi J. Strelau –

---

<sup>503</sup> J. Strelau, *Temperament* [w:] *Encyklopedia psychologii...*, dz. cyt., s. 899.

aspekt energetyczny i/lub aspekt czasowy funkcjonowania jednostki odgrywa ważną rolę w przystosowaniu się jednostki do warunków zewnętrznych<sup>504</sup>. Ważne jest, żeby jednostka była świadoma swoich reakcji, które powinna systematycznie obserwować, analizować i konfrontować z istniejącymi w teorii charakterystykami. W tym celu użyteczny może być np. Regulacyjna Teoria Temperamentu (RTT) autorstwa J. Strelaua, która obejmuje sześć nie-ortogonalnych cech. Są to:

- **żwawość** (ŻW): tendencja do szybkiego reagowania, do utrzymania wysokiego tempa aktywności i do łatwej zmiany jednego zachowania (reakcji) na inne, odpowiednio do zmian w otoczeniu;
- **perseweratywność** (PE): tendencja do kontynuowania i powtarzania zachowań po zaprzestaniu działania bodźca (sytuacje), który to zachowanie wywołał;
- **wrażliwość sensoryczna** (WS): zdolność reagowania na bodźce zmysłowe o małej wartości stymulacyjnej;
- **reaktywność emocjonalna** (RE): tendencja do intensywnego reagowania na bodźce wywołujące emocje, która się wyraża w dużej wrażliwości i małej odporności emocjonalnej;
- **wytrzymałość** (WT): zdolność do adekwatnego reagowania w sytuacjach wymagających długotrwałej lub silnie stymulującej aktywności oraz w warunkach silnej stymulacji zewnętrznej;
- **aktywność** (AK): tendencja do podejmowania zachowań o dużej wartości stymulacyjnej lub do zachowań dostarczających stymulacji zewnętrznej (z otoczeniem)<sup>505</sup>.

Dwie pierwsze cechy odnoszą się do czasowych (temporalnych) aspektów funkcjonowania człowieka. Cztery pozostałe do aspektów energetycznych.

W Reakcyjnej Teorii Temperamentu odnoszących się do poszczególnych cech sformułowano także twierdzenia dotyczące ich wzajemnej relacji. Wynika z nich, że określone cechy pozostają ze sobą w stałych relacjach i że związki te odzwierciedlają funkcjonalne sprzężenie cech – ich współdziałanie w procesie regulacji poziomu aktywacji, a wobec tego – także stymulacji<sup>506</sup>.

---

<sup>504</sup> Zob. J. Strelau, *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2002.

<sup>505</sup> Tamże, s. 251.

<sup>506</sup> Więcej na ten temat zob.: A. Eliaz, *Temperament a system regulacji stymulacji*, Wrocław 1981; tegoż, *Rola interakcji temperamentu i środowiska w rozwoju człowieka* [w:] A. Eliaz, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Temperament a rozwój młodzieży*, Warszawa 1992, s. 11-27; J. Strelau, *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa 1985; tegoż, *The location of the regulative theory of temperament (RTT) among other*

Głównym regulatorem dopływu stymulacji jest aktywność, natomiast możliwości przetwarzania stymulacji odnoszą się do możliwości radzenia sobie napływającą stymulacją wyznaczaną głównie przez wytrzymałość i reaktywność emocjonalną.

Reasumując, zgodnie z Regulacyjną Teorią Temperamentu, każda jednostka może mieć inne możliwości efektywnego regulowania stymulacji. Te z nich, które pod wpływem otoczenia zewnętrznego lub motywowane wewnętrznie do przystosowania się do warunków zewnętrznych sprzecznych z jej cechami temperamentu, narażone są na obniżenie sprawności działania i wzbudzania negatywnych emocji. Natomiast te osoby, u których dostrzega się zgodność warunków przystosowania się z ich cechami temperamentu, mają szanse na osiągnięcie dużej sprawności własnego działania, w tym także w zakresie zarządzania własnym rozwojem zawodowym.

### **5.2.3. Rola indywidualnych różnic intelektu w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym**

Prowadząc dociekania, których celem jest wykazanie, że proces kierowania własnym rozwojem zawodowym w dużym stopniu warunkowany jest różnicami indywidualnymi tkwiącymi w człowieku sędzę, że warto trochę uwagi poświęcić indywidualnym różnicom intelektualnym, aby zastanowić się, jaka jest ich rola w tym procesie. Jest to, jak się wydaje, trzecia (po różnicach biologicznych i temperamentalnych) grupa różnic indywidualnych, które w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym mogą odgrywać znamienne rolę, bowiem są udziałem całego splotu czynności umysłowych, poczynając od odbioru najprostszych wrażeń zmysłowych, a kończąc na złożonych operacjach umysłowych.

Badania nad zmianami w funkcjonowaniu umysłowym człowieka prowadzone są w zasadzie od dawna. Jednak znaczące ożywienie odnotować można dopiero od czasu, gdy J. Piaget opracował znaną w całym świecie teorię intelektualnego rozwoju człowieka, kierując w niej szczególną uwagę na zmiany jakościowe, jakie zachodzą w rozwoju ontogenetycznym. Stwierdził on, że w ludzkim organizmie – podobnie jak to ma miejsce w innych organizmach biologicznych – występuje pewna wewnętrzna organizacja procesów psychicznych, która będąc trwałą strukturą w zasadzie przesądza o tym, jak funkcjonuje intelektualnie jednostka.

Zgodnie z poglądami J. Piageta, rozwój intelektualny człowieka przebiega w sposób nieodwracalny w stałej sekwencji zdefiniowanych przez niego sta-

diów w kierunku operacji formalnych. Ten stadialny charakter stał się jednak przedmiotem krytyki wielu późniejszych badaczy, którzy twierdzili, że rozwój poznawczy jest raczej procesem ciągłym i jest mało prawdopodobne, że zmiany te dokonują się w sposób skokowy i nagły<sup>507</sup>. Godzi się jednak zauważyć, że spór ten trwa po dzień dzisiejszy i jak na razie nie udało się rozstrzygnąć, czy stadia adekwatnie opisują rozwój umysłowy i czy coś wyjaśniają. Nikt również do tej pory nie zanegował w sposób przekonujący samej kolejności wykształcania się w ontogenezie człowieka struktur poznawczych odpowiadających stadiom Piageta. Wydaje się jednak, że współcześnie nauka dysponuje wystarczającą liczbą argumentów (wynikających z badań empirycznych – w tym zwłaszcza coraz powszechniejszych badań nad funkcjonowaniem mózgu) pozwalających lepiej postrzegać przebieg rozwoju umysłowego jednostki, a tym samym plastyczność zmian intelektu człowieka w ciągu życia.

Termin **intelekt** definiowany jest najczęściej jako „całokształt wiedzy i zdolności umysłowych człowieka”<sup>508</sup>; „umysłowość człowieka, zwłaszcza jego zdolność do poznawania i rozumienia”<sup>509</sup>; „rozum, umysł, zespół czynności myślowych”<sup>510</sup>. Widać zatem, że w definiowaniu tego terminu stosowane są różne zwroty, które w swej istocie dopełniają opis tego pojęcia. Można zatem – jak proponuje K. M. Czarnecki – ująć termin ten jako „zdolność umysłową człowieka wyrażającą się w czynnościach myślowych, w wyniku których tworzy się w umyśle jednostki treść i struktura wiedzy osobistej o świecie, społeczeństwie i samym sobie”<sup>511</sup>.

Jeśli przyjmie się definicję proponowaną przez K. M. Czarneckiego, to nie trudno sobie wyobrazić, że w zależności od poziomu zdolności umysłowych (intelektualnych) jednostki będą się w jej umyśle tworzyć inne struktury wiedzy, co oznacza, że możemy mówić o różnych wynikach rozwoju intelektualnego poszczególnych jednostek, a tym samym o indywidualnych różnicach intelektualnych, których głównymi źródłami są:

- biochemiczna i bioelektryczna struktura oraz praca mózgu traktowane jako fizjologiczna podstawa czynności psychicznych;

---

<sup>507</sup> Zob. Ch. J. Brainerd, *Learning research and Piagetian theory* [w:] *Alternatives to Piaget*, red. L. S. Siegel, Ch. I. Brainerd, New York 1978, s. 69-110; J. Pascual-Leone, *Organismic processes for neo-piagetian theories: a dialectical causal account of cognitive development*, „International Journal of Psychology” 1987, nr 22, s. 531-570.

<sup>508</sup> *Słownik 100 tysięcy...*, dz. cyt., s. 250.

<sup>509</sup> A. Markowski, R. Pawelec, *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa 2007, s. 344.

<sup>510</sup> W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1970, s. 105.

<sup>511</sup> K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 41.

- czynniki środowiskowe, wpływające na kształtowanie się różnic intelektualnych;
- własna, świadoma aktywność w kształtowaniu siebie i swojego intelektu<sup>512</sup>.

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 prowadzonych procesów edukacyjnych i nabywania przez jednostkę doświadczeń. Należą one – jak twierdzi B. Hornowski – do „złożonych struktur poznawczych, które pozwalają człowiekowi poznać, zrozumieć i zmieniać otaczający go świat”<sup>513</sup>.

Zdolności intelektualne, będące atrybutem jednostki decydującym o poziomie i jakości jej osiągnięć i funkcjonowania w otaczającej ją rzeczywistości, obejmują wiele procesów psychicznych, takich chociażby jak: spostrzeganie, zapamiętywanie, tworzenie pojęć, rozwiązywanie różnorodnych zadań, przekazywanie informacji itp., a tym samym są przyczyną indywidualnych różnic intelektualnych.

Prowadzone badania dotyczące indywidualnych różnic intelektualnych dowodzą, że w rozwoju ontogenetycznym człowieka, na skutek interakcji zadatków z różnymi czynnikami środowiskowymi, zachodzą zmiany o charakterze intraindywidualnym, a niekiedy również różnice indywidualne.

Różnice intraindywidualne (wewnątrzsobnicze) to , najogólniej rzecz ujmując, różnice przejawiające się w zmienności cech jednostki. Zdaniem A. Matczak można tu mieć na myśli „po pierwsze, zmienność właściwości zachowania jednostki wynikającą z wpływu czynników sytuacyjnych lub, po drugie, wewnątrzsobnicze zróżnicowanie stopnia nasilenia pewnych cech szczegółowych, wyróżnionych w ramach jakiejś właściwości ogólnej, np. zróżnicowania efektywności pamięci wzrokowej w porównaniu ze słuchową czy zróżnicowanie poziomu reaktywności stwierdzone w zależności od rodzaju efektora zaangażowanego w reagowanie”<sup>514</sup>.

Różnice interindywidualne (międzyosobnicze) to różnice w obrębie określonej cechy lub zachowanie pomiędzy jednostkami należącymi do tego samego gatunku.

---

<sup>512</sup> Tamże.

<sup>513</sup> B. Hornowski, *Psychologia różnic...*, dz. cyt., s. 63.

<sup>514</sup> A. Matczak, *Z badań nad różnicami intraindywidualnymi w zakresie zdolności* [w:] *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 83.

Zarówno różnice intraindywidualne, jak i interindywidualne przejawiają się w różnych procesach intelektualnych, jednak z perspektywy roli, jaką procesom tym przypisuje się w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym warto zwrócić szczególną uwagę na te, które wiążą się z odbiorem, kodowaniem, przetwarzaniem i wykorzystywaniem informacji. Są to głównie wrażenia i wrażliwość; spostrzeganie i spostrzegawczość; wyobrażenia i wyobrażenia; zainteresowania oraz w pewnym sensie aspiracje i plany życiowe<sup>515</sup>.

Zrozumienie istoty interakcji, jakie mają miejsce pomiędzy poszczególnymi procesami umysłowymi a zarządzaniem własnym rozwojem zawodowym, 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 opisach, zwracam jedynie uwagę na najważniejsze aspekty tych różnic i rolę, jaką przypisuje się im w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Najbardziej podstawowy i bezpośredni stopień poznawania rzeczywistości stanowią **wrażenia**. Są to procesy poznawcze odnoszące się do zmysłowego odzwierciedlenia bodźca. Polegają na odbiorze pojedynczej cechy bodźca (np. kolor, smak, dźwięk). Powstają, gdy bodźce (z otoczenia wewnętrznego i zewnętrznego) działają na narządy zmysłowe jednostki. Bodziec oddziałujący na narządy zmysłowe (słuch, wzrok, węch, dotyk) jest zamieniany przez receptory na impuls nerwowy, przesyłany do mózgu<sup>516</sup>. Warto dodać, że jeden obiekt może jednocześnie działać na kilka narządów zmysłowych, przez co jednocześnie można odczuwać kilka rodzajów wrażeń.

Wrażenia jako elementarne procesy poznawcze są podstawą dla spostrzeżeń, uwagi, pamięci, myślenia, uczuć i działania oraz gromadzenia doświadczeń życiowych.

Wrażenia mogą odzwierciedlać cechy przedmiotów znajdujących się w otoczeniu człowieka, mogą również odzwierciedlać stan organizmu człowieka i ruchy jego ciała. W każdym przypadku musi jednak dojść do zetknięcia się podniety (np. fali świetlnej wpadającej do oka przy odbiorze wrażeń wzrokowych, czy fali ciał sprężystych, docierających do ucha odbiorcy

---

<sup>515</sup> Posłużyłem się tu klasyfikacją K. M. Czarneckiego, który w publikacji zatytułowanej *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 42-82 dokonał szczegółowej charakterystyki poszczególnych różnic związanych z pracą intelektu. Bazując na tych charakterystykach w swoich rozważaniach ograniczyłem się jedynie do zasygnalizowania niektórych aspektów (moim zdaniem mających swój duży udział w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym) wynikających z tych różnic.

<sup>516</sup> L. Bakiera, Z. Stelter, *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., t. 2, s. 244.

w przypadku wrażeń słuchowych itp.) z zakończeniami nerwowymi receptorów określonej osoby. Oznacza to, że bodziec działający na receptory i wywołujący wrażenie stanowi specyficzną dla danego receptora energię fizyczną, która ma odpowiednie natężenie i częstotliwość. Człowiek oczywiście nie odbiera wszystkich podnieć, a jedynie te, na które nasze zmysły są zdolne reagować. Ponadto do tego, żeby bodziec mógł być odbierany przez odpowiedni receptor niezbędne jest określona wielkość energii stanowiącej bodziec. Minimalną wielkość energii – taką, która wywołuje choćby ledwo dostrzegalne wrażenie – nazywa się absolutnym progiem wrażenia. Bodźce znajdujące się poniżej tego progu nazywa się podprożami, a znajdujące się powyżej nazywa się nadprożami. Im mniejszy jest u człowieka absolutny próg danego wrażenia, tym większa jest wrażliwość na dany rodzaj bodźców<sup>517</sup>. Z badań (ale także z bezpośrednich, codziennych obserwacji) wynika, że ludzie różnią się między sobą poziomem wrażliwości swoich receptorów (niektóre osoby gorzej lub lepiej słyszą czy widzą od innych).

**Wrażliwość** jest definiowana najczęściej jako zdolność odbierania bodźców przez zmysły, ale także zdolność przeżywania emocji i odczuwania wrażeń. Niekiedy w charakteryzowaniu receptorów używa się terminu **czułość** receptorów, definiowaną jako incydentalną zdolność do odczuwania różnic pomiędzy natężeniem poszczególnych bodźców<sup>518</sup>. Te dwie zdolności w sposób oczywisty sprawiają, że ludzie w sposób zróżnicowany odbierają określone bodźce, a tym samym różnią się w odbiorze wrażeń. Odbiór wrażeń jest właściwie tym procesem, od którego wszystko się zaczyna (w tym przypadku tworzenie się indywidualnych różnic intelektualnych).

Dziecko odbiera wrażenia zmysłowe już od urodzenia, czynność ta podlega jednak w toku rozwoju wyraźnemu doskonaleniu<sup>519</sup>. Wraz z rozwojem dziecka wzrasta wrażliwość zmysłowa (doskonalenie się wrażliwości jest procesem ciągłym, postępującym przez cały okres rozwoju dziecka, ale najintensywniejsze zmiany następują w wieku szkolnym), doskonalą się zdolność rozróżniania bodźców – czyli czułość zmysłowa – a z czasem również wzrost intencjonalnego charakteru procesu odbierania wrażeń. W odpowiednim momencie rozwoju jednostka (zależnym głównie od indywidualnych predyspozycji i troski o doskonalenie w drodze odpowiednich ćwiczeń własnej wrażliwości i czułości zmysłowej) dochodzi do najwyższego stopnia rozwoju, gdzie

---

<sup>517</sup> Por. J. Formański, *Psychologia*, Warszawa 2003, s. 41-42.

<sup>518</sup> Tamże, s. 43.

<sup>519</sup> A. Matczak, *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003, s. 51.

odbieranie wrażeń nie tylko jest procesem aktywnym i intencjonalnym, ale samo staje się przedmiotem poznania<sup>520</sup>.

Odbieranie wrażeń polegające na odzwierciedlaniu pojedynczych cech bodźców zawsze pozostaje jedną najbardziej elementarnym procesem poznawczym. W życiu człowieka w zdecydowanej większości sytuacji podlega on działaniu bodźców złożonych stanowiących źródło wielu różnych wrażeń. Z wieloma z nich miał on już do czynienia w postaci odzwierciedlania pojedynczych cech określonych bodźców. Zaczyna więc on je nieco inaczej odbierać. Ten zachodzący wówczas proces nazywany jest spostrzeganiem.

Tak więc **spostrzeganie** można określić – jak proponuje A. Matczak – jako proces odzwierciedlania bodźców złożonych, dokonujących się z wykorzystaniem ważniejszego doświadczenia<sup>521</sup> lub „jako proces, za pośrednictwem którego nadajemy stałość i ciągłość przedmiotom oraz wydarzeniom w nieustannie zmieniającym się świecie”<sup>522</sup>. Ta stałość (o której mówi w swojej definicji J. Trempała) zaświadcza o znamiennej roli, jaką w spostrzeganiu przypisuje się doświadczeniu. Jest ona efektem funkcjonowania w naszym umyśle wewnętrznych reprezentacji (często nazywanych schematami poznawczymi) różnych obiektów otaczającego nas świata, ukształtowanych w następstwie wcześniejszych kontaktów z obiektami bądź procesami tego świata, aczkolwiek badacze nie są zgodni – jak trafnie zauważa J. Trempała – co do tego, czy spostrzeżenia odzwierciedlają rzeczywistość taką, jaką jest ona obiektywnie, czy też taką, jaką tworzy się ona w ludzkich umysłach. Dlaczego część z nich – jak np. przywołany tu J. Trempała – uważa, że „spostrzeżenie 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 odzworowaniu bodźców”<sup>523</sup>. Oznacza to, że czym innym są docierające do naszych zmysłów wrażenia, a czym innym powstające w mózgu konkretne spostrzeżenia. Zatem to, jak spostrzegamy otaczający nas świat, zależy nie tylko od jego cech fizycznych, ale w dużym stopniu także od nas samych, a więc od tego, w jakim stopniu jednostka jest zdolna – w różnych sytuacjach oraz pod wpływem nowych doświadczeń nabywanych głównie w wyniku uczenia się – modyfikować odziedziczone mechanizmy spostrzegania<sup>524</sup>. Proces modyfikowa-

---

<sup>520</sup> Tamże, s. 53.

<sup>521</sup> Tamże, s. 55.

<sup>522</sup> J. Trempała, *Rozwój poznawczy* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka...*, dz. cyt., t. 3, s. 31.

<sup>523</sup> Tamże.

<sup>524</sup> Zob. J. R. Sternberg, *Cognitive psychology*, For Worth 1996.



nia, czy też doskonalenia odziedziczonych mechanizmów spostrzegania może trwać w całym cyklu życia jednostki, przy czym doskonaleni się je głównie w toku działania, a więc odpowiedniego organizowania tego działania. Istotną rolę zarówno w samym spostrzeganiu, jak również w jego doskonaleniu odgrywa również nastawienie i przekonanie jednostki oraz posiadana wiedza.

Szczególne znaczenie w jakości spostrzegania odgrywa **spostrzegawczość**, która jest specyficzną cechą polegającą na szybkim, trafnym i wnikliwym dostrzeganiu istotnych (często mało widocznych i znanych) cech danego przedmiotu, czynności lub zjawiska. Tym samym jest to indywidualna zdolność jednostki uwieńczona efektami procesu spostrzegania, które bez wątpienia rzutują na jakość procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Kolejne różnice indywidualne związane z pracą intelektu dotyczą wyobrażeń i wyobraźni. „**Wyobrażenia** to zdolność umysłu ludzkiego i zarazem proces tworzenia obrazów przedmiotów, czynności i zjawisk widzianych w przeszłości lub tworzenia obrazów całkiem nowych na podstawie pewnych składników doświadczenia”<sup>525</sup>. Można też przyjąć, że wyobrażenia jest procesem wytwarzania wyobrażeń będących obrazową reprezentacją umysłową, której źródłem jest wcześniejsze doświadczenie percepcyjne. Oznacza to, że **wyobrażenia** to produkty wyobraźni, jako szczególnie doniosłej odmiany aktywności jednostki i pracy jej umysłu, albo obraz przedmiotów, sytuacji lub czynności wywołany w umyśle (świadomości) jednostki powstały pod nieobecność bodźców zewnętrznych, odtwarzający te obiekty tak, jak były one wcześniej spostrzegane<sup>526</sup>.

Wyobrażenia w porównaniu ze spostrzeżeniami cechuje brak wyrazistości i większa syntetyczność, co oznacza, że w obrazach wyobraźni jest znacznie mniejsza liczba szczegółów niż w spostrzeżeniach. Obrazy te charakteryzuje również fragmentaryczność, co oznacza, że w miarę dokładnie możemy wyobrazić sobie tylko jakąś część spostrzeganych wcześniej obiektów. Ponadto obrazy (wytwory) wyobraźni są z reguły nietrwałe, a tym samym ich utrzymanie w świadomości jednostki jest możliwe dzięki intensywnemu skupieniu uwagi, która jednak nie gwarantuje, że obraz ten wraz z upływem czasu pozostanie niezmienny. Oczywiście jakość obrazów wyobraźni zarówno w zakresie wyrazistości, jak również trwałości czy liczby części obiektu jest ważna w przypadku poszczególnych osób. Znaczne różnice indywidualne dotyczą również rodzajów wyobraźni. Dla jednych osób bardziej wyraziste będą wyobrażenia wzrokowe, podczas gdy dla innych – słuchowe lub ruchowe. Ponadto niektóre osoby posiadają większą zdolność w zakresie wyobraźni odtwór-

<sup>525</sup> K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 60.

<sup>526</sup> Por. L. Bakiera, Z. Stelter, *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., s. 249.

czej polegającej na przywoływaniu w świadomości (reprodukowaniu) obrazów obiektów, które poprzednio były już spostrzeżone – opierając się głównie na procesach pamięci, podczas gdy inne posiadają większą zdolność w zakresie wyobraźni wytwórczej (antycypacyjnej) polegającej na tworzeniu nowych obrazów obiektów w oparciu o dawne spostrzeżenia, wiedzę (doświadczenie), a także w pewnym stopniu fantazji<sup>527</sup>.

Prowadzone od wielu lat badania nad różnicami indywidualnymi intelektu dowiodły, że ludzie różnią się nie tylko sposobem spostrzegania otaczającego ich świata czy wytworzonymi przez wyobraźnię obrazami tego świata, ale również sposobem selekcjonowania i ukierunkowania swojej aktywności poznawczej. Różnice w sposobie tego selekcjonowania i ukierunkowania są warunkowane dyspozycją psychiczną człowieka do spostrzeżeń, pamięci, myślenia i wyobraźni, którą jest „uwaga”.

Termin „uwaga” definiowany jest w różny sposób. Jedna z definicji określa, że jest to „jeden z procesów poznawczych polegający na przygotowaniu i podtrzymywaniu aktywności człowieka. Ukierunkowuje organizm na otaczającą go rzeczywistość, umożliwia orientację poznawczą i działanie”<sup>528</sup>.

W oparciu o przytoczoną definicję można przyjąć, że „uwaga” polega na skierowaniu świadomości na dany przedmiot lub przeżycia własne człowieka, a także na proces przetwarzania informacji o tym przedmiocie lub przeżyciu, a więc jest to zdolność człowieka do koncentrowania swej świadomości na określonym przedmiocie, zjawisku, zadaniu, działaniu czy czynności. Dzięki tej zdolności człowiek ma możliwość wyboru tego, co chce aktualnie robić (np. słuchać, oglądać bądź czytać, rozwiązywać jakieś zadanie itd.). Skupienie uwagi na tym, co w danej chwili najbardziej nas interesuje lub jest nam z jakichś względów potrzebne powoduje, że w swojej świadomości kodujemy jedynie informacje istotne, a odrzucamy te, które są dla nas nieistotne. Tu pojawia się problem dotyczący różnic indywidualnych, bowiem nie każda osoba potrafi w takim samym stopniu odróżnić informacje istotne od nieistotnych. Mówimy wówczas o różnicach w selektywności uwagi. Różnice mogą dotyczyć również podzielności uwagi, którą określamy jako zdolność do jednoczesnego odbierania informacji z kilku różnych źródeł. Mogą one dotyczyć także innych cech uwagi, takich chociażby jak: pojemność, trwałość, przerzutowość czy chwiejność. Ta duża liczba cech charakteryzujących uwagę będącą dyspozycją psychiczną człowieka sprawia, że praktycznie w każdym okresie cyklu życia człowieka mamy do czynienia z dużym zróżnicowaniem jego uwagi. Problemem pozostaje jednak umiejętność wykorzystania tej predyspo-

<sup>527</sup> Por. J. Formański, *Psychologia...*, dz. cyt., s. 50-52.

<sup>528</sup> L. Bakiera, Z. Stelter, *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., s. 235.

zycji w procesie nauki szkolnej, a później pracy zawodowej (w tym również w zakresie kierowania własnym rozwojem zawodowym).

Uwaga należy do tych procesów, które są ściśle związane z pamięcią i myśleniem. **Pamięć** to zdolność umysłowa do nabywania (zapamiętywania), przechowywania, a później przypominania sobie (odtworzenia, rozpoznawania) informacji o przedmiotach, zjawiskach i czynnościach. 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.

W procesie pamięci wyróżnia się trzy fazy, które polegają na:

- zapamiętywanie – to samorzutne (bez nastawienia na przechowywanie) bądź w sposób zamierzony zapisywanie informacji odbieranych w wyniku jednorazowego lub wielokrotnego kontaktu z obiektem;
- przechowywanie – polega na zachowaniu w pamięci wcześniej odebranych informacji, mimo że przestały już działać wywołujące je bodźce. Jest to zarazem ta faza procesu pamięci, w której zebrane informacje podlegają pewnym zmianom, polegającym na organizowaniu, systematyzowaniu i przekształceniu zgromadzonych informacji;
- przypominanie – polega na wydobywaniu (odtworzeniu, opamiętywaniu lub odzyskiwaniu) z pamięci informacji, które przypomina sobie jednostka w postaci rozpoznawania obiektów, z którymi już zetknęła się w przeszłości lub reprodukcji bodźców, które w przeszłości oddziaływały, lecz których w danej chwili nie odbiera.

Każda z tych faz w odniesieniu do konkretnej osoby może mieć inny przebieg i odznaczać się inną jakością. Tak np. w przypadku zapamiętywania będziemy mieli do czynienia z różną szybkością (łatwością) zapamiętywania oraz pojemnością pamięci (lub zakresem pamięci) oznaczającą ilość informacji (materiału), jaką jednostka jest w stanie zapamiętać.

W przypadku przechowywania będziemy mieli do czynienia z różnicami dotyczącymi czasu przechowywania zapamiętanych informacji (treści). W zależności od tego, jak długi będzie czas przechowywania będziemy mówili o mniejszej lub większej trwałości pamięci.

Podobnie w przypadku przypominania, różnice dotyczyć będą wierności pamięci (stopień zgodności cech charakteryzujących obiekt zapamiętany z tym, który jest przypomnieniem) oraz gotowości pamięci (łatwość, z jaką następuje przypominanie).

Niezależnie od indywidualnych różnic, które dotyczą poszczególnych faz procesu pamięciowego (szybkość zapamiętywania, zakres, trwałość, wierność

i gotowość) mogą występować różnice dotyczące przedmiotu zapamiętywania, np. ruchów, obrazów, myśli i uczuć. Są więc jednostki, u których dominuje np. pamięć wzrokowa, a u innych słuchowa, dotykowa, smakowa czy węchowa. Podobnie jak np. jedne osoby odznaczają się szczególnie dobrą pamięcią słów czy wywodów logicznych, inne zaś – łatwością zapamiętywania szczegółów dotyczących wyglądu zewnętrznego różnych obiektów czy osób, a jeszcze inne – bardzo szybko i łatwo opanowują i pamiętają sekwencje określonych ruchów czy czynności. Oznacza to, że w przypadku różnych osób mamy do czynienia z niezwykle dużymi różnicami indywidualnymi w zakresie ich pamięci. Zróżnicowanie to bez wątpienia dotyczy efektywności procesów pamięciowych, ale również wywiera znaczący wpływ na jakość kierowania własnym rozwojem zawodowym. Przy czym każda jednostka powinna pamiętać, że może w pewnym stopniu kierować własnymi procesami pamięciowymi głównie poprzez nieustanne ich doskonalenie<sup>529</sup>.

Dotychczasowe rozważania dotyczące indywidualnych różnic intelektu były skoncentrowane zwłaszcza na tych procesach poznawczych, dzięki którym poznawanie otaczającej nas rzeczywistości było możliwe głównie w wyniku bezpośrednich kontaktów z rzeczywistością (poznawanie miało miejsce dzięki pozyskiwaniu informacji). Jednak ludzkie poznawanie – jak zaświadczały wyniki rozlicznych badań naukowych – wykracza poza dostarczone informacje. Człowiek potrafi sam, na podstawie informacji już posiadanych (pozyskanych wcześniej w różny sposób – głównie w wyniku nabywanego doświadczenia), poddając je różnego rodzaju przekształceniom, dochodzić do informacji nowych (wytwarzać te informacje)<sup>530</sup>. Można zatem przyjąć za A. Jurkowskim, że ma wówczas miejsce „uwewnętrzniona czynność operowania informacjami (danymi wiadomościami), a w szczególności ich selekcja i wytwarzanie, dzięki której dochodzi do pośredniego i uogólnionego poznania rzeczywistości”<sup>531</sup>. Ta uwarunkowana zdolność operowania informacjami jest procesem, który nazywany jest myśleniem, a więc procesem poznawczym, polegającym na odzwierciedleniu rzeczywistości w umyśle człowieka. „**Myślenie** jest wyższą funkcją ośrodkowego układu nerwowego, która umożliwia świadomy sposób zachowania się, gromadzenia wiedzy, ocenę sytuacji oraz uczenia się”<sup>532</sup>. Zdaniem W. Szewczuka, myślenie to pośredni i uogól-

---

<sup>529</sup> Więcej na temat istoty w różnicach indywidualnych dotyczących pamięci i rozwoju pamięci zob.: A. Matczak, *Zarys psychologii...*, dz. cyt., s. 93-101.

<sup>530</sup> Tamże, s. 66-92.

<sup>531</sup> A. Jurkowski, *Charakterystyka rozwojowa ucznia* [w:] J. Strelau (red.), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1978, s. 118.

<sup>532</sup> L. Bakiera, Z. Stelter, *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., s. 178.

niony proces poznawania rzeczywistości, szczególna właściwość (zdolność) kontaktu człowieka z rzeczywistością oraz szczególnie przejaw jego życia psychicznego<sup>533</sup>. Zawsze jednak polega ono na operowaniu posiadanymi informacjami, przy czym – jak słusznie zauważa A. Matczak – „w zależności od tego, jaki charakter mają te informacje, można mówić o różnego rodzaju materiale myślenia”<sup>534</sup>. Materiałem tym mogą być dane spostrzeżeniowe lub wyobrażenia, będące wynikiem aktualizacji śladów dawnych (wcześniejszych) spostrzeżeń, ale także pojęcia i sądy dotyczące określonych obiektów bądź relacji, jakie między tymi obiektami mogą zachodzić. Przy czym w zależności od tego, co dla określonej jednostki jest materiałem myślenia możemy mówić o myśleniu sensoryczno-motorycznym (w którym powstałe w procesie myślenia schematy poznawcze odzwierciedlają powiązania mające miejsce między wykonywanymi ruchami a danymi spostrzeżeniami); myśleniu wyobrażeniowym lub obrazowym (oparte na wyobrażeniach, a więc odzwierciedleniach obiektów, które aktualnie nie znajdują się w polu spostrzeżeniowym, lecz powstały w wyniku aktualizacji schematu poznawczego, jaki wytworzył się dzięki procesom spostrzeżeniowym zachodzącym w przeszłości); myśleniu pojęciowym (w którym schematy poznawcze tworzące się w umyśle określonej osoby są swego rodzaju „modelami”, które reprezentują całą klasę obiektów posiadających jakieś wspólne właściwości) i tzw. „myśleniu drugiego stopnia” (opierające się na pojęciach i sądach będących odzwierciedleniami relacji między przedmiotami, zdarzeniami lub pojęciami). Można też mówić o myśleniu autentycznym, intuicyjnym, dereistycznym, logicznym, magicznym, prelogicznym, produktywnym, reproduktywnym czy refleksyjnym<sup>535</sup>.

Niezależnie od tego, który z wymienionych rodzajów myślenia stanowić będzie przedmiot analizy dokonywanej z punktu widzenia różnic indywidualnych, zawsze różnice te dotyczyć będą następujących podstawowych operacji myślowych:

- analizowanie – czyli myślowe rozczłonkowanie, wyodrębnienie z całości poszczególnych elementów, pewnych prawidłowości i ich istotnych cech;
- syntetyzowanie – operacja przeciwna do analizowania polegająca na łączeniu określonych elementów w nową całość umożliwiającą rozwiązanie bądź wyjaśnienie problemu;
- porównywanie – polegające na jednoczesnej koncentracji myślowej na dwu lub więcej obiektach (przedmiotach, osobach, zjawiskach, zdarze-

<sup>533</sup> W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny...*, dz. cyt., s. 153.

<sup>534</sup> A. Matczak, *Zarys psychologii...*, dz. cyt., s. 67.

<sup>535</sup> Zob. K. M. Czarniecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 55.

niach, sytuacjach) w celu wyodrębnienia występujących między nimi różnic i podobieństw;

- uogólnianie – rozumiane jako łączenie wyabstrahowanych cech wspólnych wykrytych w różnych obiektach;
- wnioskowanie – rodzaj rozumowania polegający na tym, że z określonej przesłanki wnioskowania wyprowadza się jakiś wniosek zwany konkluzją;
- abstrahowanie – to wyodrębnienie w obiekcie pewnych ważnych cech i „oderwanie” ich od całości, z którą są one związane, z jednoczesnym pomijaniem jego cech pozostałych.

Niezależnie od tych operacji podstawowych można, w zależności od specyfiki materiału myślenia, wyróżnić liczne operacje szczegółowe, takie jak: klasyfikowanie, szeregowanie, porządkowanie itd.

Różnice w zdolności wykonywania poszczególnych operacji myślowych ujawniają się w różnej postaci. Między innymi w szybkości bądź powolności pracy umysłu, rozwadze myślenia, płynności myślenia, rozległości myślenia i krytycyzmie myślenia. Jedni mogą myśleć szybko, ale nierozważnie, inni zaś rozważnie, ale bardzo wolno, podczas gdy jeszcze inni bardzo wnikliwie rozważają wszystkie argumenty, a jednocześnie w myśleniu swym są niezwykle plastyczni – zdolni do dostosowywania procesu myślowego do zmiennych warunków towarzyszących temu procesowi. Występowanie indywidualnych różnic w myśleniu potwierdzają zarówno wyniki badań naukowych, jak i potoczne, codzienne, wnikliwe obserwacje. Odpowiedzialnymi za te różnice są zarówno zdolności intelektualne, zwane inteligencją, jak również indywidualne cechy procesu myślenia występujące u danej osoby, które w toku rozwoju jednostki podlegają doskonaleniu. Ważne zatem jest, żeby owa jednostka rozumiała istotę procesu myślenia i zechciała dbać o jego rozwój, dążąc do osiągnięcia założonego przez siebie celu.

To właśnie zdolność logicznego myślenia i celowego działania, polegająca na trafnym dobieraniu środków, które umożliwiają osiągnięcie założonego celu oraz krytyczną ocenę wyników własnego działania, będąca zdaniem W. Okonia **inteligencją**<sup>536</sup> stanowi kolejne źródło występowania różnic indywidualnych.

Inteligencja jest bardzo popularnym (wziętym) obszarem badań naukowych. Jednak pomimo tak dużego zainteresowania nie udało się do dnia dzisiejszego wyjaśnić wielu aspektów dotyczących istoty inteligencji, a zwłaszcza relacji między inteligencją a myśleniem. Nie dopracowano się również

---

<sup>536</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 105-106.

jednej – możliwej do zaakceptowania przez wszystkich przedstawicieli nauki – definicji inteligencji.

Według J. Strelaua inteligencja jest konstruktem teoretycznym, który odnosi się do względnie stałych warunków wewnętrznych człowieka, współdeterminujących efektywność jego procesów poznawczych. Warunki te kształtują się w wyniku interakcji genotypu środowiska zewnętrznego i własnej aktywności jednostki<sup>537</sup>.

Inteligencja w ujęciu T. W. Nowackiego to „zespół zdolności umysłowych umożliwiających jednostce sprawne korzystanie z nabytej wiedzy oraz skuteczne zachowanie się wobec nowych zadań”<sup>538</sup>. W podobny sposób termin ten zdefiniowano w *Leksykonie psychologii rozwoju człowieka*, gdzie zapisano, że jest to „ogólna zdolność adaptacyjna człowieka do nowych warunków, swoisty zespół zdolności, które umożliwiają jednostce sprawne korzystanie z doświadczenia oraz efektywne zachowanie się wobec nowych zadań i warunków życia”<sup>539</sup>.

Od czasów J. Piageta – który traktując inteligencję jako zdolność rozwiązywania problemów, uważał że jest ona formą adaptacyjną – zwykło się przyjmować, iż jej rozwój polega na coraz lepszym przystosowaniu się do warunków środowiska, poprzez kształtowanie i organizację struktur poznawczych. W związku z takim przystosowaniem się możemy mówić o różnym poziomie inteligencji poszczególnych osób.

Poziom inteligencji człowieka w sposób niezwykle znaczący wpływa na to, jak jednostka funkcjonuje zarówno w okresie edukacji szkolnej, jak i pracy zawodowej. Rzutuje również na wszelkie decyzje (i efekty wywołane tymi decyzjami) związane z kierowaniem własnym rozwojem zawodowym. Przyjmuje się, że wysoki poziom sprawności umysłowej jest niemal zawsze podstawowym instrumentem radzenia sobie nawet w najtrudniejszych sytuacjach życiowych. Natomiast niski poziom umysłowy zwykle ma negatywny wpływ na funkcjonowanie jednostki. Oznacza to, że indywidualny poziom inteligencji jednostki będzie w niezwykle istotny sposób wpływał na cały proces kierowania przez jednostkę własnym rozwojem zawodowym. Dlatego tak ważne jest, żeby jednostka potrafiła rozpoznać poziom własnej inteligencji i dobrać odpowiednie formy własnych działań. Jest to zadanie, którego rozwiązanie będzie tym łatwiejsze, im większym zasobem wiedzy dysponuje określona jednostka.

---

<sup>537</sup> J. Strelau, D. Doliński, *Psychologia: podręcznik akademicki*, Gdańsk 2008.

<sup>538</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 88.

<sup>539</sup> L. Bakiera, Z. Stelter, *Leksykon psychologii...*, dz. cyt., s. 198-199.

„**Wiedza** to forma trwałej reprezentacji rzeczywistości, mająca postać uporządkowanej i wzajemnie powiązanej struktury informacji kodowanej w pamięci długotrwałej”<sup>540</sup>. Ponadto przyjmuje się, że wiedza jako zapis pamięciowy nie tylko jest w szczególności sposobem uporządkowana, ale również podlega ewaluacji ze strony jednostki. O sposobie uporządkowania wiedzy – czyli relacjach między elementami – decyduje jej treść.

Wiedza podobnie jak wcześniej zasygnalizowane w tym opracowaniu procesy poznawcze stanowi od wielu lat przedmiot licznych badań naukowych. Badaczy wiedzy interesuje głównie sposób łączenia zapisów pamięciowych w większe całości, zależnie od treści wiedzy i kontekstu jej nabywania, a także to, jaki sposób nabywania wiedzy jest najskuteczniejszy dla określonej jednostki, bowiem nabywanie wiedzy jest warunkowane głównie możliwościami intelektualnymi jednostki, cechami jej osobowości oraz stosowanymi przezeń metodami. Przy czym warto pamiętać o tym, co podkreśla wielu badaczy, że „wszelka wiedza jest względna (...)”, a „to, co nazywamy rzeczywistością jest tylko odbiciem świata przetworzonego przez nasz mózg”<sup>541</sup>. Oznacza to, że ten sam obiekt obserwowany np. przez dwie różne osoby może się jawić w ich umysłach jako inna jakość (zarówno w sensie doznanych wrażeń, jak również nabytych informacji). Ta inna jakość (w sensie różnej jakości wiedzy o tym samym obiekcie) jest pochodną zarówno procesu postrzegania (nabywania informacji), jak również przetwarzania i kodowania w pamięci. Zatem problem organizacji wiedzy nierozdzielnie wiąże się z organizacją pamięci, która – jak wcześniej ukazałem – jest istotnym procesem poznawczym, generującym różnice indywidualne intelektu. Stąd również różnice indywidualne w zakresie posiadanej wiedzy przez różne osoby z reguły są bardzo znaczące tak pod względem jakości wiedzy, jak również pod względem jej zakresu czy kierunkowości.

Jeśli kryterium jakości, zakresu i kierunkowości wiedzy stanowiącej zasób jednostki uczynimy tym, które różnicują poszczególne osoby, to możemy mówić o osobach, które posiadają wiedzę:

- głęboką, dokładną lub powierzchowną i dyletancką (kryterium jakości);
- szeroką i wszechstronną, obejmującą wiele różnorodnych dziedzin lub też wiedzę bardzo wąską i wycinkową (kryterium zakresu);

---

<sup>540</sup> E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008, s. 137.

<sup>541</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii...*, dz. cyt., s. 321.



- z poszczególnych dziedzin, np. technika, oświata, medycyna, ekonomia itd. i nie interesują się lub słabo się interesują inną dziedziną (kryterium kierunkowości)<sup>542</sup>.

Może być również tak, że jedna osoba posiada w określonej dziedzinie, czy nawet pewnym obszarze tej dziedziny, wiedzę wycinkową, ale bardzo głęboką, podczas gdy inna posiada wiedzę szeroką, ale powierzchowną.

Zawsze wiedza jest istotną naszego poznawczego wyposażenia i bez niej niemal niemożliwe jest zrozumienie czegokolwiek. Żeby jednak zasób posiadanej wiedzy był użyteczny (żebyśmy byli zdolni do spożytkowania swojej wiedzy w jakiejś konkretnej sytuacji) musimy dysponować określonymi umiejętnościami.

Do tego, żeby móc kierować własnym rozwojem zawodowym (zwłaszcza gdy chcemy, żeby proces kierowania tym rozwojem był efektywny) potrzebna jest wiedza (powinniśmy wiedzieć, jakie działania i kiedy – w jakich warunkach - możemy zastosować i jakie mogą one wywołać skutki), ale również potrafić to zrobić (a więc posiadać określone umiejętności).

**Umiejętność** to sprawdzona możliwość adekwatna do sytuacji działania, oparta na wiedzy oraz wyćwiczonych wcześniej elementach sensomotorycznych<sup>543</sup>. Ta gotowość do świadomego działania, oparta na wiedzy – jak często mówi się o umiejętności – była przedmiotem poszerzonej analizy dokonanej w pierwszym rozdziale, dlatego teraz ograniczę się jedynie do zwrócenia uwagi na fakt, że mają one także swój duży udział w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym, mającym miejsce na różnych etapach tego rozwoju. Już na etapie preorientacji zawodowej, a później orientacji zawodowej kształtują się na podstawie właściwości umysłowych pewne umiejętności intelektualne, które później (zwłaszcza w okresie szkolnego uczenia się zawodu) przy pomocy poszczególnych operacji umysłowych prowadzą do powstania różnego rodzaju algorytmów i procedur działań umysłowych czy też praktycznych.

W okresie szkolnego uczenia się kształtuje się wiele umiejętności, które niezbędne są nie tylko do tego, żeby właściwie opanować materiał nauczania, ale również, a może przede wszystkim, żeby w umyśle uczącego się tworzyły się pewne struktury wiedzy, które będzie mógł właściwie wykorzystać na następnych (wyższych) etapach swojej edukacji (również w procesie samokształcenia) czy też później w pracy zawodowej. To wtedy kształtują się umiejętności koncentracji uwagi, doboru i wykorzystania odpowiednich spo-

---

<sup>542</sup> K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 70-71.

<sup>543</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 259.

sobów uczenia się, planowania np. sposobu zagospodarowania własnego czasu, podejmowania wielu decyzji dotyczących np. rozwoju własnych zainteresowań, doboru przyjaciół czy też wyboru właściwej dla siebie drogi dalszej edukacji. Wszystkie te i wiele innych umiejętności, które kształtują się na wcześniejszych etapach swojego życia będą mieć różny (zróżnicowany w przypadku poszczególnych jednostek) wpływ na kształtowanie się innych umiejętności (tak intelektualnych – umysłowych, jak i motorycznych – praktycznych), w tym również umiejętności kierowniczych, kształtujących się na kolejnych etapach życia jednostki.

Umiejętności – a tym samym proces ich kształtowania – nabierają szczególnego znaczenia na etapie pracy zawodowej człowieka, bowiem trudno byłoby sobie wyobrazić życie jednostki bez ukształtowanych umiejętności potrzebnych do życia i pracy zawodowej. W pracy zawodowej szczególną rolę przypisuje się umiejętnościom zawodowym, które traktuje się jako układ struktur umiejętnościowych (umysłowych i praktycznych) pozwalających na wykonywanie zadań zawodowych. Układy te są oczywiście zależne od rodzaju wykonywanego zawodu czy obecnie coraz częściej rodzaju wykonywanej pracy (bowiem z racji wolnego rynku istnieje często potrzeba wielokrotnej zmiany raz wyznaczonego zawodu). W niektórych zawodach czy też przy wykonywaniu niektórych prac przeważają umiejętności intelektualne, a w innych praktyczne<sup>544</sup>. W procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym największą rolę odgrywają umiejętności intelektualne (takie np. jak: umiejętność oceny swoich mocnych i słabych stron; umiejętność dostosowania do swoich predyspozycji umysłowych form i metod doskonalenia zawodowego; umiejętność kierowania procesem uczenia się; i wiele innych). Nie bez znaczenia są także umiejętności praktyczne (np. organizacyjne czy manipulacyjne związane z obsługą jakiegoś urzędnika), które służą bądź kształtowaniu określonych umiejętności intelektualnych, bądź wykonaniu określonych czynności w procesie pracy zawodowej.

Postrzegając umiejętności z perspektywy różnic indywidualnych trzeba mieć na uwadze, że różne osoby różnią się zarówno poziomem (ilością i zakresem) umiejętności, jak również łatwością ich kształtowania (jedni posiadają większą zdolność kształtowania swoich umiejętności, inni mniejszą), podobnie jak w przypadku określonej osoby, jedne umiejętności będzie ona mogła łatwiej i szybciej ukształtować, a inne wolniej.

W pewnym sensie wpływ na kierowanie własnym rozwojem zawodowym mają również zainteresowania jednostki, które najczęściej określa się jako

---

<sup>544</sup> Tamże.

względnie trwałą skłonność do pogłębiania wiedzy w określonej dziedzinie życia. Uważa się, że jeśli człowiek czymś się interesuje, to jest czymś naturalnym, że w obrębie obszaru swoich zainteresowań gromadzi zazwyczaj więcej informacji niż inni, bowiem szuka on nieustannie kontaktu z przedmiotem zaciekawienia i w sposób zamierzony, a często również nieświadomie, podejmuje cały szereg rozmaitych działań służących jego poznaniu. Podejmowanymi działaniami często towarzyszą również emocje (tak pozytywne, jak i negatywne), które stają się swoistą siłą wyzwalającą aktywność intelektualną. Zatem **zainteresowania** – jak ujmuje to A. Gurycki – „to względnie trwałe, obserwowalna dążność do poznawania otaczającego świata przybierająca postać ukierunkowanej aktywności poznawczej o określonym nasileniu, przejawiająca się w selektywnym stosunku do otaczających zjawisk. To znaczy w dostrzeganiu określonych cech przedmiotów i związków zależności między nimi, a także wybranych problemów, w dążeniu do ich zbadania, poznania, rozwiązania oraz w przeżywaniu różnorodnych uczuć pozytywnych i negatywnych, związanych z nabywaniem i posiadaniem wiedzy”<sup>545</sup>.

Skoro zainteresowania są względnie stałą dążnością, przybierającą postać ukierunkowanej aktywności poznawczej oznacza to, że mogą one również pełnić rolę stymulatora w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, kiedy zachodzi zgodność między zainteresowaniami jednostki a kierunkiem jego zawodowego rozwoju. Jeśli natomiast zainteresowania jednostki dotyczą innego obszaru rzeczywistości niż ten, który (np. w związku z potrzebami wynikającymi z realizacji zadań zawodowych) w danej chwili powinien stanowić główny przedmiot rozwoju zawodowego jednostki, to mogą one w skrajnych przypadkach wywierać negatywny wpływ na ten rozwój. Ten negatywny wpływ może objawiać się w różnej postaci, głównie jednak w postaci zmniejszenia tempa rozwoju.

Zainteresowania organizują osobowość jednostki, są jednym z jej regulatorów, ukierunkowują ją i wzbogacają. W życiu psychicznym stanowią ważny czynnik regulujący energię życiową. Przeżycia emocjonalne charakterystyczne dla zainteresowań jednostki zaspokajają przynajmniej część jej potrzeb w zakresie uczuciowości. Szczególną rolę przypisuje się satysfakcji towarzyszącej poznawaniu i rozwiązywaniu różnorodnych problemów z obszaru własnych zainteresowań<sup>546</sup>. Również w procesach edukacyjnych przypisuje się zainteresowaniom duże znaczenie, bowiem motywują one do nauki, stymulują czynności myślowe, pełnią funkcję selektywną wobec uwagi i pamięci – zwłaszcza wtedy, gdy treści kształcenia stanowią przedmiot jego zaintereso-

<sup>545</sup> A. Gurycki, *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1987, s. 33-34.

<sup>546</sup> Tamże, s. 214.

wań. Zawsze jednak człowiek w zakresie własnych zainteresowań gromadzi więcej wiadomości niż przeciętnie, częściej doświadcza pozytywnych uczuć, jak również podejmuje więcej działań w celu ich rozwijania czy też pielęgnowania. Oczywiście, różne osoby przywiązują różną uwagę do swoich zainteresowań, w różny sposób je pielęgnują, doznają z nich różnej satysfakcji. Także w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym poszczególne osoby będą upatrywać różnej roli w swoich zainteresowaniach, zwłaszcza jeśli spojrzymy na nie przez pryzmat aspiracji określonej osoby.

**Aspiracje** to termin, który definiowany jest w różny sposób. W *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* określa się aspiracje jako „dążenie (do osiągnięcia czegoś), pragnienie (dopięcia celu, dobicia do czegoś)”<sup>547</sup>.

W. Szewczuk termin ten ujmuje jako „1) pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego, dążenie do jakiegoś celu, ambicja; 2) przekonanie o własnych możliwościach w danym, szerszym lub węższym zakresie aktywności, będące dla człowieka podstawą oceny osiągniętych efektów działania”<sup>548</sup>.

Nieco inaczej „aspiracje” definiowane są w innym *Słowniku psychologii*, w którym określa się je jako: „ogół skłonności popychających człowieka w stronę jakiegoś ideału, pragnienie osiągnięcia czegoś znaczącego. W odniesieniu do jakiejś czynności mówi się o aspiracjach, gdy realizowanie tej czynności jest dla jednostki równoznaczne ze zrealizowaniem swoich możliwości”<sup>549</sup>.

Wszechstronną analizę terminu „aspiracje” przeprowadza J. Szefer-Timoszenko uznając aspiracje jako zjawisko wieloaspektowe, które można rozpatrywać zarówno w kategoriach psychologicznych, jak i filozoficznych, socjologicznych i prakseologicznych. „W ujęciu psychologicznym aspiracje to dążenie człowieka do zajęcia korzystnej (w subiektywnym odczuciu) pozycji na skali wartości, przy czym dążenia te mogą przybierać formę mniej lub bardziej realne w zależności od układu: wartości – możliwości, charakterystycznego dla człowieka. W ujęciu filozoficznym aspiracje są związane z wartościami, stanowią one materiał empiryczny, źródło, z którego można zaczerpnąć informacje, by na ich podstawie wnioskować o wartościach. W ujęciu socjologicznym aspiracje związane są ze środowiskowymi uwarunkowaniami, z genezą społecznie uznanych celów, z rolą środowiska w przekształcaniu celu działania w aspiracje. W ujęciu prakseologicznym realizacja aspiracji jest szczególną sytuacją zadaniową, w której stawiane przez jednostkę cele są zdeterminowane obiektywnie przez układ wartości i właściwości

<sup>547</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych...*, dz. cyt., s. 48.

<sup>548</sup> W. Szewczuk (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979, s. 23.

<sup>549</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii...*, dz. cyt., s. 25.

sytuacji zadaniowej oraz subiektywnie przez indywidualną preferencję wartości i subiektywną percepcję własnych możliwości”<sup>550</sup>.

Termin „aspiracje” – jak trafnie dostrzega M. Bryzka – można formułować również w ujęciu pedagogicznym, uznając, że są „czynnikiem silnie determinującym zachowania człowieka, współdecydują o jego planach życiowych, o bliższych i dalszych zamierzeniach czy pragnieniach, a także wyznaczają kierunki działania, wpływają na osiągnięcia szkolne uczniów, na wybór zawodu, aktywność społeczną i kulturalną, na nawiązywane kontakty interpersonalne”<sup>551</sup>.

Odwołałem się tu jedynie do niektórych poglądów dotyczących istoty terminu „aspiracje”. Bardziej wnikliwą analizę przeprowadziła w swoim opracowaniu K. Musialska, która w końcowej części tej analizy przyjęła, że „aspiracje to zamierzenia, pragnienia, życzenia, potrzeby i zainteresowania jednostki, które planuje ona realizować w przyszłości, które wpływają na jej zachowania i plany oraz warunkują jej dalszą drogę życiową, a które uwarunkowane są czynnikami natury psychologicznej, socjologicznej i pedagogicznej”<sup>552</sup>.

Bez względu na to, w jakiej perspektywie (psychologicznej, socjologicznej, pedagogicznej czy jeszcze innej) postrzegamy aspiracje określonej osoby, zawsze ważne jest, czy aspiracje te korelują z jej zainteresowaniami, czy też nieco bądź zupełnie – w swej istocie – od nich odbiegają. Jeśli aspiracje wpisują się w obszar zainteresowań jednostki, to wydaje się być czymś oczywistym, że mają one znacznie większą szansę na realizację niż wtedy, gdy brak jest takiej wspólnej korelacji.

Ważny jest również poziom aspiracji, który określany jest przez różnych autorów jako: wynik, rezultat działania, zespół dążeń, poznawalny empirycznie wskaźnik celu działania itp. Zwykle przyjmuje się, że poziom aspiracji wyznacza to, czy jednostka osiągnęła to, co spodziewała się osiągnąć, czy też doznała niepowodzeń<sup>553</sup>. W przypadku niepowodzeń aspiracje jednostki się obniżają, a po osiągnięciu sukcesu jednostka zwykle stawia sobie nowe cele (rosną jej aspiracje).

---

<sup>550</sup> J. Szefer-Timoszenko, *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981, s. 7-8.

<sup>551</sup> M. Bryzek, *Aspiracje zawodowe młodzieży* [w:] *Praca w systemie wychowawczym w Ochotniczych Hufcach Pracy*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole-Dobieszków 2002, s. 81.

<sup>552</sup> K. Musialska, *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2008, s. 14.

<sup>553</sup> Zob. J. Kupczyk, *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*, Poznań 1978, s. 6-7.

W życiu każdej jednostki możemy spotkać się z różnego rodzaju aspiracjami, tworzą się rozliczne typologie. Mówi się np. o aspiracjach dotyczących: nauki, zawodu, sposobu ułożenia sobie życia osobistego i rodzinnego; aspiracjach ze sfery moralno-społeczno-ideowej dotyczących: wartości, jakim jednostka pragnie się podporządkować, norm, jakimi ma się kierować w swoim postępowaniu; aspiracji związanych z prywatnymi zainteresowaniami i zamiłowaniem jednostki; aspiracjami pozytywnymi i negatywnymi; aspiracje życzeniowe i działaniowe; aspiracje zawyżone, adekwatne i zaniżone; aspiracje nieuświadomione, latentne i uświadomione; aspiracje ludyczne, edukacyjne, zawodowe, społeczne, kierownicze i wiele innych. Wszystkie z nich mogą dotyczyć różnych osób w różnym czasie i w różnych sytuacjach. Dotyczą zarówno poziomu samych aspiracji, jak również poziomu ich realizacji. W każdym przypadku są czynnikiem silnie determinującym (aczkolwiek siła tej determinacji w przypadku każdej osoby może być inna) zachowania jednostki, współdecydują o **planach życiowych jednostki**, a tym samym o tym, jak jednostka będzie kierowała swoim postępowaniem (własnym rozwojem), żeby plany te mogła zrealizować. Ważne jest, żeby jednostka posiadała takie aspiracje, które będzie mogła osiągać i realizować, a więc takie, które będą na miarę jej możliwości. Jeśli aspiracje konkretnej jednostki będą na miarę jej możliwości, to znajdzie ona w sobie tyle siły, żeby osiągnąć zamierzony cel i pokonać ewentualne trudności, które mogą pojawić się na drodze do osiągnięcia tego celu. Oznacza to, że takie aspiracje stymulują rozwój jednostki, która może wytyczać sobie coraz trudniejsze cele i je realizować. Ważne jest, żeby jednostka była świadoma tego, że aspiracje dla każdej osoby stanowią swoiste indywidualium. Nie można zatem przy wytyczaniu własnych aspiracji kierować się innymi względami (np. aspiracjami kolegi czy też kogoś, kogo uznaje się za swój autorytet) niż tylko własnymi możliwościami.

#### **5.2.4. Indywidualne różnice osobowości a proces kierowania własnym rozwojem zawodowym**

Osobowość to kolejna właściwość przynależna konkretnej osobie, która sprawia, że jest ona pod wieloma względami inna od osób drugich. 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 problematyka osobowości była i nadal jest rozważana (analizowana i poznawana) w różny sposób, a sam termin osobowości definiowany na wiele sposobów. Jest on jednym z najbardziej kontrowersyjnych terminów – i to nie tylko w środowisku przedstawicieli różnych nauk społecznych, ale również wśród uznanych autorytetów psychologii osobowo-

ści. Doczekał się bardzo dużo różnorodnych definicji, teorii i specjalistycznej literatury<sup>554</sup>. Tylko w samej psychologii osobowości, która w swej istocie zmierza do zrozumienia indywidualności i zwartości zachowań ludzkich można zaobserwować tendencje do ciągłego rozwijania coraz to nowych form interpretacji terminu „osobowość”, które powoli – jak twierdzi H. Gasiul – przekształcane są w koncepcje, a z czasem w teorie, a z uwagi na to, że nie są one wolne od założeń ontologicznych, to zrozumienie różnorodności i przyczyn niepowtarzalności zachowania wymaga powiązania z naturą człowieka i ciągłego nawiązywania do tego wątku<sup>555</sup>.

W słownikach psychologii termin „osobowość: ujmowany jest najczęściej w następujących sposób:

- „Osobowość, stały element postępowania właściwy danemu człowiekowi; to, co charakterystyczne dla niego i odróżniające go od innych ludzi. Każda jednostka ma sobie tylko właściwe cechy intelektualne, emocjonalne, temperamentalne, wolicjonalne. Specyficznie zorganizowany zespół tych właściwości determinuje osobowość. Każdy człowiek jest podobny do innych członków swojej grupy, a zarazem różni się od nich wyjątkowością swoich osobistych doświadczeń. Jego odmienność, najoryginalniejsza częśćka jego „ja”, tworzy zasadniczy zrąb osobowości”<sup>556</sup>.
- „Osobowość to konstrukt teoretyczny hipotetycznie wyjaśniający różnice między ludźmi w zakresie typowych dla poszczególnych jednostek zachowań. W zależności od stanowiska teoretycznego osobowość jest odnoszona do: 1) szerszego lub węższego zakresu zachowań, zawsze jednak obejmującego zachowania społeczne (wobec innych osób i siebie samego); 2) kierunku (treści) zachowań lub również pewnych ich cech formalnych, takich jak spójność (integracyjna funkcja osobowości) czy intensywność (osobowość ekspansywna), a nawet do ich aspektu sprawnościowego (inteligencja jako składnik osobowości)”<sup>557</sup>.

---

<sup>554</sup> Zob. np. H. Gasiul, *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006; A. L. Pervin, *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002; C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2004; R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000; W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1994; T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996; R. R. McCrae, P. T. Costa, *Osobowość dorosłego człowieka*, Kraków 2005 i wiele innych.

<sup>555</sup> H. Gasiul, *Psychologia osobowości...*, dz. cyt., s. 10-11.

<sup>556</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii...*, dz. cyt., s. 193.

<sup>557</sup> J. Siuta (red.), *Słownik psychologii*, Kraków 2005, s. 173.

- „Ogół cech psychicznych człowieka jako (jednego rodzaju) przyczyna jego zachowania się, w szczególności świadomego postępowania”<sup>558</sup>.

Nieco inaczej zdefiniował osobowość W. Okoń, uznając że: „Osobowość to termin używany w różnych znaczeniach, najczęściej oznacza zespół stałych właściwości i procesów psychicznych odróżniających daną jednostkę od innych, wpływający na organizację jej zachowania, a więc na stałość w nabywaniu i porządkowaniu doświadczeń, wiadomości i sprawności, w reagowaniu emocjonalnym w stosunkach z innymi ludźmi oraz na stałość w wyborze celów i wartości”<sup>559</sup>.

Wszystkie z przywołanych definicji charakteryzują się zbyt ogólnym ujęciem tej jakże istotnej właściwości przynależnej każdemu człowiekowi, dlatego dla celów dalszych rozważań dotyczących udziału indywidualnych różnic osobowości w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym przyjmuję definicję sformułowaną przez K. M. Czarneckiego, który uznał, że:

- „Osobowość to układ (struktura) względnie stałych cech i mechanizmów wewnętrznych, regulujących zachowanie się człowieka, odróżniających go od innych ludzi”<sup>560</sup>.

Przyjmując ową definicję pojawia się pewien problem, bowiem w rozważaniach dotyczących cech osobowości nie ma zgody co do tego, ile tych cech należy przypisać osobowości. W literaturze psychologicznej różni autorzy wymieniają ich od kilku do kilkunastu. To duże zróżnicowanie dotyczące liczby cech przypisywanych osobowości świadczy zarówno o ogromnej złożoności omawianego zagadnienia, jak również o zakresie niezwykle zróżnicowanego udziału, jaki wywiera osobowość w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Ze względu na rozległość tej problematyki, a jednocześnie względnie dobrą jej obecność w dostępnej literaturze i ograniczoną pojemność niniejszego opracowania, a także i jego charakter, nie odniosę się w nim do wszystkich cech osobowości, a jedynie do tych, które zdeterminowane są procesem kształcenia zawodowego i przygotowaniem do zawodu, a w późniejszym okresie pracą zawodową i potrzebą troski o własny rozwój zawodowy. W tym sensie można mówić o **osobowości zawodowej** i cechach charakteryzujących ową osobowość zawodową, którą w opiniach T. W. Nowackiego powinny charakteryzować takie cechy, które zapewnią: 1) wysoką jakość wykonywanej

<sup>558</sup> J. Pieter, *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004, s. 200-204.

<sup>559</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 1996, s. 201-202.

<sup>560</sup> K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 94.



pracy, 2) duża poczucie odpowiedzialności, 3) poczucie godności i dumy zawodowej<sup>561</sup>.

Podjmując rozważania dotyczące indywidualnych różnic osobowości w kontekście kierowania własnym rozwojem zawodowym, zdecydowałem się na mówienie o osobowości zawodowej (pojęciu wprawdzie nie nowym w literaturze, aczkolwiek nie posiadającym jeszcze mocnych podstaw teoretycznych), którą K. M. Czarnecki – w wyniku własnych przemyśleń i prowadzonych niemal od pół wieku badań naukowych poświęconych tej problematyce – proponuje definiować w następujący sposób:

- „Osobowość zawodowa to taki pożądany zespół (syndrom, struktura) cech człowieka, formowanych w procesie kształcenia zawodowego i rozwijających się w czasie pracy zawodowej, który zapewnia aktywny kontakt z materialnym i społecznym środowiskiem pracy, przyczyniającym się do jego twórczych przeobrażeń”<sup>562</sup>.

Analizując ową definicję warto zwrócić uwagę (na to, co sam autor podkreśla), że „główny akcent w tej definicji pada na taką strukturę cech, które są przede wszystkim kształtowane, a nie na takie cechy, które określa się jako wrodzone czy dziedziczne”<sup>563</sup>. Jest to istotna cecha tej definicji, zwłaszcza jeśli postrzegamy ją w kontekście kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Przyjmując tę definicję za podstawę dalszych rozważań, można uznać, że głównymi składnikami osobowości zawodowej człowieka pracującego są przede wszystkim:

- wiedza zawodowa,
- umiejętności zawodowe,
- zainteresowania i zamiłowania zawodowe,
- zdolności i uzdolnienia zawodowe,
- postawa społeczno-zawodowa,
- motyw pracy i dalszego zawodowego doskonalenia się.

Nie należy jednak zapominać, że wymienione składniki osobowości zawodowej to jedynie składniki wiodące. 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.

<sup>561</sup> Zob. T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 168.

<sup>562</sup> K. M. Czarnecki, *Różnice indywidualne...*, dz. cyt., s. 112.

<sup>563</sup> Tamże.

Podobnie jest z charakterem, poglądami i postawami czy skłonnościami bądź przekonaniami i innymi cechami.

Postrzegając cechy osobowości zawodowej z perspektywy ich przydatności w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym należy mówić raczej o zewnętrznych przejawach osobowości zawodowej (i to głównie przejawach oczekiwanych – postulowanych) rozumianych jako powtarzające się sposoby zachowania się czy też reagowania jednostki w określonych sytuacjach zawodowych, które powinny objawiać się w postaci celowo ukształtowanych cech osobowości. Do takich cech osobowości zawodowej – zdaniem K. M. Czarnieckiego – zaliczyć można: „aktywność, ambicje, cierpliwość, dokładność, dumę, kulturę osobistą, krytycyzm, odpowiedzialność, odwagę, obowiązkowość, pomysłowość, pracowitość, punktualność, samodzielność, samokrytycyzm, skromność, szybkość pracy, uprzejmość, uczciwość, uspołecznienie, wytrwałość, zaangażowanie, zdyscyplinowanie”<sup>564</sup> i inne.

Jest to niezwykle liczny zbiór cech (aczkolwiek nie jest on pełny czy zamknięty), za pomocą których w sposób mniej lub bardziej pełny można opisywać osobowość zawodową danej jednostki. Niektóre z tych cech (jak np. wiedza, umiejętności, zainteresowania, zdolności itp.) zostały już nieco dokładniej przybliżone we wcześniejszych rozdziałach tego opracowania. Dlatego teraz ograniczono się jedynie do nieco pełniejszej charakterystyki kilku wybranych (pożądanych) cech osobowości zawodowej. Zresztą przy opisywaniu osobowości zawodowej jakiejś jednostki chodzi raczej nie o pojedyncze jej cechy, jak o ich struktury, które ujawniają się w zachowaniu i postępowaniu jednostki realizującej określone zadania zawodowe. Stąd powinny nas interesować głównie te cechy oraz właściwości psychomotoryczne, społeczno-moralne i uczuciowe, które warunkują dobre wykonywanie pracy, dobre samopoczucie, zadowolenie, dumę zawodową, twórcze uczestnictwo w kulturze czy doskonalenie samego siebie. Takimi cechami bez wątpienia są wcześniej wymienione tu główne składniki osobowości zawodowej człowieka (wiedza zawodowa, umiejętności zawodowe, zainteresowania i zamiłowania zawodowe, zdolności, uzdolnienia i talent zawodowy, postawy społeczno-zawodowe oraz motywy kształcenia się zawodowego i pracy), ale także samokrytycyzm, kreatywność, wytrwałość, kultura pracy, czy refleksyjność i refleksja zawodowa. Te ostatnie cechy uczynione zostały przedmiotem dalszej analizy.

**Samokrytycyzm** w rozumieniu słownikowym to „zdolność do obiektywnej, krytycznej oceny samego siebie”<sup>565</sup>.

---

<sup>564</sup> Tamże, s. 113.

<sup>565</sup> *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów...*, dz. cyt., s. 740.

W psychologii jest on postrzegany jako ta cecha osobowości, która ma względnie duży wpływ na sposób zachowywania się jednostki. Wpływ ten może mieć zarówno wymiar pozytywny, jak i negatywny. Poziom samokrytycyzmu rozumianego jako obiektywnej oceny swoich postaw, zachowań czy umiejętności zawsze skorelowany jest z rozwojem dojrzałości emocjonalnej jednostki. Zdolność do obiektywnego samokrytycyzmu jest zawsze inna jednostki emocjonalnie dojrzałej niż tej, u której rozwój ten jest zaburzony. Zwykle jednak jednostka o niskim poziomie rozwoju emocjonalnego nie posiada zdolności (albo zdolności są niewielkie) do obiektywnej, krytycznej oceny samego siebie. Zaburzona emocjonalnie osoba, która nie ma (lub ma bardzo słaby) kontakt ze swoimi uczuciami i światem wewnętrznym, która nie rozumie, dlaczego postępuje tak a nie inaczej, nie jest w stanie obiektywnie ocenić swoich postaw, zachowań, czy też swojego kapitału. Osoba taka najczęściej obwinia innych za wszelkiego rodzaju własne niepowodzenia, a w przypadku osiągania sukcesów całą zasługę (nawet jeśli jest ona niewielka) przypisuje jedynie własnej osobie. Dzieje się tak niemal powszechnie, choć wyniki wielu badań dotyczących samokrytycyzmu ukazują wyraźnie, że zdrowy (obiektywny) samokrytycyzm prowadzi zawsze do lepszego wglądu w siebie, dzięki czemu lepiej siebie poznajemy, a tym samym możemy lepiej zarządzać sobą – swoimi zasobami. Również im lepiej poznajemy siebie, tym lepiej rozumiemy innych, lepiej poznajemy stojące przed nami wyzwania, stajemy się bardziej wrażliwi i pozytywnie zmotywowani. Brak takiej pogłębionej wiedzy o sobie lub celowe zawyżanie własnej wartości (bądź celowe „tuszowanie” własnych słabości – własnych braków) zwykle „usypia” wrażliwość jednostki, obniża poziom ambicji, a w dalszej perspektywie prowadzi do zubożenia samego siebie lub do frustracji, które jeszcze bardziej zaburzają zdolność jednostki do obiektywnego krytycyzmu<sup>566</sup>.

Zdolność do obiektywnego krytycyzmu jest tą cechą osobowości każdej jednostki, która zwykle dobrze służy rozwojowi jednostki, a w planowaniu procesu własnego rozwoju zawodowego jest nieodzowna, bowiem tylko obiektywne i permanentne konfrontowanie własnych zasobów (wiedzy i umiejętności zawodowych, a także zdolności, sprawności i wielu innych cech własnej osobowości zawodowej) z tym, co się dzieje w otoczeniu jednostki (nieustanne zmiany, ciągły postęp, nowe warunki pracy, inne oczekiwania itp.) będzie mogło być dobrze wykorzystywane w kierowaniu procesem własnego

---

<sup>566</sup> Więcej na temat samokrytycyzmu znaleźć można, między innymi, w pracy: M. H. Padovani, *Uleczyć zranione uczucia. Jak przezwyciężać trudności życiowe*, Kraków 2006.

rozwoju zawodowego. To nieodzowna potrzeba, zwłaszcza że różnice indywidualne dotyczące cech osobowości poszczególnych jednostek są niezwykle duże.

**Kreatywność** to pojęcie, któremu nadaje się wiele znaczeń. Niektórzy badacze uważają, że jest to cecha natury ludzkiej. Inni traktują ją jako postawę, styl działania umożliwiający pokonywanie rutyny, nawyków czy schematów myślenia bądź działania. Jeszcze inni mówią, że jest to swoistego rodzaju umiejętność.

Potocznie najczęściej o kreatywności mówi się jako o postawie twórczej, która polega na twórczym działaniu i szukaniu nowych idei czy pomysłów<sup>567</sup>. M. Karwowski zajmujący się od wielu lat problematyką kreatywności uważa, że jest ona cechą jednostki wyznaczającą jej potencjał do twórczego funkcjonowania. Nie jest jednak tożsama z twórczością rozumianą jako cecha jednostki, bowiem każda jednostka twórcza jest kreatywna, jednak nie każda osoba kreatywna jest twórcza<sup>568</sup>.

Jeden z czołowych autorytetów w dziedzinie myślenia kreatywnego – Edward de Bono – twierdzi, że „kreatywność jest umiejętnością, której każdy może się nauczyć, ćwiczyć ją i wykorzystywać”<sup>569</sup> dodając, że bez kreatywności możemy mówić jedynie o powtórzeniach czy rutynie, które też stanowią znaczącą część naszego zachowania, ale to kreatywność potrzebna jest do dokonywania zmian, rozwoju i wytyczania nowych kierunków.

Niezależnie od tego, czy kreatywność traktuje się jako specyficzną umiejętność jednostki, czy jako postawę bądź jedną z cech natury ludzkiej, a niekiedy również jako proces myślowy, niemal zawsze rozpatrywana jest w kontekście jednostki.

Można zatem za M. A. Westem przyjąć, że kreatywność jest cechą osoby/osób, polegającą na nowatorskim kojarzeniu przedmiotów i pojęć, tworzeniu nowych pomysłów, znaczeń, sposobów rozwiązywania problemów, które przyczyniają się do budowania subiektywnie pojmowanej przez otoczenie wartości. Wartość tę mogą stanowić procesy i rezultaty prowadzące do zysków ekonomicznych, rozwoju pracowników, wzrostu satysfakcji z pracy, poprawy komunikacji, innowacyjności, poprawy sprawności organizacji itp.<sup>570</sup>

---

<sup>567</sup> Zob. W. Reichmann, O. Siwiński, *Za pięć dwunasta. Techniki efektywnego zarządzania czasem, organizacji pracy indywidualnej i zespołowej*, Kraków 1997.

<sup>568</sup> Zob. M. Karwowski, *Kreatywność, twórczość czy permanentna transgresja* [w:] I. Gładkowska, A. Giżyński (red.), *Kreatywność osób niepełnosprawnych intelektualnie. Czy umiemy myśleć inaczej*, Kraków 2009.

<sup>569</sup> E. de Bono, *Umysł kreatywny*, Warszawa 2009, s. 12.

<sup>570</sup> M. A. West, *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Warszawa 2000, s. 11.

Między innymi dlatego niekiedy o kreatywności mówi się jako o wyróżniającej zdolności współczesnych organizacji, dającą im pożądaną pozycję na rynku<sup>571</sup>.

Inny uczony – Richard Luecke – wskazuje, iż kreatywność jest procesem rozwijania i wdrażania nowatorskich pomysłów w celu rozwiązywania problemów lub zaspokojenia potrzeb<sup>572</sup>. Jest to zatem – zdaniem autora – cecha charakteru i odnosi się do osobowości człowieka. Nie można więc mówić, iż dane rozwiązanie jest kreatywne, lecz Pani „X” lub Pan „Y” jest kreatywna/y. Człowiek kreatywny to ktoś, kto jest zdolny generować pomysły, które czynią nasz świat lepszym, bardziej prawdziwym lub piękniejszym<sup>573</sup>. Zatem ludzie kreatywni to tacy, którzy szukają nowych możliwości sprawdzania siebie i czerpią z tego przyjemność. Osoby kreatywne zdaniem A. H. Masłowa to ludzie szczęśliwi, nie obawiający się tego, co inni twierdzą, nie boją się swoich impulsów, mają mniej zahamowań<sup>574</sup>.

Osoba kreatywna jest otwarta na nowe informacje. W swoich dociekaniach poznawczych korzysta z różnych źródeł informacji. Jest bardzo dociekliwa i niezwykle spostrzegawcza. Owa spostrzegawczość pozwala odkrywać to wszystko, co dla innej osoby może wydawać się mało ważne, na co nie warto zwracać uwagi. Osoba kreatywna jest otwarta na nowe treści i bodźce. Charakteryzuje ją elastyczny sposób myślenia, ale w myśleniu tym jest krytyczna, co w konsekwencji prowadzi do trafnego wyboru rozwiązania o najwyższych wartościach. Osobę taką cechuje odwaga w zadawaniu pytań oraz szukaniu na nie poprawnej odpowiedzi. Cechą dominującą jest swoboda ekspresji<sup>575</sup>.

Kreatywność jest zatem tą cechą, która pozwala wyzwalać w jednostce energię niezbędną do poszukiwania coraz lepszych rozwiązań, do odkrywania siebie i swoich możliwości sprawczych. Może być częścią potencjału naszej osobowości, którą możemy i powinniśmy wykorzystywać również w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym, pamiętając o tym, że tak jak w przypadku pozostałych cech osobowości stanowi ona indywidualny potencjał określonej jednostki. Oznacza to, że potencjał ten postrzegany z perspek-

---

<sup>571</sup> Rola ZZZ w kreowaniu innowacyjności organizacji, red. S. Borkowska, C.H. Beck, Warszawa 2010, s. 137.

<sup>572</sup> R. Luecke, *Zarządzanie kreatywnością i zmianą*, Czarnów 2005.

<sup>573</sup> K. Szmidt, *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Warszawa 2013.

<sup>574</sup> Zob. A. H. Maslow, *A theory of human motivation*, Psychology Review 1943, nr 50, s. 370-396.

<sup>575</sup> Zob. A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008; W. Dobrołowicz, *W stronę kreatywności*, Warszawa 2003; M. Karwowski, *Zgłębienie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009.

tywy różnic indywidualnych będzie inny w przypadku każdej jednostki. Jedni będą niezwykle kreatywni, podczas gdy inni będą bardzo zachowawczy zarówno w swoim myśleniu, jak i działaniu.

**Wytrwałość** to „cecha osoby stałej w swych zamierzeniach i nie zrażającej się trudnościami”<sup>576</sup>. W definicji tej wytrwałość ukazana została w perspektywie przewycięzania trudności, co w jakimś sensie zubaża wartość tej cechy osobowości, bowiem jest ukazują wyniki najnowszych badań<sup>577</sup> wytrwałość to nie tylko zdolność do przewycięzania trudności. To także konsekwencja w działaniu, umiejętność angażowania się i ponoszenia wysiłku, a także przewycięzania chwilowych zwątpień bądź słabości, determinacja w dążeniu do osiągnięcia celów długofalowych, także za cenę rezygnacji z bieżących gratyfikacji czy innych korzyści. Niekiedy wytrwałość utożsamiana jest lub łączona z konsekwencją działania prowadzonego w zgodzie z wcześniej przyjętymi założeniami w celu osiągnięcia założonego celu. W tym ostatnim przypadku powiada się, że nie wystarczy coś dobrze rozpocząć, ale sztuką jest to coś doprowadzić do końca i osiągnąć zamierzony cel. Nie oznacza to, że wytrwałość w tym przypadku postrzegana jest jako upór czy zaciętość, bowiem (w przeciwieństwie do uporu czy zaciętości) „pojęcie wytrwałości jest pozytywnie oceniane pod względem moralnym, albowiem ważną rolę w wytworzeniu tego zachowania pełni racjonalny osąd”<sup>578</sup>. To osąd ten wyznacza granice, na podstawie których wnioskujemy kiedy mamy do czynienia z wytrwałością w realizacji zachowań, a kiedy z uporem bądź zaciekleścią.

Jacek Buczny i Wiesław Łukaszewski twierdzą, że „o wytrwałości w realizacji zachowań można mówić wtedy, gdy zachowanie jest intencjonalne (jest celowe i pochodzi z osobistego wyboru), gdy jest złożone, a co najmniej wymaga działań długotrwałych (wielokrotnych, oddzielonych przerwami)”, dodając dalej: „(...) Wprawdzie można sobie wyobrazić zadania wymagające wytrwałości złożone z liniowego ciągu powtarzalnych czynności (na przykład wykonywania pompek), to zazwyczaj takie powtarzalne ciągi włączone są w struktury wyższego rzędu. Na ogół wymagają nie tylko systematycznego

<sup>576</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii...*, dz. cyt., s. 330.

<sup>577</sup> Zob. m.in.: W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańsk 2006; J. Buczny, W. Łukaszewski, *Regulacja zachowania wytrwałego*, Czasopismo Psychologiczne, t. 14, 2008, nr 2; A. L. Duckworth, C. Peterson, M. D. Matthews, D. R. Kelly, *Perseverance and passion for long-term goals*, Journal of Personality and Social Psychology 2007, nr 92 (6), s. 1087-1101 i inne.

<sup>578</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii...*, dz. cyt., s. 330.

poszukiwania informacji, ale także dość wnikliwego przetwarzania danych, porównywania standardów osiągnięć z informacjami na temat aktualnego stanu rzeczy. Zazwyczaj wymagają wielokrotnych korekt. Wreszcie działania wytrwałe są z natury rzeczy męczące, to znaczy wyczerpują zasoby energii czy zasoby poznawcze, co szczególnie staje się groźne przy braku umiejętności przerywania działania czy braku umiejętności dystrybucji posiadanych zasobów. Można zatem powiedzieć, że w odróżnieniu od działań prostych i krótkotrwałych, działania wytrwałe tworzą dość skomplikowaną sytuację psychologiczną i stawiają człowiekowi dość wysokie wymagania<sup>579</sup>.

Opierając się na doświadczeniach J. Bucznego i W. Łukaszewskiego, a także M. Marszał-Wiśniewskiej i innych badaczy zgłębiających problematykę wytrwałości i regulacji zachowań wytrwałych można uznać, że do czynników zwiększających wytrwałość należą m.in. przekonanie o swobodzie wyboru i możliwości wpływania na zdarzenia. Jednostka będzie bardziej wytrwała w realizacji celów, które sobie sama wytyczyła i postrzega je jako własne, niż te, które traktuje jako narzucone z zewnątrz i z którymi się nie utożsamia. Podobnie te jednostki, które są przekonane, że mają wpływ na zdarzenia będą zachowywać większą wytrwałość w działaniu i lepiej będą sobie radziły z ewentualnymi trudnościami. Istotnym czynnikiem mającym wpływ na wytrwałość jest również informacja o osiągniętych efektach swojego działania. Jeśli określona osoba będzie otrzymywać informacje o tym, że jej aktywność jest niska (mało efektywna, nie rokuje osiągnięcia celu) to szybko może się zniechęcić i zrezygnować z dalszego działania. Natomiast gdy informacja ta będzie dotyczyła tego, co robi dobrze, a co źle to będzie ona mogła korygować i ukierunkowywać swoją działalność, a w rezultacie wytrwale zmierzać do osiągnięcia założonego celu.

Wytrwałość to bardzo ważna cecha osobowości, która może mieć duży wpływ na przebieg procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym. Osoby wytrwałe – niezależnie od ewentualnych chwilowych trudności, czy przeciwności losu – mają o wiele większą szansę nie tylko na osiągnięcie wytyczonych sobie celów, ale również wzbogacania kapitału własnej osobowości (w tym również w zakresie wytrwałości) niż osoby, które cechuje brak wytrwałości.

Trzeba jednak być świadomym tego, że wytrwałość (zresztą jak wiele innych cech naszej osobowości) nie jest jakimś nadzwyczajnym darem sił nadprzyrodzonych. Jest ona częścią kapitału naszej osobowości (wprawdzie postrzegając ją z perspektywy różnic indywidualnych człowieka – kapitałem

---

<sup>579</sup> J. Buczny, W. Łukaszewski, *Regulacja...*, dz. cyt., s. 1-2.

o zróżnicowanym potencjale), który możemy i powinniśmy nieustannie wzbogacać w całym cyklu naszego życia.

Wychodząc z założenia, że osobowość zawodową determinuje specyficznie zorganizowany zespół cech intelektualnych, emocjonalnych, temperamentalnych i wolicjonalnej, to bez wątpienia w zbiorze tych cech mieszczą się również te, które odnoszą się do kultury osobistej jednostki, a w niej do tych walorów, które dotyczą kultury pracy, bowiem praca stanowi jedną z głównych form działalności ludzkiej.

Kultura pracy jest tym pojęciem, które w literaturze ukazywane jest w dwóch rozumieniach – szerszym, kiedy rozpatruje się ją w różnych aspektach, m.in. wyrażając w jej ramach kulturę techniczną, kulturę organizacji, kulturę kierowania, kulturę współżycia ludzi w procesie pracy i bhp, kulturę wypoczynku po pracy<sup>580</sup> oraz w rozumieniu węższym, gdzie **kultura pracy** jest cechą osobową jednostki<sup>581</sup>. Z tego węższego ujęcia wynika, że każdy człowiek dysponuje pewnymi indywidualnymi właściwościami, które wyznaczają sposób realizowania przez niego procesu pracy.

Na kulturę pracy rozumianą jako cecha osobowa składają się – według Z. Wołki – trzy następujące komponenty:

- operatywna wiedza o pracy, oparta na szerokiej wiedzy ogólnej, pozwalająca rozumieć zjawiska zachodzące w procesie pracy, oceniać ją, jej wytwory i zjawiska, kształtować oraz rozwijać twórczy do niej stosunek,
- intelektualne i namacalne umiejętności pracownicze, umożliwiające racjonalne podejmowanie i wykonywanie działań zawodowych,
- postawa wobec pracy, przejawiająca się w zainteresowaniach i zaangażowaniu w pracę oraz w osobistej odpowiedzialności za sposoby realizacji zadań zawodowych i ich konsekwencje. Postawa wobec pracy charakteryzuje etyczność i pracowitość pracownika<sup>582</sup>.

Jest to triada wzajemnie połączonych ze sobą składników kultury pracy, z których każdy w określonym stopniu wpływa na poziom owej kultury. Nie sposób je od siebie oddzielić, bowiem wzajemnie się one przenikają, tworząc zwartą strukturę (rys. 25). Dlatego mówiąc o poziomie kultury pracy powinniśmy pamiętać, że nie jest on pochodną jedynie jednego z wymienionych tu komponentów kultury pracy, lecz stanowi wypadkową udziału całej struktury tych komponentów. Nie można zakładać, że jeśli ktoś dysponuje np. dużym

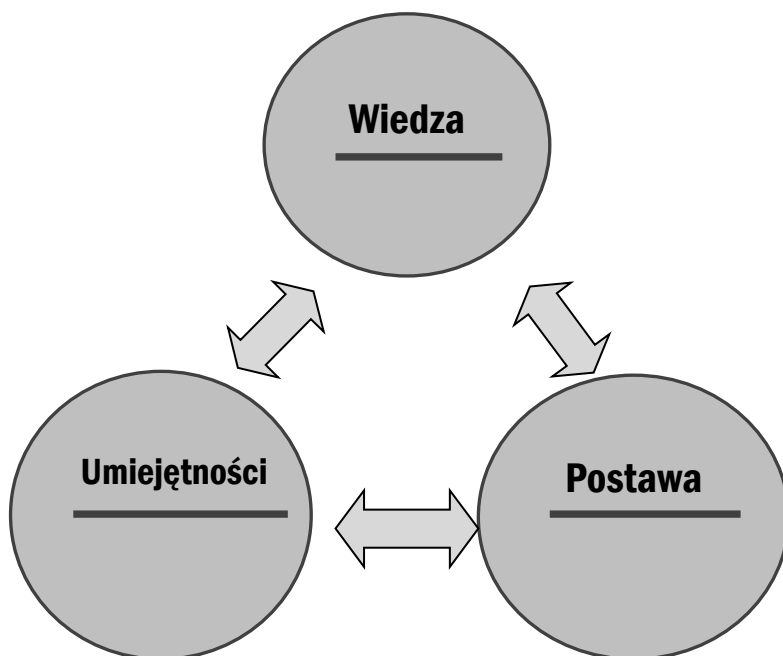
<sup>580</sup> R. Kowalczyk, T. Sieczyński, *Psychologia i socjologia pracy*, Katowice 1979; Cz. Plewka, *Kultura pracy*, Szczecin 1992.

<sup>581</sup> Z. Wołek, *Calożyciowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007.

<sup>582</sup> Z. Wołek, *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009, s. 41.



potencjałem wiedzy o pracy, o procesach jakie mają miejsce w czasie pracy czy pewnych prawidłowościach postępowania w pracy, to na pewno jego kultura pracy będzie bardzo wysoka. Do tego, żeby tak mogło być potrzebnych jest jeszcze wiele umiejętności, które osoba ta będzie mogła i chciała wykorzystać do racjonalnego podejmowania decyzji dotyczących procesu pracy, a także odpowiedniego wykonywania zadań zawodowych. Ważne jest, żeby osoba ta chciała umiejętności te wykorzystać najlepiej jak tylko potrafi, a to zależeć będzie od postawy, jaką jednostka ta przejawia wobec pracy i wszystkich okoliczności (konsekwencji) z nią związanych. Nie sposób zatem nie przyjąć, że w praktyce kultura pracy jest indywidualną cechą przynależną każdej osobie. Zatem postrzegając ją z perspektywy różnic indywidualnych człowieka powinniśmy mówić o kulturze pracy określonej osoby, a nie jak w przypadku szerszego rozumienia tego pojęcia – kulturze pracy w ogóle. Zatem proces kierowania własnym rozwojem zawodowym w jakimś stopniu zależeć będzie od kultury pracy rozumianej w ujęciu szerokim, ale przede wszystkim w większym stopniu od kultury pracy rozumianej jako cecha osobowa konkretnej jednostki.



Rys. 25. Komponenty kultury pracy

Wyk. Z. Wołk

Współcześnie zarówno w zakresie badania różnic indywidualnych człowieka, jak również skutków wywoływanych przez owe różnice na kolejnych etapach życia i rozwoju jednostki coraz większa liczba badaczy odwołuje się do nowych konceptualizacji rzeczywistości społecznej oraz metodologii jej badania, najczęściej określanej mianem orientacji bądź nurtów refleksyjnych, czy jak niektórzy określają – refleksywnych<sup>583</sup>. Refleksyjność postrzegana jest tu jako całościowa kategoria poznawcza o randze paradygmatu ukazująca odmienne od tradycyjnych relacje i zależności między wiedzą, myśleniem i działaniem współczesnego człowieka, żyjącego w warunkach radykalnego przełomu kulturowego i cywilizacyjnego określanego mianem „wielkiej zmiany”.

Nurty te rozwijają się w obrębie humanistycznego wzorca nauk społecznych, które S. Krzychała nazywa refleksywnym przełomem na tym obszarze nauk społecznych<sup>584</sup>, a W. Dróżka odczytuje intencje tych przemian jako „próbę urealnienia czy swoistego, krytycznego i zarazem pozytywnego (konstruktywnego) »odnowienia« interpretatywnych orientacji poznawczych oraz ukazania nowych wizji ich rozwoju i bogatszych możliwości poznawczych. W znacznej mierze ma to związek z koniecznością poznawczego ogarnięcia, zachodzącej pod wpływem rozwoju nauki i techniki, radykalnej zmiany kulturowej oraz rozwijającej się nowego typu rzeczywistości społecznej, o jakościowo odmiennych właściwościach”<sup>585</sup>.

Refleksyjność ta, która pojmowana jest jako cecha osobowości oraz kompetencji zawodowych, oznaczających zdolność jednostki do namysłu nad samym sobą, a także nad działaniem i uwarunkowaniami tego działania może być traktowana jako **refleksyjność zawodowa**, będąca cechą osobowości zawodowej jednostki. W tym ujęciu refleksyjność powinna sprzyjać ujawnianiu się oraz rozwijaniu osobowości i indywidualności jednostki, a także nabywaniu przez nią nowej wiedzy, kształtowaniu nowych umiejętności i postaw zawodowych, a więc lepiej służyć własnemu rozwojowi zawodowemu. Przy takim podejściu, o refleksyjności zawodowej odnoszonej do konkretnej

---

<sup>583</sup> Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001; tegoż, *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, Kraków 2001; M. Hammersley, A. Atkinson, *Metody badań terenowych*, Poznań 2000; P. Bahrdeu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001; P. Sztompka, *Imponderabilia wielkiej zmiany*, Kraków 1999; tegoż, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002; i inni.

<sup>584</sup> S. Krzychała (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczania. Metody interpretacji dokumentalnej*, Wrocław 2004.

<sup>585</sup> W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, Przegląd Pedagogiczny 2011, nr 1, s. 139.

osoby można mówić jako o wielowymiarowej i otwartej przestrzeni „stawania się”, jej profesjonalizacji, nieustannego doskonalenia się czy permanentnym rozwoju zawodowym.

**Refleksja** w rozumieniu słownikowym to 1) „głębsze zastanawianie się nad czymś, wywołane silnym przeżyciem”, 2) „myśl lub wypowiedź, będąca wynikiem takiego zastanawiania się”, 3) filoz. „zwrócenie się podmiotu myślowego ku własnej aktywności”, 4) filoz. „czynnik aktu świadomości, stanowiący o tym, że spełniając go, uprzytamniamy sobie jego zachodzenie”<sup>586</sup>.

Henryk Jarosiewicz prowadząc badania dotyczące psychologii dążeń i skłonności zawodowych twierdzi, że „refleksja pozwala na dystans podmiotu wobec własnego umysłu, wobec odzwierciedleń zmysłowych, tego, co się »widzi«, i wobec treści rozumowych, tego, co się »wie«. (...) Dystansując się wobec siebie, osoba reflektuje siebie, pewne refleksje ja-świat, oraz refleksje między elementami świata. Reflektuje ja – oznaczając, czyli nadając im znaczenia”<sup>587</sup>.

U. M. Staudinger uważa, że refleksja pozwala „dotwarzać” wiedzę o sobie, świecie i relacjach międzyludzkich, a w związku z tym przyczynia się do budowania i powiększania mądrości. Umożliwia wgląd, który pomaga koordynować procesy metarefleksji i metaregulacji, w których dochodzi do „oderwania” się od własnego punktu widzenia lub zaangażowania w daną formę aktywności i monitorowania swych działań, uczuć, myśli, zachowań i relacji z innymi<sup>588</sup>. Metaregulacja pozwala zmienić sposób i kierunek działania, kiedy metarefleksja prowadzi do wniosku, że kontynuacja nie ma już sensu. U. M. Staudinger przestrzega jednocześnie, że nie wszystkie akty refleksji nad swoim życiem i dotychczasowym doświadczeniem prowadzą do osobistego rozwoju i wzrostu, ponieważ istnieją mechanizmy neutralizujące korzystne oddziaływanie refleksji względem rozwoju osobowości. Należą do nich m.in.:

- skłonność do jednostronnego ujmowania doświadczeń wyłącznie z perspektywy Ja,
- skłonność do wielkościowości, wyrażająca się chęcią budowania korzystnego obrazu siebie, tak by we własnych oczach utrzymać przekonanie o własnej wysokiej wartości,

---

<sup>586</sup> *Słownik 100 tysięcy...*, dz. cyt., s. 697.

<sup>587</sup> H. Jarosiewicz, *Psychologia dążeń i skłonności zawodowych*, Wrocław 2012, s. 100.

<sup>588</sup> Zob. U. M. Staudinger, *Life reflection: A social-cognitive analysis of life review*, *Review General Psychology* 2001, nr 5, s. 148-160.

- skłonność do przypisywania sobie sukcesów i unikania odpowiedzialności za ewentualne porażki,
- skłonność do samopotwierdzania, to jest podtrzymywania tego, co uważamy za słuszne i prawdziwe na własny temat, a co na dobrą sprawę wskazuje jedynie na potrzebę spójności i ciągłości<sup>589</sup>.

Z tych między innymi względów w przypadku refleksji zawodowej traktowanej jako jedna z wielu cech osobowości zawodowej określonej jednostki, powinniśmy ją traktować raczej jako zdolność wglądu w siebie i namysłu nad swoim potencjałem oraz ewentualnymi rezultatami jego spożytkowania, a nie jako wskaźnik procesu wartościowania tego potencjału bądź jego efektów. W tym sensie refleksję zawodową możemy traktować jako głębsze zastanowienie się nad swoimi wiadomościami, umiejętnościami, postawą wobec pracy i zadań zawodowych, a także nad nabytymi doświadczeniami zawodowymi i potrzebami czy możliwościami zawodowymi itp., wywołanymi określoną sytuacją zawodową.

### 5.2.5. Konsekwencje wynikające z indywidualnych różnic 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 realizować”<sup>590</sup>.

Skoro w definicji tej mówi się, że działanie to ukierunkowany ciąg czynności polegający na przekształceniu otoczenia dostosowując go do potrzeb jednostki, to wskazuje się jednocześnie na to, że w praktyce mamy do czynienia z różnego rodzaju działaniami, bowiem w zależności od dominacji określonej potrzeby różne jednostki podejmują różne działania w celu zaspokojenia swojej potrzeby. Jednocześnie oznacza to, że ta sama jednostka w kolejnych okresach swojego życia może podejmować różne działania, bowiem w każdym z tych okresów zwykle dominują inne potrzeby.

W nieco inny sposób zdefiniował działanie T. W. Nowacki. Twierdząc, że jest to „układ czynności, których celem jest przystosowanie elementu lub zespołu do otoczenia lub zmiana tego otoczenia”, zwrócił uwagę na to, że „działanie opiera się na: 1) wyznaczaniu celów działania, 2) ustalaniu warunków

<sup>589</sup> P. K. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego...*, dz. cyt., s. 167.

<sup>590</sup> L. Bakiera, Z. Stelter, *Leksykon psychologii rozwoju...*, dz. cyt., t. 1, s. 116.

tego działania, 3) wyborze środków adekwatnych do celu, jak i uwzględnieniu warunków, w których wypadnie działać”<sup>591</sup>.

Zaproponowana przez T. W. Nowackiego definicja „działania” ma charakter prakseologiczny. Autor bardzo wyraźnie w definicji tej wskazuje na to, że działanie jest takim ciągiem czynności, które podporządkowane powinno być ustalonym (wyznaczonym) wcześniej celom działania. Takie ujęcie sugeruje, że powinien to być ciąg logicznie uporządkowanych czynności zmierzających do osiągnięcia (z uwzględnieniem konkretnie panujących warunków) zamierzonego celu. Definicja ta w sposób pośredni sygnalizuje potrzebę skuteczności działania – jednej z tych cech, która jak wykazują wyniki prowadzonych badań naukowych (ale także codziennej obserwacji) najbardziej ukazuje indywidualne różnice w działaniu między różnymi osobami (drugą z takich cech jest wytrwałość działania)<sup>592</sup>.

Psycholodzy badający różnice w wytrwałości i skuteczności działania oraz uwarunkowań dotyczących zarówno skuteczności, jak i wytrwałości w procesie realizacji celu działania, odwołując się do modelu kontroli działania Ch. S. Carvera i M. F. Scheiera uważają, że o skuteczności, jak i wytrwałości decydują różne czynniki<sup>593</sup>. Istotną rolę odgrywają standardy (cele), proces monitorowania zgodności zachowania z przyjętym standardem i operacje korygujące działanie w sytuacji stwierdzenia rozbieżności (bądź zbieżności, gdy standard skłania do unikania) między zachowaniem a standardem. Obaj wymienieni tu autorzy ważną rolę przypisują także emocjom, które stanowią informację zwrotną na temat postępu w realizacji celu, bowiem odzwierciedlają one zgodność bądź brak zgodności zachowania ze standardem, a tym samym mogą wpływać na tempo usuwania rozbieżności.

R. Kadzikowska-Wrzosek<sup>594</sup>, dokonując pogłębionej analizy prowadzonych badań dotyczących skuteczności i wytrwałości działania, wskazuje na wiele innych ważnych uwarunkowań decydujących (albo co najmniej mocno wpływających na te działania) takich jak:

---

<sup>591</sup> T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 56.

<sup>592</sup> Zob. m.in. badania R. Kadzikowska-Wrzosek, *Wytrwałość i skuteczność działania: wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, *Rocznik Psychologiczny* 2011, t. 14, nr 2, s. 159-186.

<sup>593</sup> Ch. S. Carver, M. F. Scheier, *Control theory: a useful conceptual framework for personality social clinical and health psychology*, *Psychological Bulletin* 1982, nr 92, s. 111-135.

<sup>594</sup> R. Kadzikowska-Wrzosek, *Wytrwałość i skuteczność...*, dz. cyt., s. 159-161.

- procesy monitorowania zgodności zachowania ze standardem w badaniach R. F. Baumeistera<sup>595</sup>, I. G. Hulla<sup>596</sup> i innych;
- zdolność do podjęcia operacji korygującej w sytuacji stwierdzenia rozbieżności między ustalonym celem a bieżącym stanem w badaniach B. J. Schmeichel, R. F. Baumeister<sup>597</sup>;
- umiejętność formułowania planu – przejścia od fazy deliberacji do fazy implementacji, w ramach której dokonujemy szczegółowego określenia warunków działania i w ten sposób w sprzyjających okolicznościach realizujemy założone cele, w badaniach P. M. Gollwifzer<sup>598</sup>;
- samoocena w badaniach R. F. Baumeister<sup>599</sup>;
- optymizm vs pesymizm, które mają szczególne znaczenie w obliczu przeszkód, trudności czy też niepowodzeń, w badaniach Ch. S. Carvera<sup>600</sup>.

W świetle przytoczonych uwarunkowań (ale również wielu innych, do których tu się nie odwołano) skuteczności i wytrwałości działań (a więc dwóch parametrów, które bez wątplenia wyznaczają indywidualne różnice w działaniu) można przyjąć, że w praktyce odniesionej do konkretnej osoby da się zaobserwować nie tylko różny przebieg czy skutek podjętego działania, lecz również taką sytuację, w której rozpoczęte działanie nie prowadzi do osiągnięcia zamierzonego celu. Okazuje się, że o indywidualnych różnicach w działaniu decyduje zarówno etap rozpoczęcia działania, jak i etap kontynuowania dalszego działania<sup>601</sup>. Oznacza to – w opiniach autorów wielu badań

<sup>595</sup> R. F. Baumeister, *Escaping the self: Alcoholism, spirituality, masochism and other fights from the burden of selfhood*, New York 1991.

<sup>596</sup> I. G. Hull, *A self-awareness model of the causes and effects of alcohol consumption*, *Journal of Abnormal Psychology* 1981, nr 90, s. 586-600.

<sup>597</sup> B. J. Schmeichel, R. F. Baumeister, *Self-regulatory strength* [w:] R. F. Baumeister, K. D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulations. Research, theory and applications*, New York 2004, s. 84-98.

<sup>598</sup> P. M. Gollwitzer, *The volitional benefits of planning* [w:] P. M. Gollwitzer, J. A. Bargh (red.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*, New York 1996, s. 287-311.

<sup>599</sup> R. F. Baumeister, I. D. Campbell, J. I. Krueger, K. D. Vohs, *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier?*, *Psychology Science in the Public Interest* 2003, nr 4, s. 1-44.

<sup>600</sup> Ch. S. Carver, M. F. Scheier, *Perspectives on personality*, Boston 2004.

<sup>601</sup> Zob. W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańsk 2006, a także: A. J. Rothman, *Towards theory-based analysis of behavioral maintenance*, *Health Psychology* 2000, nr 19, s. 64-69; A. J. Rothman, A. Baldwin, A. Hertel, *Self-regulation and behavior change: Disentangling behavioral initiation and behavioral maintenance* [w:]

– że inne czynniki decydują o rozpoczęciu działania, a inne o jego kontynuacji. Najczęściej czynników decydujących o indywidualnych różnicach w fazie rozpoczęcia działania upatruje się w zdolnościach (które posiadają poszczególne jednostki) do przewycięzania początkowej niechęci do działania albo spostrzeganiu okoliczności sprzyjających rozpoczęciu realizacji założonego celu. Natomiast w przypadku indywidualnych różnic dotyczących etapu kontynuowania działania najczęściej uważa się, że takimi czynnikami są początkowe niepowodzenia, przeszkody i trudności, które mają zarówno podłoże podmiotowe (jak niepokój, wyczerpanie, zdolności do samoregulacji), jak i przedmiotowe (np. pokusy, czy konkurencyjne cele)<sup>602</sup>. Ważnym uwarunkowaniem wytrwałości działania (realizacji podjętego działania) jest także to, czy jednostka w trakcie działania dostrzega postęp w realizacji celu oraz satysfakcja z takiego postępu. Ten ostatni warunek w dużym stopniu zdeterminowany jest tym, czy przyjęty cel jest realistyczny. Jeśli zatem indywidualne różnice w działaniu są warunkowane tak dużą liczbą różnorodnych czynników dotyczących zarówno celu działania, jak również jego przebiegu czy skutków, a także podejmowanych metod działania, to nie podlega wątpliwości, że indywidualne różnice w działaniu wykazujące przez różne osoby będą mieć również istotny wpływ na ich proces kierowania własnym rozwojem zawodowym. Jedni potrafią zdefiniować realistyczny cel planowanych działań, właściwie zaprojektować ich przebieg i w sposób rytmiczny i konsekwentny realizować kolejne zadania, podczas gdy inni długo zastanawiają się nad celem swojego działania, ospale, bez entuzjazmu przechodzą do realizacji zaplanowanych czynności i realizują je w sposób chaotyczny. Skutki takich działań w każdym z tych przypadków będą inne.

Skoro indywidualne różnice w działaniu wywierają istotny wpływ na proces kierowania własnym rozwojem zawodowym, 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 dostrzegany będzie zarówno w efektach ich rozwoju (tempie, strukturze i poziomie), jak również doznawanej satysfakcji czy poczuciu dumy zawodowej. Bez wątpienia wszelkie działania są dla każdej

---

R. F. Baumeister, K. D. Vohs (red.), *The handbook of self-regulation*, New York 2004, s. 130-150.

<sup>602</sup> Zob. P. M. Gollwitzer, K. Fujita, G. Oettingen, *Planning and the implementation of goals* [w:] R. F. Baumeister, K. D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulation...*, dz. cyt., s. 221-228; F. Wieber, P. M. Gollwitzer, *Overcoming procrastination through planning* [w:] C. Andron, M. D. White (red.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination*, New York 2010, s. 185-205; R. Kadzikowska-Wrzosek, *Wytrwałość...*, dz. cyt., s. 161.

jednostki (bez względu na występujące w nich różnice indywidualne) źródłem doświadczeń, które ze względu na indywidualne różnice w działaniu będą również zróżnicowane.

### **5.3. Poczucie własnej skuteczności w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym**

Jeśli kierowanie własnym rozwojem zawodowym traktujemy jako swoisty proces własnego działania, to wydaje się rzeczą naturalną, że powinno nam zależeć, żeby działanie to było skuteczne.

W poprzednim rozdziale przyjęte zostało – za T. Kotarbińskim – że skutecznym działaniem jest to, które prowadzi do osiągnięcia zamierzonego skutku, będącego celem tego działania. Oznacza to, że przed podjęciem działania powinniśmy zawsze określić cel działania i ustalić (przyjąć) standardy, jakim działanie to powinno odpowiadać. Ustalone standardy posłużą nam m.in. do określenia skuteczności naszego działania. Mogą one w pewnym stopniu stanowić wskaźnik poczucia własnej skuteczności (*self-efficacy*), definiowane najogólniej jako przekonanie jednostki na temat możliwości spełniania różnorodnych warunków zadania, prowadzących do osiągnięcia zamierzonych rezultatów<sup>603</sup>. Tak rozumiane poczucie własnej skuteczności stanowi czynnik pośredniczący pomiędzy celami a wysiłkami ukierunkowanymi na ich osiągnięcie<sup>604</sup> i można je, w opinii M. Chomczyńskiej-Rubachy i K. Rubachy, traktować jako zmienną odpowiedzialną za powodzenie/niepowodzenie działania, przy czym nie można mylić poczucia własnej skuteczności z oczekiwaniami co do rezultatu działania<sup>605</sup>. Poczucie własnej skuteczności – zdaniem cytowanych autorów – nie dotyczy pewności, że działanie zakończy się osiągnięciem określonego standardu, dotyczy natomiast pewności (przekonania), że jest się w stanie standard osiągnąć. Waga tego przekonania polega na tym, że jest ono motywem do podjęcia działania. To niezwykle istotne przekonanie, bowiem niewiara we własne możliwości – jak dowodzi w swoich pracach P. S. Kaplan – blokuje aktywność na rzecz osiągnięcia jakiegoś standardu<sup>606</sup>.

---

<sup>603</sup> K. Bussey, A. Bandura, *Social cognitive theory of gender development and differentiation*, Psychological Review 1999, nr 4, s. 691.

<sup>604</sup> Zob. L. A. Pervin, O. P. John, *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2002, s. 481.

<sup>605</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych KNP PAN*, DOI [[:] <http://dx.doi.org/10.12775/PBC.2013.007>

<sup>606</sup> P. S. Kaplan, *Educational psychology for tomorrow's teacher*, St. Paul 1990, s. 267.



To przekonanie istotne jest jeszcze z innego względu, bowiem jak twierdzi P. Oleś oczekiwanie rezultatu pojawia się „pomiędzy działaniem a jego wynikiem, podczas gdy oczekiwanie własnej skuteczności pojawia się jeszcze przed podjęciem działania”<sup>607</sup>. Nawiązując zatem do stanowiska M. Chomczyńskiej-Rubachy i K. Rubachy, można uznać, że poczucie własnej skuteczności jest zmienną natury formalnej w takim sensie, że nie dotyczy treści konkretnego działania, lecz percepcji siebie jako sprawcy w ogóle.

Zagadnienia własnej skuteczności wywodzi się z teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury<sup>608</sup>. Jednym z głównych i oryginalnych założeń tej teorii jest niemal powszechnie przyjmowane twierdzenie, iż ludzie mogą uczyć się poprzez obserwacje zachowań innych ludzi. W koncepcji tej A. Bandura przypisał istotną rolę oczekiwaniom, jakie przyświecają określonej jednostce, a zwłaszcza oczekiwaniom dotyczącym własnej skuteczności oraz oczekiwaniom dotyczącym wyników zadania, które odnoszą się do tego, jak dana osoba spostrzega określone zadanie (czy odbiera je jako mogące przynieść pożądany skutek czy też uważa, że takowego skutku one nie przyniosą). Drugi aspekt to poczucie własnej skuteczności odnoszącej się do przekonania o tym, czy jednostka jest w stanie zrealizować dane działanie. Dlatego A. Bandura poczucie własnej skuteczności definiuje jako subiektywne oczekiwanie danej osoby, że w określonych okolicznościach uda jej się zachowywać w określony sposób<sup>609</sup>.

Najczęściej jednak A. Bandura mówiąc o własnej skuteczności (nazywanej niekiedy samoskutecznością) traktuje ją jako przekonanie o własnej zdolności zorganizowania i kontroli swojego zachowania w celu doprowadzenia do określonego, oczekiwanego przez siebie wyniku tego zachowania<sup>610</sup>. Przekonania o własnej skuteczności zalicza A. Bandura do podstawowych przekonań (*core beliefs*), na podstawie których kształtują się wszystkie pozostałe przekonania, obejmujące pełne funkcjonowanie człowieka. Twierdzi, że przekonania o własnej skuteczności prowadzą do powstania oczekiwań dotyczą-

---

<sup>607</sup> Por. P. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2003, s. 214.

<sup>608</sup> Zob. A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.

<sup>609</sup> A. Bandura, *Social foundation of thought and actions: a cognitive social theory*, New York 1986, a także: tenże, *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, *Psychological Review* 1992, nr 84, s. 191-215.

<sup>610</sup> A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*, Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall 1986.

cych osiągnięcia podjętego działania, a oczekiwania te to próba wyobrażenia tego, co się uda<sup>611</sup>.

Poczucie własnej skuteczności stanowi jeden z zasadniczych mechanizmów samoregulacji ludzkich zachowań, powodując ich różnicowanie tak pod względem funkcjonowania poznawczego, jak i motywacyjnego. Wiara we własną skuteczność determinuje w dużej mierze to, jak ludzie myślą, czują, jaką mają motywację i jak zachowują się w różnych sytuacjach życiowych, a więc również w procesie pracy zawodowej. Wielu badaczy wskazuje na to, że poczucie własnej skuteczności stanowi ważny czynnik wpływający na funkcjonowanie zawodowe jednostki, oraz że istnieje zależność wprost proporcjonalna między poczuciem własnej skuteczności a ogólnym zadowoleniem z pracy, efektami tej pracy i jakością własnego rozwoju zawodowego. Jak podkreślają w swoich pracach E. A. Locke i G. P. Latham, im silniejsze są przekonania dotyczące własnej skuteczności, tym wyższe cele stawiają sobie ludzie i tym silniejsze jest ich zaangażowanie w zamierzone zachowanie, które nie słabnie nawet w obliczu piętujących się porażek. Silne poczucie własnej skuteczności wpływa na wiele procesów poznawczych i intelektualnych, skłania do angażowania większego wysiłku, do wyboru bardziej ambitnych zadań i przejawiania większej wytrwałości w ich realizacji<sup>612</sup>. Niskie poczucie własnej skuteczności wywołuje depresję, stany lękowe, a w skrajnych przypadkach prowadzi do tego, że jednostka staje się bezradna<sup>613</sup>.

Poczucie własnej skuteczności wyznacza siłę angażowania się w dane działanie, jak i wytrwałość w dążeniu do osiągnięcia nowych ważnych dla jednostki wartości. Zatem można przyjąć, że poczucie własnej skuteczności też jest wartością, chociażby dlatego, że dla jednostki jest przeświadczeniem o tym, iż potrafi ona działać skutecznie. Przy czym owe przeświadczenie osiąga się przez stałe upewnianie się, że przy różnych poczynaniach, które jednostka podejmuje, realizuje się swoje cele zgodnie z zamierzeniami i oczekiwaniami<sup>614</sup>. Żeby zatem uznać – za A. Bandurą – że poczucie własnej

---

<sup>611</sup> A. Bandura, *Health Promotion by Social-Cognitive Means*, Health Education & Behavior 2004, nr 31, s. 143-164, za: L. Gromulska, M. Piotrowicz, D. Ciamciara, *Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej*, Przegląd Epidemiologii 2009, nr 63, s. 418.

<sup>612</sup> E. A. Locke, G. P. Latham, *A theory of goal settings and task performance*, Prentice Hall, New York 1990.

<sup>613</sup> R. Schwarzer, R. Fushs, *Self-efficacy and health behaviours* [w:] M. Conner, P. Norman (red.), *Predicting Health Behaviour*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia 1996, s. 163-196.

<sup>614</sup> *Psychologiczny model efektywności pracy*, pod red. X. Gliszczyńskiej, Warszawa 1991, s. 64.

skuteczności jest cennym predyktorem zachowania jednostki, musimy je traktować jako element zasobów osobistych jednostki podlegający nieustannemu rozwojowi, a nie tylko jako czynnik sytuacyjnie modyfikujący działanie. Jest to niezwykle ważna powinność, bowiem (jak twierdzą przywołani wcześniej w tym tekście autorzy Testu Poczucia Skuteczności) „poczucie własnej skuteczności powstaje na podstawie osobistych doświadczeń jednostki w zakresie dysponowania zasobami motywacyjnymi i poznawczo-działaniowymi. Na te pierwsze składają się: umiejętności odraczania gratyfikacji, wiara we własne siły, motywacja rozwojowa i wytrwałość w działaniu. Natomiast zasoby poznawczo-działaniowe budują takie zmienne, jak: umiejętność przekładania celów na program działania, odporność na frustrację i stres, poczucie sprawstwa oraz wewnątrzsterowność”<sup>615</sup>. Wykorzystując owe zasoby, można podejmować różne działania (również działania w sytuacjach dużej niepewności czy sporego zagrożenia) wierząc, że skutecznie sobie z nimi poradzimy. Co więcej, na ogół ludzie, którzy skutecznie radzą sobie z trudnymi zadaniami, nabywają doświadczeń, które zwrotnie wzmacniają ich poczucie własnej skuteczności. W opiniach A. Bandury zawsze głównym wyznacznikiem wyboru rodzaju działania, ilości włożonego wysiłku i siły podtrzymywania tego działania, są oczekiwania dotyczące własnej skuteczności<sup>616</sup>. Przy czym zainicjowanie działania wymaga odpowiedniej siły (wysiłku), zaś podtrzymywanie podjętego działania w obliczu ewentualnych przeciwności musi być wspierane wytrwałością (w tym również przekonania o własnej skuteczności działania). Takiego przekonania o własnej skuteczności nabywa się oczywiście w toku działania na podstawie wielu różnych informacji, które pochodzą ze środowiska i dotyczą otoczenia społecznego lub cech określonej sytuacji.

A. Bandura wyróżnia cztery główne źródła informacji, na podstawie których określona osoba buduje przekonanie o własnej skuteczności. Są to:

- osiągnięcia (*performance accomplishments*) – źródło o największej sile, wpływa na przekonanie o własnej skuteczności. Wynikają one z doświadczania własnych sukcesów (*mastery experiences*). Sukcesy zwiększają przekonanie o własnej skuteczności, a porażki je zmniejszają;
- doświadczenia obserwacji (*vicarious experiences*) – są to informacje dotyczące oczekiwań wobec własnej skuteczności nabywane w drodze obserwacji innych osób i otoczenia;

<sup>615</sup> M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Test Poczucia...*, dz. cyt., s. 90-91.

<sup>616</sup> A. Bandura, *Health promotion...*, dz. cyt.; tenże, *Self-efficacy...*, dz. cyt.

- słowna perswazja (*verbal persuasion*) – informacje służące powiększeniu własnej skuteczności pozyskane w wyniku rozmowy z osobami, które dla tej jednostki stanowią autorytet;
- pobudzenie emocjonalne (*emotional arousal*), a zwłaszcza jego poziom, który odczuwa dana osoba<sup>617</sup>.

Przekonanie o własnej skuteczności, wiara w swoje możliwości sprzyja osiągnięciu sukcesu i wyzwala dodatkową energię, dlatego warto zdobywać jak najwięcej informacji na temat rzeczywistego poziomu własnej skuteczności, bowiem tylko przekonania, które uwzględniają rzeczywiste możliwości określonej jednostki mogą pełnić rolę samoregulacyjną<sup>618</sup>. Możliwość samoregulacji swojego zachowania (w każdym działaniu, a w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym w szczególności) ma niezwykle wartość, bowiem tylko wtedy, gdy dana osoba ma poczucie wpływu na to, co robi, gdy jest przekonana, że potrafi podjąć działania, które zmierzają do pożądanego rezultatu będzie w stanie dokonywać zmian w swoim działaniu, a w konsekwencji być skuteczną w swojej działalności. Osoba przekonana co do tego, że jest zdolna spowodować dane zdarzenie, staje się bardziej aktywna.

W procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym liczą się nie tylko umiejętności definiowania swoich potrzeb czy oczekiwań, bądź wyboru odpowiednich strategii prorozwojowych, ale również przekonanie o własnej skuteczności w realizacji poszczególnych działań podejmowanych na drodze własnego rozwoju zawodowego. Owe przekonania o własnej skuteczności (poza wieloma innymi wartościami, o których była mowa wcześniej) będą służyć lepszemu dostosowaniu procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym do nie tylko oczekiwań, jakie wyznacza sobie w danym momencie określona osoba, ale również dostosować ów proces do swoich możliwości i odpowiednio go modyfikować podczas bieżącej realizacji podjętych działań.

---

<sup>617</sup> L. Gromulska, M. Piotrowicz, D. Ciamciara, *Własna skuteczność...*, dz. cyt., s. 429.

<sup>618</sup> Zob. J. Zakrzewski, *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, Przegląd Psychologiczny 1987, nr 3.

## 6. Charakterystyka wybranych komponentów zarządzania rzutuujących na jakość procesu rozwoju zawodowego

### 6.1. Informacja w procesie zarządzania

Nawiązując do rozważań rozdziału czwartego, w którym przyjęto, że procesy zarządzania (bez względu na to, czy dotyczą organizacji, czy też postępowania określonej jednostki) kojarzą się zawsze z podejmowaniem decyzji, koordynowaniem działalności (własnej bądź innych osób), odpowiedniej motywacji działania i sprawdzaniem skuteczności, a także racjonalności tegoż działania oraz jego rezultatów, to wydaje się być czymś oczywistym, że istotną rolę w tych procesach przypisuje się **informacji**.

Czym zatem jest informacja „jako taka”, jaką – bądź jakie – role pełni ona w procesie zarządzania (w tym również w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym) czy szerzej w funkcjonowaniu zawodowym człowieka? W jaki sposób można i należy zarządzać informacją (czy ujmując to nieco inaczej) – w jaki sposób właściwie wykorzystywać informacje w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym, traktując ją jako jeden z podstawowych zasobów procesu zarządzania?

Przychylając się do poglądów J. Kozielskiego, który podziela doniesienia z badań tych uczonych (m.in. J. Bruner, G. W. Kelly, czy H. A. Simon), którzy tworząc nowe portrety funkcjonowania człowieka odrzucają obraz człowieka reaktywnego (człowieka całkowicie sterowanego przez środowisko) oraz obraz człowieka niedoskonałego (którym rządzą nieświadome i z reguły sprzeczne siły motywacyjne), zakładając jednocześnie, że każda jednostka jest samodzielnym podmiotem podejmującym postawę badawczą wobec rzeczywistości można uznać, że procesy psychiczne i zewnętrzne zachowanie takiej jednostki zależą od informacji. Argumentem przemawiającym za uznaniem informacji jako czynnik warunkujący procesy psychiczne i zewnętrzne zachowanie się jednostki jest fakt, że – podobnie jak zawodowy naukowiec – jednostka ta obserwuje świat, przewiduje i definiuje hipotezy, a następnie planuje, eksperymentuje i wnioskuje, by w końcowym etapie przystosować się do otaczającej ją rzeczywistości i kształtować ową rzeczywistość. Można więc

uznać, że jednostka ta jest sterowana przez informacje płynące ze środowiska oraz informacje zakodowane wcześniej w jej pamięci<sup>619</sup>.

Jednocześnie J. Koziński wyraźnie podkreśla, że „człowiek nie jest istotą całkowicie manipulowaną przez informacje. Informacje są jedynie materiałem, który jest przetwarzany w procesie myślenia, przewidywania i planowania działań. Podobnie jak badacz – pisze autor – jednostka wychodzi poza dane informacje; samodzielnie organizuje posiadaną wiedzę o świecie zewnętrznym i o własnym działaniu. Nie jest więc ona ani marionetką manipulowaną przez środowisko, ani niewydarzonym aktorem całkowicie zależnym od nieświadomych sił popędowych; jest mniej lub bardziej dojrzałym badaczem, który w znacznym stopniu decyduje o własnym losie i który umie aktywnie działać w instytucjonalnej sieci”<sup>620</sup>, dodając dalej: „żaden człowiek nie jest układem całkowicie autonomicznym, niezależnym od wpływów zewnętrznych oraz od własnych biografii. Procesy intelektualne, emocje czy ludzkie czyny są regulowane, czyli sterowane przez różnorodne czynniki”<sup>621</sup>. Dlatego J. Koziński uważa, że czynności człowieka są sterowane przez informacje, a struktura tych informacji decyduje o tym, do czego dana jednostka dąży, a czego unika.

Nasuwa się zatem pytanie: co to jest informacja i jak nią zarządzać w określonych sytuacjach? Przed podjęciem próby przybliżenia kilku najczęściej proponowanych definicji godzi się wspomnieć, że w potocznym rozumowaniu (ale również w niektórych publikacjach) niekiedy „informację” utożsamia się z „wiedzą” czy też zbiorem określonych „danych”. Podobnie stosunkowo często procesy zarządzania informacją i zarządzania wiedzą omawiane są wspólnie, a granica między wspomnianymi procesami ulega zatarciu. Tymczasem głównie ze względu na różnice w obszarach oddziaływania (co zostanie nieco później ukazane) procesy te nie są tożsame.

W rozumieniu słownikowym **informacja** to „element wiedzy komunikowany, przekazywany komuś za pomocą języka lub innego kodu; także to, co w danej sytuacji może dostarczać jakiejś wiedzy; wiadomość, komunikat, wskazówka”<sup>622</sup>. *Wielki słownik wyrazów obcych* określa informację jako

---

<sup>619</sup> Zob. J. Koziński, *Koncepcja poznawcza człowieka, cz. 3, Koncepcja poznawcza, czyli człowiek samodzielny*, s. 1-2 [@:] [www.survival.infocentrum.com/s/notatki/koziński\\_kompetencje\\_poznawcze.pdf](http://www.survival.infocentrum.com/s/notatki/koziński_kompetencje_poznawcze.pdf).

<sup>620</sup> Tamże, s. 2.

<sup>621</sup> Tamże, s. 6.

<sup>622</sup> B. Dunaj, *Współczesny słownik...*, dz. cyt., s. 526.

„wiadomość o czymś, zakomunikowanie czegoś”<sup>623</sup>. *Encyklopedia powszechna PWN* definiuje informację jako „obiekt abstrakcyjny, który w postaci zakodowanej (tzw. danych) może być przechowywany (na nośniku danych), przesyłany (np. dzięki wykorzystaniu głosu, fali elektromagnetycznej, prądu elektrycznego), przetwarzany (w trakcie wykonywania) i użyty do sterowania (np. komputer stosuje program będący zakodowaną informacją)”<sup>624</sup>.

Natomiast w literaturze istnieje wiele definicji „informacji” i trudno by szukać jednej uznanej przez wszystkie (albo co najmniej większość) dyscypliny naukowe. Niektóre definicje rozpatrują to pojęcie w wąskim, a inne w szerokim znaczeniu. W sposób szczególny zajmują się terminem „informacja” (podobnie zresztą jak i dwoma pozostałymi terminami: „dane” i „wiedza”) dwie dziedziny: 1) zarządzanie wiedzą; 2) teoria informacji. W zależności od tego, na której z tych dziedzin będziemy opierali swoje rozważania, hierarchia pojęć (dane, informacje, wiedza) nosi nazwę piramidy lub hierarchii wiedzy lub ewentualnie piramidy lub hierarchii informacji. Można również spotkać się z trzecią propozycją układu hierarchicznego tych pojęć, zwaną DIKW – od skrótów pochodzących od pierwszych liter poszczególnych składowych: *data* (dane), *information* (informacja), *knowledge* (wiedza) i *wisdom* (mądrość). Warto w tym miejscu raz jeszcze podkreślić to, że choć nikt raczej nie kwestionuje proponowanych hierarchii i kierunku dokonywania uogólnień, to niestety wciąż nie dopracowano się jednoznacznych, zadowalających i powszechnie akceptowalnych definicji samych pojęć<sup>625</sup>.

Dla przykładu J. Penc definiuje „informację” jako pojęcie, które oznacza wszystko to, co ktoś wie o określonym podmiocie lub danej dziedzinie. Tak pojmowana informacja stanowi wiadomość, na podstawie której jej odbiorcy podejmują określone działania<sup>626</sup>. Z. Messner określa „informację” jako dane o procesach i zjawiskach gospodarczych, wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji<sup>627</sup>. Nota bene, w dużej części definicji zwraca się uwagę na

---

<sup>623</sup> Zwracają na ten fakt uwagę przedstawiciele różnych dyscyplin naukowych, proponując w swoich pracach różnego rodzaju propozycje definiowania tych pojęć. Ciekawej egzemplifikacji istniejących propozycji terminologicznych owych pojęć dokonali: Mariusz Grabowski i Agnieszka Zajac – pracownicy Katedry Informatyki Akademii Ekonomicznej w Krakowie – w swoim opracowaniu zatytułowanym *Dane, informacja, wiedza – próba definicji* [ @: ] [www.uci.agh.edu.pl/uczelnia/tad/PSI11art/dane\\_informacje\\_wiedza.pdf](http://www.uci.agh.edu.pl/uczelnia/tad/PSI11art/dane_informacje_wiedza.pdf)

<sup>624</sup> *Wielki słownik wyrazów obcych*, red. M. Bańko, Warszawa 2005, s. 543.

<sup>625</sup> *Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1995, t. 3, s. 54.

<sup>626</sup> J. Penc, *Informacje rynkowe a sukces firmy*, „Marketing i Rynek” 1994, nr 3, s. 3.

<sup>627</sup> Z. Messner, *Informacja ekonomiczna a zarządzanie przedsiębiorstwem*, Warszawa 1971.

ściśle powiązanie informacji z procesem podejmowania decyzji, twierdząc, że informacja jest podstawowym czynnikiem mającym wpływ na podejmowanie decyzji we wszystkich dziedzinach życia, a nie tylko w zarządzaniu. Oto przykład takiej definicji, czyniącej informację podstawowym wyznacznikiem podejmowanych decyzji: „Informacja jest życiodajną krwią w organizmie zarządzania – jest podstawą trafnych decyzji kierowniczych. Jeżeli nie można uzyskać właściwych informacji, to decyzje muszą opierać się na przypuszczeniu, odczuciach lub zgadywaniu”<sup>628</sup>.

W wielu definicjach zwraca się uwagę na to, że podstawą powstawania informacji są dane, przy czym dane te przede wszystkim muszą być dla odbiorcy zrozumiałe, a ponadto wnosić element nowości. Oto przykład takiej definicji ukazywanej w kontekście systemu informacyjnego: „Informacja jest to to, co zmienia i wspomaga zrozumienie, natomiast dane stanowią wejście kanału komunikacji. Dane są materialne i składają się z numerów, słów, rozmów telefonicznych lub wydruków komputerowych wysłanych lub otrzymanych. Dane nie staną się informacją, dopóki ludzie nie użyją ich do poprawy własnego zrozumienia”<sup>629</sup>. A oto propozycje definicji informacji sformułowanych przez innych autorów, którzy w treściach swoich definicji ukazują kontekst „danych” (tab. 6).

**Tabela 6.** Wybrane definicje danych i informacji zaczerpnięte z literatury

Autorzy	Definicje danych	Definicje informacji
D. E. Avison, G. Fitzgerald (1995)	Dane reprezentują nieustrukturyzowane fakty (s. 12)	Informacja ma znaczenie... pochodzi z wyselekcjonowanych danych, ich podsumowania i prezentacji w taki sposób, by były użyteczne dla odbiorcy (s. 12)
C. Clare, P. Loueopoulos (1987)	Fakty zgromadzone z obserwacji lub zapisów dotyczących zjawisk, obiektów lub ludzi (s. 2)	Wymagania do podejmowania decyzji. Informacje są produktem istotnego przetwarzania danych (s. 2)
F. J. Galland (1982)	Fakty, koncepcje lub wyniki w postaci, która może być komunikowana i interpretowana (s. 57)	Informacje to to, co powstaje w wyniku pewnych działań myślowych człowieka (obserwacji, analiz) z sukcesem zastosowanych do danych, by odkryć ich istotę lub znaczenie (s. 127).

<sup>628</sup> G. E. Milward, *Organization and methods – A service to management*, London 1967, za: Z. Mikołaczyk, *Techniki organizatorskie*, Warszawa 1977, s. 225.

<sup>629</sup> R. L. Daft, *Organization Theory and Design*, St. Paul 1992, s. 285.



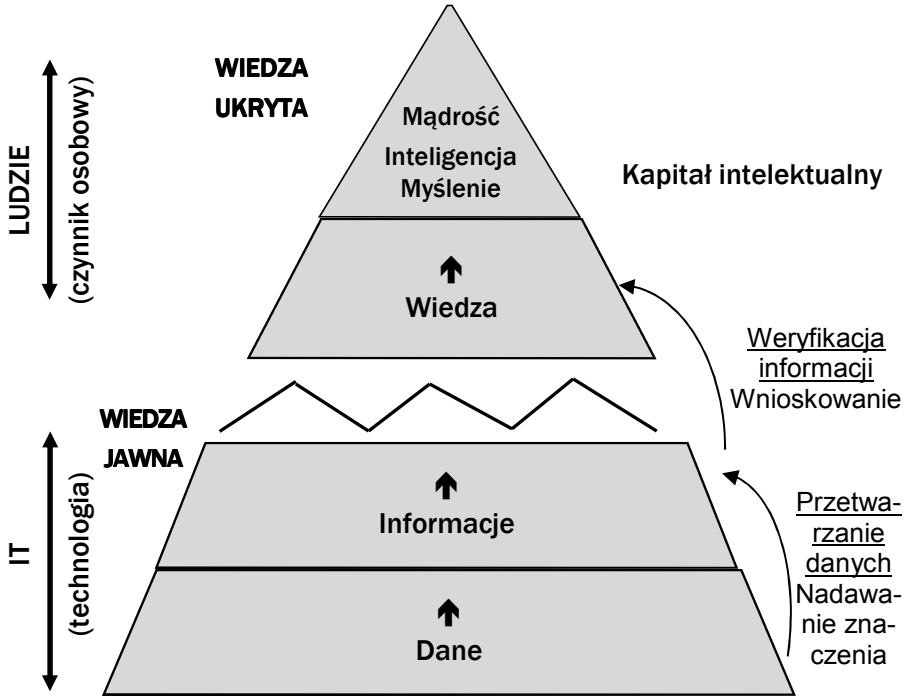
Autorzy	Definicje danych	Definicje informacji
J. O. Hicks (1993)	Reprezentacja faktów, koncepcji lub instrukcji w sposób sformalizowany, umożliwiający komunikowanie, interpretację lub przetwarzanie przez ludzi lub urządzenia automatyczne (s. 668).	Dane przetworzone tak, by miały znaczenie dla decydenta w konkretnej sytuacji decyzyjnej (s. 675).
O. V. Knight, D. J. Silk (1990)	Numery reprezentujące obserwowalne obiekty lub zagadnienia (fakty) (s. 22).	Znaczenie dla człowieka związane z obserwowanymi obiektami i zjawiskami (s. 22).
K. C. Laudon, J. P. Laudon (1991)	Surowe fakty, które mogą być kształtowane i formowane by stworzyć informacje (s. 14).	Dane, które zostały ukształtowane lub uformowane przez człowieka w istotną i użyteczną postać (s. 14).
R. Maddison (red.) (1989)	Język naturalny: podane fakty, z których inni mogą dedukować, wyciągnąć wnioski. Informatyka: znaki lub symbole, w szczególności w transmisji w systemach komunikacji i w przetwarzaniu w systemach komputerowych; zwykle choć nie zawsze, reprezentujące informacje, ustalone fakty lub wynikającą z nich wiedzę; reprezentowane przez ustalone znaki, kody, zasady konstrukcji i strukturę (s. 168).	Zrozumiała, użyteczna, adekwatna komunikacja w odpowiednim czasie; jakkolwiek rodzaj wiedzy o rzeczach i koncepcjach w świecie dyskusji, która jest wymieniana pomiędzy użytkownikami; to treść, która ma znaczenie, a nie jej odwzorowanie (s. 174).
C. Martin, P. Powell (1992)	Surowce życia organizacji; składają się z rozłącznych numerów, słów, symboli i sylab odwołujących się do zjawisk i procesów biznesu (s. 10).	Informacje pochodzą z danych, które zostały przetworzone tak, by stały się użyteczne w podejmowaniu decyzji w zarządzaniu (s. 10).

Źródło: P. Checkland, S. Holwell, *Information. Systems and information systems: making sense of the field*, Chichester 2002, za: M. Grabowski, A. Zajac, *Dane, informacje...*, dz. cyt., s. 8.

Wiele formułowanych definicji „informacji” w sposób mniej lub bardziej wyraźny „informacje” kojarzy z „wiedzą”. Dla przykładu, J. Oleński uważa, że zebrana i zakodowana informacja stanowi wiedzę<sup>630</sup>. Natomiast I. Nonaka i H. Takeuchi uważają, że informacja jest strumieniem wiadomości, podczas gdy wiedza jest jego wytworem, zakorzenionym w przekonaniach i oczekiwa-

<sup>630</sup> J. Oleński, *Standardy informacyjne w gospodarce*, Warszawa 1997, s. 222.

niach odbiorcy<sup>631</sup>. Najczęściej wskazuje się – jak twierdzi J. J. Brdulak – że podstawą wiedzy są dane i informacja, które wiedzą stają się dopiero po ich przetworzeniu<sup>632</sup> (rysunek 26).



Rys. 26. Kształtowanie się wiedzy. Piramida wiedzy – relacje

„Dane” traktowane jako elementy składowe informacji są surowymi, nie połączonymi ze sobą i niepoddanymi analizie faktami, liczbami czy zdarzeniami. Stąd należy – jak twierdzą W. M. Grudzewski i I. K. Hejduk – je rozumieć jako zestaw pojedynczych zaistniałych faktów o jakimś zdarzeniu. Do-

<sup>631</sup> I. Nonaka, H. Takeuchi, *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Warszawa 2000, s. 80-82.

<sup>632</sup> J. J. Brdulak, *Zarządzanie wiedzą a proces innowacji produktu. Budowanie przewagi konkurencyjnej firmy*, Warszawa 2005, s. 14.

piero przetworzone dane tworzą wiadomości i kształtują informację<sup>633</sup>. Informacja powstaje z danych przetworzonych i zinterpretowanych tak, aby mogła być ona użyteczna dla jej odbiorcy.

Wielość i niejednoznaczność dotychczas przywołanych definicji, skłania przed podjęciem dalszych rozważań, do opowiedzenia się za którymś z proponowanych wywodów lub przyjęciem na użytek tej pracy własnej nieco doprecyzowanej definicji „informacji” pozostającej w korelacji do „danych” i „wiedzy”.

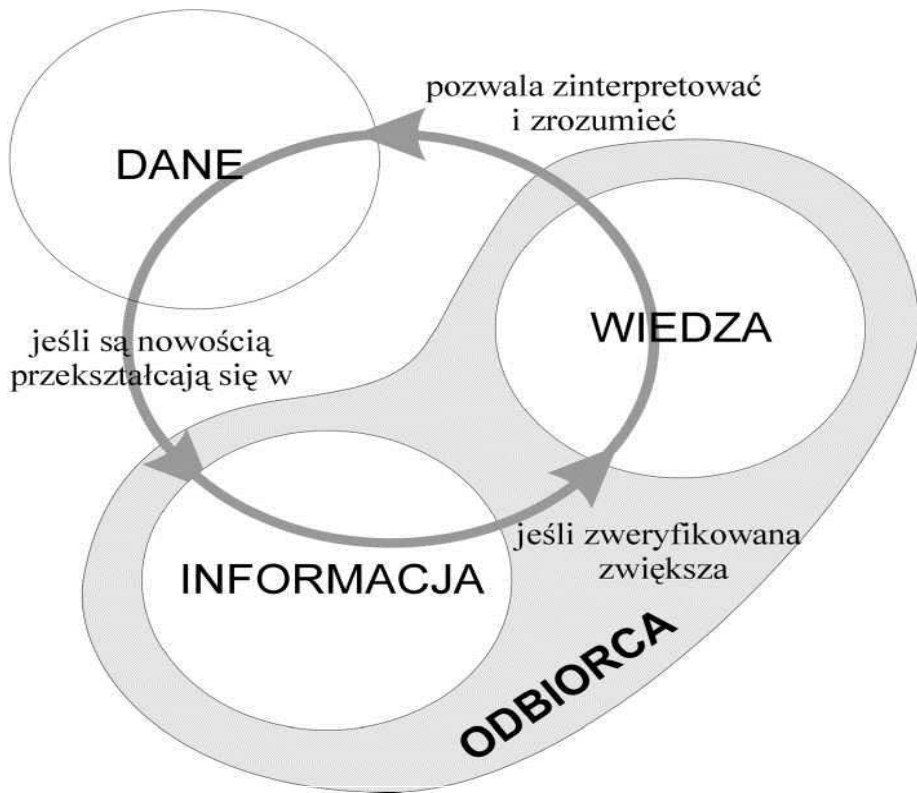
Jestem skłonny na użytek tego opracowania przyjąć nieco zmodyfikowaną definicję J. Penca uznając, że informacja to zbiór danych o przedmiotach, zjawiskach i czynnościach, które służą podejmowaniu określonych decyzji, a w tym przypadku decyzji dotyczących kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Biorąc pod uwagę rozważania zawarte we wcześniejszych rozdziałach, warto pamiętać, że człowiek na każdym etapie swojego rozwoju dysponuje określonym poziomem wiedzy. Nie funkcjonuje on również w wyizolowanej rzeczywistości. Podlega różnym procesom i oddziaływaniom środowiska fizycznego i społecznego. Posiada określone doświadczenie. Dysponuje jakimś systemem wiedzy, którą dzięki uczeniu się, myśleniu i działaniu nabył w przeszłości. Wszystko to sprawia, że podlegając nieustannemu procesowi różnorodnych oddziaływań tworzą się w jego świadomości struktury nowej wiedzy utworzonej na bazie kodowania danych, które po zinterpretowaniu i nadaniu im odpowiedniego znaczenia stają się wiadomością, a po jej zweryfikowaniu (w trakcie którego ma miejsce określenie, czy wiadomość jest powtórzeniem czegoś, co już wie, czy też stanowi dla jednostki element nowości), jeśli stanowi element nowości, to wiadomość ta staje się informacją. Trzeba jednocześnie mieć na uwadze fakt, że informacja ma zawsze charakter subiektywny, bowiem to, czy wiadomość zostanie uznana za informację czy też nie, zależy od zdolności interpretacyjnych osoby, która interpretacji tej dokonuje (rys. 27). Na subiektywny charakter informacji, tzn. fakt, że z określonych danych różne osoby mogą wyprowadzać różne wnioski (informacje) bardzo wyraźnie zwraca uwagę w swoich pracach B. Langefors<sup>634</sup>.

---

<sup>633</sup> Zob. W. M. Grudzewski, I. K. Hejduk, *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*, Warszawa 2004, s. 75.

<sup>634</sup> B. Langefors, *Theoretical analysis of information systems*, Studentlitteratur, Lund, Sweden, Uerbach Publishers, Philadelphia 1973.



Rys. 27. Zależności między danymi, informacją a wiedzą

Wyk. M. Grabowski

Wiedzę tworzą informacje, które są dla jednostki (odbiorcy) istotne i zostały zweryfikowane w praktyce. Oznacza to, że weryfikacja polega na ustaleniu (sprawdzeniu), czy sądy i wnioski powstałe w procesie interpretacji są zgodne z rzeczywistością, czyli innymi słowy wiedzę stanowią informacje istotne i empirycznie weryfikowalne<sup>635</sup>.

W praktyce często zdarza się (o czym wspominałem wcześniej), iż pojęcia wiedzy i informacji traktowane są zamiennie. Jest to działanie nieuprawnione,

<sup>635</sup> Zob. więcej na ten temat w rozważaniach: M. Grabowski, A. Zając, *Dane, informacje...*, dz. cyt., s. 16-18.

bowiem istnieje kilka zasadniczych różnic między informacją a wiedzą, które M. Kłak ukazuje w sposób następujący:

- jest ona tylko narzędziem intelektualnym,
- informacja sama w sobie, bez dalszego przetwarzania, nic nie wniesie do praktyki i nie tworzy nic nowego w szeroko pojętej kulturze,
- informacja nie rozwiązuje problemów,
- informacja dotyczy (raczej) zjawisk i rzeczy, a nie procesów,
- należy ona do sfery statystyki<sup>636</sup>.

Kompleksowe różnice między informacją a wiedzą ukazano w tabeli 7.

**Tabela 7.** Różnice między informacją a wiedzą

INFORMACJA	WIEDZA
Przetworzone dane	Pozwala na podjęcie działań.
Po prostu zawiera fakty.	Umożliwia przewidywanie, przypadkowe skojarzenia lub podejmowanie decyzji dotyczących przyszłości.
Jasna, rzeczowa, prosta i uporządkowana.	Mętna, niejasna, częściowo nieuporządkowana.
Łatwa do wyrażenia w formie pisemnej.	Intuicyjna, trudna do przekazania, wyrażania ustnego lub zilustrowania.
Uzyskana z danych przez kondensowanie, poprawianie, kontekstualizowanie i wyliczenia.	Tkwi w powiązaniach, rozmowach, intuicji wynikającej z doświadczenia oraz ludzkiej umiejętności porównywania sytuacji, problemów i rozwiązań.
Nie zależy od właściciela.	Jest zależna od właściciela.
Radzą sobie z nią dobrze systemy informatyczne.	Wymaga kanałów nieformalnych.
Podstawa zrozumienia dużych ilości danych.	Podstawa inteligentnego podejmowania decyzji, przewidywania, diagnozowania i intuicyjnego oceniania.
Wynika z danych; sformalizowana w bazach danych, książkach, instrukcjach i dokumentach.	Tworzona w umysłach; przedmiot zespołowej wymiany; wynika z doświadczenia, sukcesów i pomyłek.
Sformalizowana, wychwycona i objaśniona; pozwala na wielokrotne wykorzystanie.	Pojawia się w umysłach ludzi w wyniku doświadczenia.

Źródło: A. Tiwana, *Przewodnik po zarządzaniu wiedzą. E-biznes i zastosowanie QRM*, Warszawa 2003, s. 64.

<sup>636</sup> M. Kłak, *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*, Kielce 2010, s. 109.

Bardzo często zarówno w definicjach (również tych, które wcześniej były prezentowane), jak i głoszonych poglądach różnych przedstawicieli nauki i praktyki przyjmuje się, że informacja służy człowiekowi głównie w procesach podejmowania decyzji. Aczkolwiek jest to nieco zawężone spojrzenie na funkcje informacji (o których nieco więcej w dalszej części tego rozdziału) odnoszące się zwłaszcza do aktywności zawodowej jednostki (tymczasem człowiek to indywidualność, którą trzeba rozpatrywać w różnych wymiarach – zawodowym, społecznym, kulturowym, historycznych itp.), to i przy takim zawężonym spojrzeniu trzeba mieć świadomość tego, że rozpatrując rolę i znaczenie informacji, należy pamiętać o istotnym czynniku, jakim jest jakość informacji. O jakości tej przesądzają następujące cechy:

- celowość – informacja musi komuś i czemuś służyć, musi istnieć racjonalna przesłanka gromadzenia i wykorzystania informacji,
- rzetelność – dotyczy prawdziwości zarówno źródła informacji, jak i jej zawartości,
- aktualność – informacja musi dotyczyć okresu decyzyjnego i być dostarczona w odpowiednim czasie,
- kompletność – informacja nie może być wrywkowa, musi uwzględniać kontekst decyzyjny,
- wszechstronność – powinna przedstawiać sytuację decyzyjną z wielu różnych punktów widzenia,
- odpowiednia dokładność – nie za szczegółowa i nie za ogólna,
- uzasadnione nakłady finansowe – wykorzystanie informacji musi przynosić korzyści przynajmniej pokrywające nakłady poniesione na jej zdobycie<sup>637</sup>.

Dokładniejszą analizę cech charakteryzujących informacje można znaleźć w pracy R. Pieczykolan (tab. 8)

---

<sup>637</sup> M. Grabowski, A. Zając, *Dane, informacja...*, dz. cyt., s. 9-10; za: R. B. Kemball-Cook, *Luka organizacyjna*, Warszawa 1973; M. Kuraś, *Integracja systemów informatycznych zarządzania*, Kraków 1981; P. O'Shaughnessy, *Organizacja zarządzania w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1975.

Tabela 8. Klasyfikacja cech i informacji

CECHY INFORMACJI			
Cechy formalne	Cechy merytoryczne		
	zakresu	czasu	obiektywności
<ul style="list-style-type: none"> <li>– agregacja</li> <li>– jednoznaczność</li> <li>– komunikatywność</li> <li>– objętość</li> <li>– porównywalność</li> <li>– przyswajalność</li> <li>– rozwlekłość</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– celowość</li> <li>– decyzyjność</li> <li>– dokładność</li> <li>– elastyczność</li> <li>– ilość</li> <li>– kompletność</li> <li>– precyzyjność</li> <li>– przydatność</li> <li>– sensowność</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– aktualność</li> <li>– dostępność</li> <li>– szybkość</li> <li>– wiek</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– prawdziwość</li> <li>– rzetelność</li> <li>– spójność</li> <li>– wiarygodność</li> <li>– wierność</li> <li>– źródła pochodzenia</li> </ul>

Źródło: R. Pieczykolan, *Informacja marketingowa*, Warszawa 2005, s. 25, na podst.: G. Kotliński, *System informacji marketingowej w zarządzaniu bankiem komercyjnym*, Poznań 1999.

Jeśli chodzi o funkcje, które przypisuje się informacji, to podobnie jak w przypadku jej definicji, można w literaturze odnaleźć wiele różnych propozycji. Dla przykładu B. Stefanowicz mówi o:

- informacyjnej funkcji informacji – gdzie informacje traktuje się jako czynnik opisujący określoną rzeczywistość, wyjaśniający bądź sprzyjający odkryciu nowych faktów i prawd. Jest to najczęściej postrzegana funkcja, zwłaszcza w kontekście poznawania nowej rzeczywistości, zdobywania wiedzy, dokonywania wyborów itp.,
- funkcji sterującej (informacja – czynnik sterujący) – postrzeganej głównie jako swoistego rodzaju algorytmu postępowania w procesach decyzyjnych, w których wykorzystywane informacje określa się jako informacje selektywne lub jako informacje sterujące,
- funkcji energio-sprawczej (informacja – łagodna siła) – którą przyrównuje do meta energii, która porusza większe ilości energii i decyduje o żywiołowości podejmowanych przez człowieka działań. Mówi, że nie jest to jakaś energia działająca na człowieka w sensie fizycznym, lecz czynnik wpływający na jego postawę, rodzaj podejmowanych działań i decyzji umysłowych. Uważa, że informacja jako „łagodna siła” jest wykorzystywana przy kierowaniu innymi ludźmi, jeśli zamierzamy ich przekonać o słuszności wyrażanych sądów i opinii,

- funkcja kulturotwórcza (informacja – czynnik kulturotwórczy) – w której informacja jest zarówno twórczym, które pozwala tworzyć nowe fakty kulturowe, jak również jest nośnikiem treści kulturowych, pozwalającym przekazywać wiedzę o kulturze w czasie i przestrzeni,
- integracyjna funkcja informacji – gdzie informacja w kontaktach międzyludzkich staje się swoistego rodzaju spoiwem poszczególnych jednostek z ich otoczeniem<sup>638</sup>.

Inną propozycją ukazania głównych funkcji informacji wpisanych w kontekst niektórych definicji (określania) informacji proponuje J. Czekał (tab. 9).

**Tabela 9.** Zestawienie wybranych określeń informacji i odpowiadających im funkcji

Autorzy	Określenie informacji	Główne funkcje informacji
N. Wiener (1961)	Treść zaczerpnięta ze świata zewnętrznego w procesie naszego dostosowywania się do niego i przystosowywania się do niego naszych zmysłów.	Odwzorowanie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości.  Tworzenie i zmiana rzeczywistości.
H. Greniewski (1982)	Wiadomość uzyskiwana przez człowieka poprzez obserwację lub czynność umysłową, podlegająca przekazowi w układzie nadawca–odbiorca.	
Z. Gackowski (1977, s. 37)	Właściwości sygnału lub wiadomości polegające na zmniejszaniu nieokreśloności sytuacji lub jej dalszego rozwoju.	
T. Wierzbicki (1981, s. 9)	Treść zaczerpnięta ze świata zewnętrznego, która zwiększa wiedzę lub zmniejsza niewiedzę decydującego, niepewność i nieokreśloność sytuacji decyzyjnej.	
J. Lyons (1984, s. 60)	Treść o określonym znaczeniu o czymś, dla kogoś i ze względu na coś, wyrażana za pomocą znaków językowych lub/i pozajęzykowych.	Prezentacja zdażeń, stanów, rzeczy, obiektów itp. z punktu widzenia przeszłości, teraźniejszości lub przyszłości.

<sup>638</sup> Por. B. Stefanowicz, *Rola informacji*, „E-mentor” 2007, nr 5, s. 2-9.



Autorzy	Określenie informacji	Główne funkcje informacji
T. Kasprzak (1971)	Odbicie tego, co istnieje w rozumieniu materialnym (tzw. relacja odbicia) oraz czynnik określający w pewnym stopniu formę (postać) przyszłych rzeczy i zjawisk (tzw. relacja realizacji).	Identyfikacja i antycypacja. Zmniejszenie stopnia nieokreśloności. Określanie stopnia zorganizowania systemów.
Z. Mesner (1971)	Dane o procesach i zjawiskach gospodarczych, wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji.	Identyfikacja i rozwiązywanie problemów.

Źródło: J. Czekał, *Metody zarządzania informacją w przedsiębiorstwie*, Kraków 2000, s. 17.

Jeszcze inaczej funkcje informacji postrzega R. Pyrek, wyróżniając cztery jej podstawowe odmiany. Oto one:

- funkcja informacyjna (powiadamiająca),
- funkcja decyzyjna – polegająca na tym, że decyzja jest jedną z form informacji (informacja tworzy decyzję) oraz na tym, że dostarcza informacji niezbędnych do podjęcia decyzji,
- funkcja sterująca – ma miejsce wówczas, gdy nadawca informacji stara się (z różną siłą i różnym skutkiem) wpływać na stanowisko innej osoby lub innych osób,
- funkcja modelowania – której istotą jest ujmowanie informacji w postaci modeli (np. modele matematyczne czy ekonomiczno-statystyczne)<sup>639</sup>.

Odrębnym zagadnieniem jest tzw. „wiedza ukryta” (rys. 27) przynależna określonej osobie, która ma charakter dynamiczny (to co jest z punktu widzenia konkretnego odbiorcy w danym czasie istotną informacją, za jakiś czas może okazać się mało istotne lub niepotrzebne) i dla pełniejszego zrozumienia jej znaczenia niezbędne są pogłębione, oddzielne rozważania, które z punktu widzenia założonych celów nie wydają się być niezbędne do tego, żeby zająć się nimi w tym opracowaniu.

Powracając do roli informacji w procesie zarządzania, trzeba mieć świadomość, że nie tylko rodzaj i jakość informacji rzutuje na jakość funkcyjno-

<sup>639</sup> R. Pyrek, *Specyfika informacji i jej rola w zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe MWSE”, Tarnów 2005, z. 7, s. 144-145.

wania odbiorcy (organizacja, jednostka) – aczkolwiek roli tej nie można umniejszać –ale również sposób zarządzania informacją w danej organizacji czy też umiejętność określonej osoby zarządzającej informacją np. w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym. Stąd odnosząc problem ten do rozwoju zawodowego określonej jednostki bez wątpienia o jakości rozwoju (tempo, struktura czy poziom), w dużym stopniu decydować będzie zarówno posiadanie właściwych informacji, jak również sposób ich wykorzystania. O ile w obecnej rzeczywistości niemal nie istnieje problem dostępu do informacji (raczej mamy do czynienia ze zjawiskiem przeciążenia informacyjnego), o tyle zbyt często (w większym bądź mniejszym stopniu) rodzą się trudności dotyczące właściwego wykorzystania informacji.

Problem właściwego wykorzystania informacji w samej organizacji wydaje się być rozwiązany (przynajmniej w zakresie teoretycznym), bowiem od pewnego czasu (głównie za sprawą rozwoju technologii informacyjnej) istnieje możliwość wykorzystania (adekwatnego do specyfiki i celów danej organizacji) odpowiedniego systemu zarządzania informacją<sup>640</sup>. Inaczej ma się ten problem, jeśli odniesiemy go do konkretnej osoby, do jej możliwości i umiejętności zarządzania informacją (w tym zarządzania informacją w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym). Problem ten dotyczy każdego etapu cyklu życia człowieka, ale największą wagę przypisuje się mu na etapie aktywności zawodowej, kiedy to jednostka „wyzwolona” spod instytucjonalnej opieki rodziny, szkoły i jej nauczyciela (nie zawsze mogąca również korzystać z pomocy w środowisku pracy) niemal codziennie zdana jest na samodzielne kodowanie danych, ich interpretowanie i nadawanie znaczeń, a następnie właściwe wykorzystywanie jako informacji mającej istotny wpływ na efekty własnych działań. To wtedy przychodzi podejmować ważne decyzje dotyczące tego, skąd czerpać niezbędne informacje? Jakie informacje będą sprzyjać, a jakie przeszkadzać w określonej działalności? Ile tych informacji powinno być, żeby nie wywołać zjawiska przeciążenia informacyjnego?<sup>641</sup> W końcu – w jaki sposób najlepiej je wykorzystać, a także jak je przetworzyć, żeby ewentualnie można było je wykorzystać w przyszłości? Zatem jednostka zarządza informacjami poprzez ich pozyskiwanie, przetwarzanie,

---

<sup>640</sup> Przez system zarządzania informacją rozumiem zespół ludzi, środków i metod zbierania, kodowania, dekodowania, przechowywania, przetwarzania, odnajdywania i komunikowania, a także aktualizacji i użytkowania danych, potrzebnych do podejmowania decyzji kierowniczych, a następnie kierowania.

<sup>641</sup> Przeciążenia informacyjne występują wówczas, gdy określona osoba otrzymuje znacznie więcej informacji niż może (lub chce) wykorzystać. Zob.: H. Lesca, E. Lesca, *Gestion de l'information. Qualite de l'information et performances de l'entreprise*, Litec 1995.

udostępnianie – czy też wykorzystywanie, a także magazynowanie. Proces ten przebiega z większym bądź mniejszym poziomem świadomości jednostki. Ważne jest, żeby pamiętać o tym, że środowisko informacyjne dostarcza wielu niedokładnych, niekompetentnych, niepewnych i nieaktualnych, a przez to niewiarygodnych informacji, które nie tylko że nie ułatwią podjęcia optymalnej decyzji, to zakłócając proces analizy mogą doprowadzić do tego, że jednostka podejmie błędną decyzję. Stąd kluczową sprawą w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym staje się jakość informacji, a w zasadzie umiejętność selekcjonowania informacji i eliminowania tych, które są nieaktualne, niekompletne, niewiarygodne, nieczytelne czy trudno przyswajalne, a wyłonienie informacji istotnych, możliwie jak najdokładniejszych oraz w czasie, który jest niezbędny do podjęcia określonej decyzji.

Wobec tak dużej liczby czynników, które charakteryzują każdą informację i niezwykle dużej łatwości pozyskiwania informacji (żeby nie powiedzieć „zalewu” informacji) trzeba zgodzić się z tymi przedstawicielami świata nauki i praktyki, którzy twierdzą, że aby efektywnie działać (w tym również kierować własnym rozwojem zawodowym) w obecnej niezwykle złożonej i dynamicznej rzeczywistości, trzeba znać nie tylko realia zewnętrznego świata, ale również rozumieć siebie, swoje kompetencje, motywację, dojrzałość emocjonalną czy zdolności<sup>642</sup>. Trzeba znać własny potencjał i potrafić go właściwie spożytkować.

## 6.2. Analiza własnego potencjału

Każdemu z nas – niezależnie od tego, w jakim jest okresie życia, jaki jest rodzaj jego aktywności zawodowej (nauka czy praca, a jeśli praca, to jaki jest rodzaj tej pracy) i doświadczenia zawodowego – można przypisać indywidualny zestaw cech charakteru i zachowań, które przejawia się w konkretnych sytuacjach. Ten zestaw świadczy o naszej osobowości, a zarazem ją determinuje i wpływa na obraz tego, w jaki sposób reagujemy na poszczególne zdarzenia i informacje.

W poprzednim rozdziale podjęto próbę ukazania różnic indywidualnych dotyczących układu cech i mechanizmów regulujących zachowanie poszczególnych osób, różnic w przebiegu procesów psychicznych i ujawniających się w działaniu, postawach i sądach, a także tego, jak różnice te rzutują na proces kierowania własnym rozwojem zawodowym. Ukazano, że każda jednostka ma sobie tylko właściwe cechy intelektualne, emocjonalne, temperamentalne czy wolicjonalne. Postrzegając człowieka (jednostkę) z perspektywy różnic indy-

---

<sup>642</sup> Por. J. Koziński, *Koncepcja poznawcza...*, dz. cyt., s. 8 i nast.

widualnych, w tym jego procesy myślowe, dostrzegamy (co wynika z coraz większej liczby badań dotyczących możliwości umysłowych człowieka), że ważną cechą umysłowości jednostki staje się „prospektywna orientacja temporalna na: antycypacje wydarzeń i niezamierzonych efektów zdarzeń, umiejętność prognozowania i planowania przyszłych działań oraz zdolność do oceniania konsekwencji, ale przede wszystkim zdolność do kreowania przyszłych pożądaných stanów rzeczy, tworzenia nowych wariantów uczestnictwa i działania”<sup>643</sup>. Owa spepektywna orientacja temperamentalna będzie inna u różnych osób, bowiem osoby te (nawet przy założeniu, że są na tym samym etapie rozwoju zawodowego) zwykle dysponują różnym (nieporównywalnym pod względem jakości) poziomem wiedzy, umiejętności i doświadczenia życiowego oraz zawodowego, a także wyznawanych wartości, własnych potrzeb, zainteresowań itp. Oznacza to, że każda jednostka posiada swój własny indywidualny potencjał (nazywany w literaturze psychologicznej również jako zasób osobowy, a w teorii organizacji i zarządzania jako kapitał jednostki).

Potencjał w rozumieniu słownikowym to „czyjaś możliwość w jakiejś dziedzinie”<sup>644</sup>, „ogół możliwości, zdolności tkwiące w czymś lub kimś, mogący zostać wykorzystany, zużytkowany w jakimś celu; także: zbiór, ogół elementów, środków (zazwyczaj ekonomicznych) pozostających do wykorzystania w jakimś celu”<sup>645</sup>.

Do rozważań dotyczących roli, jaką przypisuje się potencjałowi jednostki w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym można przyjąć, że potencjał ten to ogół możliwości i zdolności jednostki tkwiących w nabytej wiedzy, ukształtowanych umiejętnościach i dotychczasowym doświadczeniu, a także postawach, wartościach, preferencjach, zainteresowaniach, motywacji czy zdrowiu (kondycja fizyczna i poczucie dobrostanu psychicznego) jednostki, które jednostka ta może i powinna wykorzystać w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym<sup>646</sup>.

Coraz częściej w rozważaniach dotyczących analizy potencjału, który jest w dyspozycji osoby, mówi się o kapitale psychologicznym, stanowiącym „pozytywny” psychologiczny etap rozwoju jednostki charakteryzowany poprzez:

---

<sup>643</sup> A. Cybal-Michalska, *Rozwój kariery jako proces inwestowania w kapitał kariery*, „Studia Edukacyjne”, Poznań 2012, nr 22, za: J. W. Botkin, M. Elmandijra, M. Malitza, *Uczyć się bez granic. Jak zwerbować „lukę ludzką”?*, Warszawa 1982, s. 77.

<sup>644</sup> *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów...*, dz. cyt., s. 613.

<sup>645</sup> *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, pod red. H. Zgólkowej, Poznań 2001, t. 31, s. 270.

<sup>646</sup> Por. A. Baron, M. Armstrong, *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Kraków 2008.

„1) przeświadczenie o zdolności do podejmowania i kontynuowania wysiłku, niezbędnego aby odnieść sukces w realizacji trudnych zadań (przekonanie o własnej skuteczności); 2) pozytywne odniesienie do możliwości osiągnięcia sukcesów obecnie i w przyszłości ( optymizm); 3) wytrwałe dążenie do celu i zmiana sposobu jego realizacji (wtedy kiedy to konieczne) z ufnością w odniesienie sukcesu (nadzieja); 4) umiejętności przetwarzania i podźwignięcia się nawet w sytuacji pojawiania się problemów i przeciwności w osiągnięciu sukcesu (odporność psychiczna)<sup>647</sup>. Można zatem przyjąć, że kapitał psychologiczny konstytuują: skuteczność (*efficacy*), optymizm (*optimism*), nadzieja (*hope*), odporność psychiczna (*resilience*). Są to ważne składniki potencjału każdej jednostki, bowiem mają one duży wpływ na sposób postępowania jednostki i determinują skutki tego postępowania. Między innymi, dlatego współcześni badacze zajmujący się różnego rodzaju aspektami rozwoju człowieka w cyklu życia (między innymi rozwoju zawodowego), a także zarządzaniem kapitałem ludzkim, coraz więcej uwagi poświęcają sprawom rozpoznania i optymalnego wykorzystania potencjałów tkwiących w człowieku, przyjmując, że potencjał ten w dużej części może mieć charakter nie tylko dynamiczny, ale i askryptyczny (może on ulegać zmianie wraz z rozwojem jednostki)<sup>648</sup>.

Chcąc precyzyjnie i wyczerpująco ukazać mechanizmy powodujące kształtowanie się indywidualnego potencjału jednostki należałoby odwołać się do koncepcji psychologicznych, a zwłaszcza teorii osobowości, bowiem dopiero one w pełni ukazują, jaki wpływ na przebieg życia ma obraz siebie<sup>649</sup>

---

<sup>647</sup> A. Wojtczak-Turek, *Zachowanie innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2012, s. 54-55; za: F. Luthans, C. M. Youssef, B. J. Avolio, *Psychological Capital Developing the Human Competitive Edge*, Oxford 2007; F. Luthans, V. J. Avolio, *The 'Point' of Positive Organizational Behavior*, „Journal of Organizational Behavior” 2009, Vol. 30.

<sup>648</sup> Zob. G. S. Becker, *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. Third edition*, Chicago-London 1993, s. 16.

<sup>649</sup> Problematyka „Ja” i „obrazu siebie” została wprowadzona do rozważań psychologicznych przez Williama Jamesa w 1890 roku w pracy *Principles of psychology*, który poprzez „Ja” rozumiał świadomość samego siebie, całokształt procesów psychicznych, ale również wszystko to, do czego możemy mieć poczucie własności, jak np. poczucie rzeczy, rodzina, przyjaciele itp. Od tamtego czasu stanowi ona element wielu teorii osobowości. Została podjęta przez dużą część przedstawicieli głównych nurtów psychologicznych – w tym m.in. przez Carla Junga, Karen Horney, Harry Stack Sullivana, behawioralnych (Burrhus Skinner), poznawczych (Zbigniewa Zaborowskiego, Józefa Kozielskiego, Marię Jarymowicz, Annę Brzezińską czy Raymonda Cattella), a także humanistycznych (C. Rogers, Gordon W. Allport, Arthur W. Combes, Donald

(zwłaszcza obraz pozytywny), swoich cech biologicznych i psychologicznych. Nie to jest jednak głównym celem rozważań zaproponowanych w niniejszym podrozdziale, dlatego zainteresowanych pełniejszym zgłębieniem tych mechanizmów odsyłam do literatury podejmującej tę problematykę (między innymi do prac G. Allporta przybliżających istotę teorii *proprium* oraz J. Kozieleckiego przybliżających teorię samowiedzy, której przedmiotem jest obraz własnej osoby). Nieco przydatnymi mogą okazać się również rozważania poprzedniego rozdziału. Celem rozważań zaproponowanych w niniejszym podrozdziale jest chęć zwrócenia uwagi na fakt, że drugim ważnym komponentem zarządzania obok informacji, rzutującym mocno na jakość procesu własnego rozwoju zawodowego jest własny potencjał, którym dysponuje określona osoba (a głównie umiejętność optymalnego wykorzystania tego potencjału). Żeby jednak w praktyce możliwe było takie optymalne wykorzystanie przez jednostkę posiadanego potencjału, wcześniej musi ona go poznać (zdiagnozować, przeprowadzić analizę). Nie ulega wątpliwości, że przy analizowaniu własnego potencjału należy uwzględniać szerokie pole jego uwarunkowań i dociekać semantycznych sensów nadawanych przez podmiot rzeczywistości w celu interpretacji oraz zrozumienia przeszłych i nowych przeżyć oraz doświadczeń. Można by rzec, że tajemnica osiągnięcia sukcesu w zarządzaniu własnym rozwojem zawodowym leży w poznawaniu samego siebie, określaniu swoich silnych i słabych stron, definiowaniu zainteresowań, umiejętności, preferencji i predyspozycji osobowościowych. Wszystko to w konsekwencji służyć będzie lepszemu zarządzaniu sobą (swoim własnym potencjałem).

Obraz własnej osoby mający głębokie zakorzenienie w myśli psychologicznej definiowany jest jako wyobrażenie siebie, samowiedza, samoświadomość, jaźń lub tożsamość osobowa. Każde ma swoich przedstawicieli i nierzadko ugruntowane podstawy teoretyczne, np. teoria Józefa Kozielskiego odnosząca się do samowiedzy zajmuje się informacjami o własnej osobie, które są reprezentowane w świadomości. Inaczej mówiąc, w teorii J. Kozielskiego ukazywany jest obraz własnej osoby jako obraz świadomie ukształtowany. Oznacza to, że jednostka może aktualizować i komunikować składniki tworzące ten obraz. Teoria samowiedzy wychodzi z założenia, że dana osoba nabywa, a potem koduje w pamięci wiedzę o świecie zewnętrznym i o samym sobie. Wiedza ta określona jest niejednokrotnie jako indywidualne doświadczenie albo szerzej potencjał jednostki. Jej składnikami są informacje o rzeczach, zjawiskach i procesach oraz o relacjach zachodzących pomiędzy nimi. Informacje te J. Kozielski w swojej teorii traktuje jako sądy osobiste,

---

Snygg) i wielu innych. Proces kształtowania autonomii osoby, a co za tym idzie – podmiotowości, można znaleźć również w teoriach E. Eriksona.

stanowiące samowiedzę jednostki. Najczęściej wyróżnia się pięć klas takich sądów: 1) sądy opisowe, 2) sądy wartościujące, 3) sądy o standardach osobistych, 4) sądy o regułach generowania wiedzy o sobie, 5) sądy dotyczące reguł komunikowania wiedzy o sobie<sup>650</sup>.

Świadomość samego siebie, czyli samoświadomość, zawsze była cenną cechą i umiejętnością kierowania własnym życiem. Współcześnie, przy niemal nieograniczonym dostępie do lawinowo rosnących informacji, każda jednostka potrzebuje pełniejszej i głębszej wiedzy o sobie. Większa świadomość swojego potencjału to możliwość dostrzeżenia większej liczby opcji, łatwiejszych i trafniejszych wyborów, większej skuteczności działania i osiągnięcia satysfakcji.

Większa świadomość samego siebie oznacza podejmowanie aktywnych prób zrozumienia własnych celów, pragnień, intencji, założeń i podstawowych wartości, którymi się w życiu kierujemy. Ale większa świadomość samego siebie oznacza także, że przyjmujemy na siebie odpowiedzialność za własne zachowanie i działania, które w jakimś sensie korelują z naszymi celami, pragnieniami czy intencjami. Zatem samoświadomość to rozumienie samego siebie, to zarówno świadomość dotycząca osobistego potencjału, jak również umiejętność wsłuchiwania się w siebie, w swoje siły życiowe. Bardzo zręcznie ilustrują istotę samoświadomości autorzy poradnika *Odkryj TOP – Twój Osobisty Potencjał*, przytaczając przesłanie z książki Martina Graya zatytułowanej *Siły życia*. Oto ten fragment: *Wysłuchaj się wyłącznie w głos, który jest twoim, w głos swojego wnętrza. Skup się wyłącznie na swoim życiu. Chciałbyś, aby było piękne i rozpromienione. Myśl wyłącznie o wewnętrznym pokoju, którego potrzebujesz, pokoju podobnym do szklanki chłodnej, sączzonej wolno wody, kiedy dokucza ci pragnienie. (...) Zastanów się nad sobą. Czyż nie istnieją we mnie siły, które się jeszcze nie rozwinęły? (...) Co sprawiło, że stałem się właśnie takim, jakim jestem? W jaki sposób – jeśli zechcę – stać się innym? (...) Zadawaj sobie podobne pytania. Powracaj do nich. Nie rozpraszaaj się. Usilnie i głęboko zastanawiaj się nad swoim przeszłym życiem i tym, które nadejdzie. Nad tym, co z nim uczynisz*<sup>651</sup>.

Odkrywanie siebie i swojej natury to ekscytujące zajęcie, ale nie to przecież jest jego istotą. Najważniejsze jest, żeby wiedzę wypływającą z pozna-

---

<sup>650</sup> Zob. K. Jurek, *Wybrane koncepcje tożsamości jednostki w perspektywie psychologicznej* [[:] [psychologia.net.pl](http://psychologia.net.pl), Portal psychologiczny [dostęp: 8.08.2011].

<sup>651</sup> Zob.: *Odkryj TOP – Twój Osobisty Potencjał* [[:] [wup-krakow.pl/uslugi-rynkupracyporadnictwo-zawodowe/centrum-informacji-i-planowania-kariery-zawodowej/inne/poradniki-centrum-pliki/TOP37.pdf](http://wup-krakow.pl/uslugi-rynkupracyporadnictwo-zawodowe/centrum-informacji-i-planowania-kariery-zawodowej/inne/poradniki-centrum-pliki/TOP37.pdf), za: M. Gray, *Siły życia*, Warszawa 2002.

wania siebie właściwie spożytkować, żeby ona czemuś służyła. W tym przypadku chcemy, żeby była ona jednym z wielu (ale bardzo ważnym) komponentem zarządzania rzutującym (oczywiście w wymiarze pozytywnym) na jakość procesu rozwoju zawodowego. Można oczekiwać, że takim ona będzie, ponieważ:

- znajomość siebie stanowi podstawę podejmowania skutecznych i optymalnych decyzji zawodowych i osobistych,
- wiedza o sobie daje możliwość „zarządzania sobą”, kierowania własnym losem, bowiem bez niej zwykle zdajemy się na przypadkowe postępowanie,
- samowiedza umożliwia kierowanie wrażeniem jakie wywieramy na swoje otoczenie,
- świadomość własnych możliwości i potencjału motywuje do działania (daje dodatkową energię działania),
- świadomość własnego potencjału (własnych zasobów intelektualnych, emocjonalnych, społecznych i moralnych) stanowi podstawę poczucia własnej wartości, daje wiarę w siebie nawet wówczas, gdy jawią się określone trudności,
- wiedza o sobie determinuje cele, jakie sobie stawiamy, nadaje sens naszym działaniom i umożliwia lepsze kierowanie własnym rozwojem zawodowym.

Można więc przyjąć, że samowiedza jest kluczem do świadomego planowania własnego rozwoju zawodowego i właściwego zarządzania sobą. Rodzi się zatem pytanie: w jaki sposób, z wykorzystaniem jakich metod diagnozować własny potencjał?

Współczesna nauka – w tym zwłaszcza psychologia z wieloma swoimi subdyscyplinami, a także niektóre nauki o zarządzaniu, dostarczają wielu propozycji poznawania i rozumienia siebie. Rzecz jednak w tym, że duża część ludzi propozycji tych nie zna – a śmiem twierdzić, że mało kto je wykorzystuje w swoim zarówno prywatnym, jak i zawodowym życiu, żeby dokonać właściwej analizy swojego potencjału i na tej podstawie zinwentaryzować swoje mocne strony. Jeśli już decydujemy się na bardziej precyzyjne zgłębienie wiedzy o sobie, to zwykle zdobywamy ją w sposób okazjonalny, przypadkowy lub koncentrujemy się na sobie w sytuacjach ekstremalnych. Ma zatem rację Peter F. Drucker, twierdząc, że: „Większość ludzi sądzi, że wie, w czym są dobrzy. I zazwyczaj nie mają racji. Częściej jednak ludzie wiedzą, w czym nie są dobrzy, ale nawet w tym przypadku jest bardzo prawdopodobne, że się mylą. Każdy jednak może spodziewać się osiągnąć tylko wtedy, gdy zaangażuje swoje mocne strony. Nie można wiele osiągnąć opierając się na słabo-



ściach, nie mówiąc już o rzeczach, których w ogóle nie potrafimy”<sup>652</sup>. Tymczasem w celu dokonania pogłębionej analizy swojego potencjału można korzystać z czterech podstawowych źródeł informacji:

- wglądu w siebie (introspekcji) – refleksji osobistych nad tym, kim i jacy jesteśmy,
- pogłębionej i świadomej obserwacji własnego zachowania się w różnych sytuacjach,
- interakcji społecznych, w wyniku których określamy kim i jacy jesteśmy na podstawie informacji zwrotnych uzyskanych od innych osób,
- pochodzących w wyniku wykorzystania specjalistycznych narzędzi psychometrycznych (popularnie nazywanych także testami osobowości) lub typologii osobowościowych.

Jednocześnie warto odnotować, że pomimo wieloletnich badań i różnych teorii dotyczących odkrywania (poznawania) siebie trudno byłoby dzisiaj jednoznacznie określić, które z wymienionych źródeł pozyskiwania informacji pozwala najpełniej poznawać i rozumieć siebie, odkrywając najmocniejsze strony własnej osobowości, które należałoby wykorzystać w kierowaniu procesem własnego rozwoju zawodowego. Najczęściej przyjmuje się, że skoro zarządzanie sobą jest świadomym sposobem wykorzystania przez jednostkę swoich zasobów osobistych po to, żeby osiągnąć założone cele, to i decyzja o wyborze metody analizy własnego potencjału (a tym samym źródła pozwalającego poznać i zrozumieć siebie) należy do danej osoby.

Nie wszyscy jednak podzielają taki punkt widzenia, np. Peter F. Drucker uważa, że istnieje tylko jeden sposób, by poznać swoje cechy: analiza reakcji otoczenia<sup>653</sup>. Twierdzi on, że z analizy reakcji otoczenia wynikają następujące wnioski co do działań, które powinniśmy podjąć w procesie zarządzania sobą, zmierzając do optymalizacji własnego rozwoju zawodowego:

- skoncentruj się na swoich mocnych stronach,
- pracuj nad doskonaleniem swoich zalet,
- zwróć uwagę, w jakich obszarach intelektualnych arogancja prowadzi do obezwładniającej ignorancji,
- zwalczaj swoje złe nawyki,
- ustal czego nie powinieneś robić,

---

<sup>652</sup> P. F. Drucker, *Myśli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Warszawa 2002, s. 324.

<sup>653</sup> Tamże, s. 325.

- wkładaj jak najwięcej wysiłku w doskonalenie się w obszarach, w których masz niskie kompetencje<sup>654</sup>.
- Inną ciekawą propozycją określania swoich mocnych stron (celowego skupienia się na rozwoju tego, co w nas jest dobre, pozytywne, co stanowi nasz talent lub inny walor, mogący stać się źródłem pożytku dla otoczenia i samej jednostki) przedstawia Zbigniew Pietrański w swojej książce *Kierowanie własnym rozwojem*. Autor ten, zwracając uwagę na to, że przez mocne strony należy rozumieć: 1) wszystkie dotychczasowe osiągnięcia świadczące o możliwości danej jednostki; 2) wszelkie czynniki, które ułatwiają lub zapewniają uzyskanie dobrych, a jeszcze lepiej – wybitnych wyników w jakimkolwiek działaniu wykraczającym poza sferę czysto prywatną (zaliczając do tych czynników: umiejętności, wiedzę, zdolności, zalety charakteru, walory fizyczne czy kontakty z innymi ludźmi mogący mieć dodatni wpływ na osiągnięcia jednostki) proponuje, aby jednostka analizująca swój potencjał udzieliła odpowiedzi na dziewięć prostych pytań, następnie poprosiła, żeby to samo zrobiła inna osoba, która dobrze zna tę jednostkę. Po wypełnieniu takiej ankiety zarówno przez zainteresowaną osobę, jak również przez osobę drugą dobrze znającą mocne strony zainteresowanej jednostki należy odpowiedzi obu ankiet przedyskutować i wyciągnąć odpowiednie (wynikające z nich) wnioski. Oto pytania zawarte w zaproponowanej przez Z. Pietrańskiego ankiecie „Twoje mocne strony”:
  - Wymień jedną lub lepiej kilka rzeczy, które Ci się najbardziej udały, a które możesz zaliczyć do swoich sukcesów.
  - Napisz krótko, co przyczyniło się szczególnie do wymienionych wyżej sukcesów.
  - Co lubisz robić najlepiej? Wymień jedną lub kilka umiejętności.
  - W jakiej dziedzinie masz najwięcej wiadomości, doświadczeń?
  - Co w Twoim środowisku domowym i pozazawodowym można by zaliczyć do czynników mogących ułatwić Ci jakieś osiągnięcia?
  - Co mógłbyś robić lepiej niż przeciętnie, gdyby zostały spełnione pewne warunki (takie np. jak uzyskanie środków działania, przeszkolenie, zdobycie nowych doświadczeń i umiejętności itp.)?
  - Do jakich funkcji, do jakich zadań nadawałbyś się najlepiej?
  - Wymień swoje zdolności, zalety charakteru, walory fizyczne.
  - Czy masz jakieś cechy rzadko spotykane? Nie muszą one mieć nieprzeciętnego poziomu, wystarczy, że są rzadkie w Twoim środowisku<sup>655</sup>.

---

<sup>654</sup> Tamże, s. 325-327.

<sup>655</sup> Por. J. Pietrański, *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977, s. 145-147.

Jeszcze inne sposoby diagnozowania siebie, godne polecenia proponuje autorka książki *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników*<sup>656</sup>. Oto trzy takie narzędzia:

- „TIFF (TEMPLE INDEX OF FUNCTIONAL FLUENCY) jest taką metodą, za pomocą której bada się dystrybucję energii oraz idące z nią w parze emocjonalne kompetencje i skuteczność interpersonalną, wizualizuje wewnętrzne tendencje zachowania, emocji i myśli i w ten sposób dostarcza wniosków dotyczących potencjału rozwoju.
- GOP (GOLDEN PROFILER OF PERSONALITY) to kolejny test dostarczający wielu informacji (plastycznie przedstawiający rzeczywistość, która dotyczy tendencji zachowania i cech osobowości).
- KOTWICE KARIERY dają możliwość refleksji nad najważniejszymi motywacjami, zdolnościami i wartościami istotnymi dla rozwoju kariery”<sup>657</sup>.

Jest jeszcze wiele innych testów służących do diagnozowania zachowania czy osobowości. Zwykle ograniczają się one jedynie do wybranego obszaru badanej rzeczywistości, ale mogą się okazać przydatne, zwłaszcza wtedy, gdy nie stanowią jedyne sposobu (narzędzia) badania potencjału jednostki, lecz są uzupełnieniem innych.

Godnym polecenia wydaje się być również koncepcja, którą na początku XX wieku zaproponował Carl Gustaw Jung, uzupełniona później przez zespół amerykańskich psychologów pod kierunkiem Katherine Cook Briggs i Isabel Myers. Jest to koncepcja odnosząca się do naturalnych predyspozycji i potencjału zawodowego jednostki znana obecnie pod nazwą Typologii MBTI® (*Myers-Briggs Type Indicator*). Wyróżnia ona 16 głównych i 16 uzupełniających typów psychologicznych i zakłada, że każdy z nich można opisać w oparciu o cztery następujące wymiary: 1) sposób czerpania energii i kierowania uwagi (ekstrawertyzm/introwertyzm); 2) sposób zbierania informacji (poznanie/intuicja); 3) sposób podejmowania decyzji (myślenie/odczuwanie); 4) styl życia (osądzanie/obserwacja). Powstały w ten sposób profil osobowościowy nie jest sumą zachowań wynikających z poszczególnych wymiarów, lecz obrazem wynikającym z ich połączenia i wzajemnych interakcji<sup>658</sup>.

---

<sup>656</sup> Zob. J. Kreyenberg, *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników*, Warszawa 2010.

<sup>657</sup> Tamże, s. 165.

<sup>658</sup> Więcej informacji na temat wykorzystania tej propozycji można uzyskać w L.GRANT HR Consulting w Katowicach lub u autorów publikacji *Osobowość a potencjał zawodowy* – A. Giertler, D. Kotusz, K. Piechoczek – zamieszczonej w serwisie firmy, którzy proponują w warunkach polskich skorzystać z opracowanego na metodzie MBTI® autorskiego „Kwestionariusza Potencjału Zawodowego CCQ

Dość popularną metodą wykorzystywaną najczęściej do oceny wewnętrznej i zewnętrznej sytuacji panującej w określonej organizacji jest analiza SWOT. Nazwa pochodzi od pierwszych liter angielskich terminów: S – *strengths*/siła, W – *weaknesses*/słabości, O – *opportunities*/szansa, T – *threats*/zagrożenia. Z powodzeniem może ona być wykorzystana do analizy własnego potencjału i możliwości jego spożytkowania np. w planowaniu kolejnych etapów własnego rozwoju zawodowego bądź służyć do opracowania strategii działania związanego z budową ścieżki kariery zawodowej.

Analizę SWOT należy rozpocząć po dokonaniu samooceny, zidentyfikowaniu swoich preferencji i predyspozycji zawodowych, głównych zainteresowań, a także ustaleniu potencjalnych, możliwych ścieżek kariery. Rozpoczynamy od określenia silnych i słabych stron tkwiących w danej jednostce (silne to te, które powinniśmy wzmacniać i wykorzystywać w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym, a słabe to te, które ograniczają, bądź mogą ograniczać rozwój jednostki, a więc należy je niwelować lub ograniczać). Po określeniu silnych i słabych stron przystępujemy do wygenerowania możliwości i zdiagnozowania zagrożeń. Są to zwykle czynności, które występują w otaczającej nas rzeczywistości. Możliwości to pozytywne, zewnętrzne uwarunkowania, które powinniśmy uwzględniać przy podejmowaniu decyzji, zwłaszcza organizacyjnych w procesie naszego dalszego rozwoju zawodowego, natomiast zagrożenia zwykle nie są od nas zależne, ale powinniśmy potrafić je przewidywać i brać pod uwagę ewentualne ich skutki<sup>659</sup>.

Przeprowadzona w ten sposób analiza SWOT – a zwłaszcza wiedza, którą dzięki niej będziemy mogli dysponować – powinna służyć podejmowaniu trafnych decyzji dotyczących zarządzania sobą na drodze dalszego rozwoju zawodowego, bowiem zarządzanie sobą to również podejmowanie świadomych decyzji dotyczących kierunków zmian osobistych i lokowania zasobów osobistych w celu realizacji tych zmian. To także uczenie się „samego siebie”. Tego jak myślimy, jak działamy, jak odczuwamy, jak reagujemy, jak podejmujemy decyzje, jak się motywujemy, regenerujemy, czy też jak budujemy relacje z innymi<sup>660</sup>. Należy zatem przyjąć, że odkrywanie siebie (analiza własnego potencjału) to zaledwie pierwszy etap (ale jakże ważny etap)

---

(*Career Capital Questionnaire*), opracowanego przez specjalistów L. GRANT HR Consulting.

<sup>659</sup> Więcej na ten temat zob.: R. Tylińska, *Analiza SWOT instrumentem w planowaniu rozwoju*, Warszawa 2005.

<sup>660</sup> Zob.: R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik, *Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu*, Warszawa 2008, s. 27 i nast.

w procesie zarządzania sobą (w tym przypadku kierowania własnym rozwojem zawodowym). Drugim etapem w tym procesie jest „projektowanie siebie”, któremu ten poprzedni etap powinien jak najlepiej służyć.

### 6.3. Określanie celów i planów działania

Nawiązując do treści rozdziału czwartego, w którym podjęto próbę zgrupowania teoretycznych podstaw zarządzania procesem rozwoju zawodowego, a konkretniej do zaproponowanej definicji procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym można uznać, że istotnym komponentem zarządzania rzutującym na jakość procesu rozwoju zawodowego (obok informacji i własnego potencjału jednostki, które zostały wcześniej scharakteryzowane w tym rozdziale) jest umiejętność określania celów i planów działania jednostki.

Przypomnę, że w zaproponowanej definicji procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym przyjęto, iż proces ten to świadomy, konsekwentny i systematyczny sposób postępowania (planowania, organizowania, realizowania i kontrolowania) jednostki, polegający na nabywaniu odpowiedniej wiedzy i kształtowaniu umiejętności, a następnie ich efektywnym wykorzystaniu przy rozpoznawaniu swoich możliwości, stymulowaniu odpowiednich postaw i własnych zachowań, a także wyzwoleniu motywacji do organizowania i permanentnego podejmowania różnorodnych działań prorozwojowych, a następnie kontrolowaniu efektów tego rozwoju.

W definicji tej pierwszym etapem procesu kierowania uczyniono planowanie (co oczywiście nie jest jakimś wyjątkiem, bowiem przy każdej próbie opisującej przebieg procesu kierowania czyni się tak samo), które niemal powszechnie określa się jako proces ustalania celów i odpowiednich działań niezbędnych do tego, żeby cele te mogły być osiągnięte.

Skoro ustalanie celów i planowanie działań rozpoczyna proces kierowania (w tym przypadku proces kierowania przez jednostkę swoim rozwojem zawodowym), to należy oczekiwać, że od tego, w jaki sposób cele te zostaną ustalone i jakie zostaną przewidziane działania, które będą prowadzić do osiągnięcia tych celów, taki będzie przebieg całego procesu, a w konsekwencji również efekty procesu kierowania. Stąd niebagatelne znaczenie przypisuje się umiejętnościom, które powinny cechować jednostkę podejmującą etap ustalania celów i planów działania. Dlatego zarówno proces ustalania celów, jak i planowania działania należy rozpocząć od zrozumienia istoty samych terminów „cel” i „plan działania”.

Cel to precyzyjny opis pożądanego stanu docelowego, który zamierzamy osiągnąć, biorąc pod uwagę określony czas oraz zasoby<sup>661</sup>. Także „cel 1) to, do czego się dąży; 2) to, co ma czemuś służyć; 3) miejsce, do którego zmierza; 4) przedmiot lub osoba, których dotyczą zamierzone działania; 5) obiekt, do którego się strzela”<sup>662</sup> lub „sytuacja zaprojektowana do realizacji, wyznaczająca kierunek działania”<sup>663</sup>.

Nieco bardziej rozwiniętą definicję celu proponuje P. Maas, twierdząc za encyklopedią Brockhaus, że cel to „(...) stan, który został stworzony przez indywidualny, wolny wybór i decyzję. Urzeczywistnia się on poprzez działanie, a planowanie i realizacja są dla niego elementami przewodnimi. Wszelkie zamierzone działanie jest określone przez cele i uzasadnione przez motywy, które każdemu celowi nadają wartości (...)”<sup>664</sup>.

Z treści tej ostatniej definicji można zaryzykować twierdzenie, że cele stanowią „zmianę obecnego stanu”, ponieważ cel jest zawsze czymś, co nie zostało jeszcze osiągnięte. Są one ważne przynajmniej z czterech następujących powodów:

- nadają kierunek przyszłemu działaniu, co usprawnia proces działania i stanowi dodatkowe źródło motywacji (zwłaszcza w przewyżnianiu pojawiających się przeszkód),
- wyzwalają większy wysiłek działania i wzmacniają wytrwałość. Wyzwalają kreatywność, inspirują do tworzenia nowych pomysłów,
- dają poczucie sensu i poczucie własnej wartości,
- przyczyniają się do tworzenia specyficznych strategii i planów działania dla wykonania określonych zadań. Wskazują na decyzje, które należy podejmować oraz służą ocenie osiągniętych postępów (są istotnym elementem procesu kontrolowania)<sup>665</sup>.

Bez prawidłowo określonych celów trudno byłoby zdecydować się, na jakich działaniach należy się skoncentrować i jak wykorzystywać swój potencjał osobisty, żeby osiągnąć zamierzone zmiany w swoim rozwoju zawodowym.

Tworząc plan rozwoju zawodowego i wyznaczając cele, jakim plan ten powinien być podporządkowany, musimy pamiętać, że to właśnie cele stano-

---

<sup>661</sup> T. Krzewiński, *Zarządzanie przez cele – najlepsze praktyki* [@:] [www.sudeckibiznes.hb.pl/pigulki/5-6pdf](http://www.sudeckibiznes.hb.pl/pigulki/5-6pdf)

<sup>662</sup> *Słownik 100 tysięcy potrzebnych...*, dz. cyt., s. 77.

<sup>663</sup> *Leksykon pedagogiki...*, dz. cyt., s. 32.

<sup>664</sup> *Brockhaus Enzyklopädie*, F. A. Brockhaus, Mannheim 1994, za: P. Maas, *Wiedza praktyczna. Zarządzanie poprzez cele*, Warszawa 2011, s. 2.

<sup>665</sup> J. A. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Gilbert, *Kierowanie...*, dz. cyt., s. 262-263.

wią punkt odniesienia w ocenie postępów działania. Osoby, które nie określają celów albo czynią to nieprecyzyjnie, najczęściej – jak wykazują wyniki badań naukowych, a także przypadkowe obserwacje ich postępowania – odczuwają brak satysfakcji z tego, co same uzyskują bądź otrzymują od innych. Z tego między innymi względu warto potrzebie wyznaczania celów poświęcić nieco więcej uwagi i zabrać się do tego w sposób odpowiedzialny.

Współczesna literatura zarówno naukowa, jak i popularnonaukowa (zwłaszcza z zakresu organizacji i zarządzania) dostarcza różnych propozycji dotyczących prawidłowego formułowania celów oraz zasad, które należy przestrzegać, żeby zadanie to dobrze wykonać, aby cel był właściwy.

Najbardziej popularnym i zarazem najbardziej praktycznym modelem niemal powszechnie wykorzystywanym do określania celów jest tzw. model „SMART”. Nazwa tego modelu (czy, jak niektórzy określają, metody) pochodzi od pierwszych liter angielskich zwrotów, które ukazują jak powinien być sformułowany cel. Oto te elementy modelu i ich istota<sup>666</sup>:

„**S**” (*Specific*) – czyli **specyficzny** (konkretny). Cel, który zamierzamy uczynić podstawą planu swojego działania w zakresie dalszego rozwoju zawodowego powinien być jasno, konkretnie i precyzyjnie określony. Oznacza to, że musi on określać konkretny rezultat (wynik) działania (dość powszechnie określany również jako *target* będący najmniejszą akceptowalną wielkością dotyczącą celu).

„**M**” (*Measurable*) – czyli **mierzalny**. Jest to bardzo istotna cecha, dzięki której można oszacować efekty naszych działań. Ta cecha (miara celu) sprawia, że możemy określić w jednoznaczny sposób, czy cel zostanie osiągnięty, czy też nie. Potrzebujemy do tego opis zachowań, które świadczą o dążeniu do realizacji tego celu. Przy wyznaczaniu celu można posługiwać się dwoma rodzajami miar (miarą wyników – zawartą w specyfice celu i odnoszącej się do konkretnych rezultatów bądź miarą aktywności – odnoszącej się do działań służących realizacji celu).

„**A**” (*Ambitious*) – czyli **ambitny**, a jednocześnie akceptowalny. To cecha, która wskazuje, że cel, do którego dążymy jest zgodny z naszymi oczekiwaniami. Wymaga on doskonałego poznania samego siebie, bowiem to, czy cel jest ambitny czy też nie to ocena bardzo indywidualna. To co dla jednej osoby jest ambitne, dla innej może okazać się banalnie proste. Cele ambitne to

---

<sup>666</sup> Więcej na temat tego modelu można znaleźć: P. Maas, *Wiedza...*, dz. cyt., s. 4-9; M. Kijak, *Sztuka wyznaczania i osiągania celów. Jak skutecznie wyznaczać swoje cele, tworzyć plany ich realizacji i skutecznie je osiągać*, Gliwice 2010.

takie, które stanowią wyzwanie, ale tracą motywującą moc, kiedy wyzwanie przerasta możliwości danej osoby, a szansa na osiągnięcie celu maleje.

**„R” (Realistic)** – czyli **realny**. Realność celu odnosi się głównie do potencjału osobowego jednostki oraz wpływu na osiąganie sformułowanego celu. Powinny to być cele ambitne, ale jednocześnie realne. Realne cele to takie, które można osiągnąć za pośrednictwem dostępnych dla danej osoby zasobów wiedzy i umiejętności. Realizowanie nierealnego celu jest równoznaczne z wykonywaniem „szyfowej” pracy. Po co więc tracić czas i energię?

**„T” (Time)** – czyli **określony w czasie** (terminowy). Oznacza dokładne określenie terminów realizacji poszczególnych czynności, które będą sprawiać, że cel zostanie zrealizowany. Znając czas, w jakim poszczególne działania powinno być podjęte i zrealizowane, będzie można przygotować bardziej realistyczny plan działania, a jego realizacja będzie zgodna z przyjętymi terminami.

W literaturze, a zwłaszcza różnego rodzaju poradnikach dotyczących zarządzania znaleźć można wiele innych propozycji ułatwiających określenie celów i planów działania. Jedną z takich propozycji zostaje przybliżona w tym opracowaniu. Jest to prosty akronim (jak go określa autor pomysłu), którego reguły zostały zebrane z kilku, najpopularniejszych systemów wyznaczania celów, takich jak: SMART, NLP, Programu „Maksimum Osiągnięć” Briana Tracy’ego i kilku innych. Propozycję tę nazwano „CEL ⇒ PROJEKT SUKCES”, w którym – podobnie jak to ma miejsce w modelu SMART – reguły, które powinniśmy spełnić przy formułowaniu celów zostały przyporządkowane pierwszym literom cech celu<sup>667</sup>. Oto ten model:

P ⇒ POZYTYWNY – zapisuj i myśl o tym, czego chcesz, a nie o tym, czego nie chcesz.

R ⇒ REALNY – bądź szczerzy wobec siebie i wyznaczaj cele, które możesz realizować.

O ⇒ OPISANY – zapisz wszystko na papierze, dokładnie i szczegółowo.

J ⇒ JAKIE ZASOBY masz już teraz? JAKICH ZASOBÓW potrzebujesz?

E ⇒ EKSCYTUJĄCY – pociągający, ambitny, z dreszczykiem emocji.

K ⇒ KONKRETNY – zdecyduj, czego dokładnie chcesz.

T ⇒ TERAŹNIEJSZY CZAS – zapisuj cele w formie teraźniejszej, TWÓJ cel powinien dotyczyć tylko Ciebie.

S ⇒ SAMODZIELNY – osiągnięcie celu powinno ZALEŻEĆ TYLKO OD CIEBIE.

<sup>667</sup> Zob.: M. Kijak, *Sztuka wyznaczania celów...*, dz. cyt., s. 27-37.



U  $\Rightarrow$  UJEMNE KONSEKWENCJE – zbadaj, z jakimi konsekwencjami wiąże się zdobycie celu. Co zmieni się, gdy go osiągniesz? Jakie zmiany będą wykorzystane?

K  $\Rightarrow$  KLAROWNY – tak prosty, jasny, jednoznaczny – aby zrozumiała go TWOJA podświadomość.

C  $\Rightarrow$  CZASOWY – określony w ramach czasowych, z dokładną datą osiągnięcia celu.

E  $\Rightarrow$  EKOLOGICZNY – zgodny z normami i wartościami, nieszkodzący innym ludziom lub środowisku.

S  $\Rightarrow$  SZCZEGÓŁOWY – dokładnie opisany, z najmniejszymi szczegółami, które jego dotyczą<sup>668</sup>.

Niezależnie od tego, którym modelem będziemy się posilkowali przy określaniu celu, któremu później podporządkujemy swój plan działania powinniśmy sobie dokładnie uświadomić dlaczego nam zależy na tym, żeby cel ten został osiągnięty, czemu ma on służyć. W przypadku określania planu działania, który wykorzystamy w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym powinniśmy rozpocząć od uświadomienia sobie tego, co będzie naszym głównym celem w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym, dlaczego taki właśnie cel chcemy sobie wyznaczyć? Trzeba więc podjąć próbę udzielenia sobie odpowiedzi na kilka podstawowych pytań. Co chcemy zmienić w swoim dotychczasowym rozwoju? Jak rozwój ten zamierzamy ukierunkować (jaki nadać mu kierunek)? Czemu planowane zmiany mają bądź powinny służyć? Jak chcemy to zrobić (samodzielnie, z udziałem czyjejs pomocy itp.)? Gdzie będziemy szukali owej pomocy? Jakie zamierzamy w tym celu wykorzystać środki? itp.

Odpowiadając sobie na te i wiele innych podobnych pytań (z natury rzeczy pytań typu „DLACZEGO” zamierzam określić taki, a nie inny cel i chcieć go osiągnąć), dajemy swojej podświadomości dodatkową energię do tego, żeby cel ten został osiągnięty. Stąd można by rzec, że jeśli da się podświadomości wystarczający „powód”, to zapewne nasz umysł znajdzie sposób „jak” to osiągnąć. Możemy mu oczywiście w wykonaniu tego zadania pomóc, projektując na podstawie określonych celów odpowiedni plan działania. Wkraczamy więc na drogę planowania, które jak wcześniej zostało określone, jest obok ustalania celów również poszukiwaniem rozwiązań i podejmowania decyzji. Jest to więc proces, w którym dokonujemy wyboru najodpowiedniejszej drogi pomiędzy różnymi rozwiązaniami określonymi w przyjętym planie działania po to, żeby w określonym czasie osiągnąć zamierzony cel.

---

<sup>668</sup> Tamże, s. 37.

Plan jest pojęciem wieloznacznym, różnie definiowanym zarówno w słownikach, jak i literaturze dotyczącej różnych obszarów rzeczywistości. W oparciu o szeroką charakterystykę tego terminu dokonaną w *Praktycznym słowniku współczesnej polszczyzny*<sup>669</sup> można przyjąć, że plan działania to program zadań (działań), które mają być wykonane w określonym czasie i porządku, żeby możliwe było osiągnięcie założonego celu. Można zatem uznać, że plan działania w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym powinien stanowić swoistego rodzaju „mapę drogową”, według której jednostka będzie podążać ku wcześniej określonym przez siebie celom (celom rozwojowym). Można również oczekiwać, że jeżeli plan ten będzie dobrze opracowany, to znacznie ułatwi on osiągnięcie założonego celu.

Prawidłowo sporządzone plany działania – jak to określa L. B. Bittel – powinny uwzględniać przynajmniej 10 następujących czynników:

- zasoby (osobowe i rzeczowe), które będą wykorzystane w trakcie podejmowanych (planowanych) działań,
- metody, procesy i procedury, które będą zastosowane,
- zadania, które mają być wykonane (działania, które powinny być podjęte),
- przebieg realizacji zadań (kroki, które należy podjąć),
- osobę, która zadanie ujęte w planie (działania) będzie podejmować i ewentualnie osoby, które mogą służyć jej radą, pomocą itp.,
- sposób ewentualnego doprecyzowania (skorygowania) celu związanego z planem,
- miejsce, w którym planowane działania mają się odbyć,
- wiążące terminy, rozkłady i harmonogramy,
- miejsce (etapy), w których sprawdzony zostanie postęp w realizacji zaplanowanych działań,
- miary, które wykorzystane zostaną do oceny postępów i weryfikacji osiągniętych celów<sup>670</sup>.

W procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym plan rozwoju indywidualnego jest osobistą własnością jednostki, która zazwyczaj sama (niekiedy pod wpływem swoich przełożonych bądź innych osób) ustala kierunek, w jakim chce się (powinno się) rozwijać, decydując o działaniach zmierzających do jego realizacji. Przygotowanie planu działania w ramach kierowania własnym rozwojem zawodowym wymaga podjęcia następujących działań:

---

<sup>669</sup> Por.: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, dz. cyt., s. 18-21.

<sup>670</sup> L. R. Bittel, *Krótki kurs zarządzania*, Warszawa-Londyn 1994, s. 83.

1. Określenie potrzeb rozwojowych (zdefiniowanych zazwyczaj głównie w kategoriach wiedzy, umiejętności, potrzeb i możliwości).
2. Ustalenie (określenie) celów zaspokajających te potrzeby (są to cele rozwoju indywidualnego). Można je ująć w następujący sposób:
  - zakres niezbędnej wiedzy,
  - poszerzenie lub nabycie nowych umiejętności,
  - rozwój konkretnych zdolności lub kompetencji,
  - przydatność dla aktualnej lub przyszłej roli,
  - zwiększenie potencjału zawodowego i atrakcyjności zawodowej albo zwiększenie mobilności zawodowej,
  - innych, często wynikających z uwarunkowań formalnych.
3. Opracowanie planu realizacji potrzeb rozwojowych, konkretyzujących środki i sposoby realizacji potrzeb rozwojowych.
4. Wdrożenie planu rozwoju indywidualnego z uwzględnieniem potrzeby ciągłego monitorowania postępów.
5. Ocena efektów realizacji planu rozwoju indywidualnego i podjęcie decyzji o ewentualnych nowych działaniach prorozwojowych<sup>671</sup>.

Pomocne przy opracowaniu planów rozwoju indywidualnego mogą okazać się różne metody czy techniki planistyczne, które dostępne są zarówno w opracowaniach naukowych z zakresu teorii organizacji i zarządzania, jak również licznej grupy różnego rodzaju poradników specjalistycznych. Oto kilka takich przykładów:

Pierwszy to metoda „czterech kroków” ogniskująca się wokół podstawowych aspektów procesu planowania i diagnozy istniejącego stanu (gdzie jesteśmy?), wizji rozwoju (dokąd zmierzamy?), sposobów realizacji zamierzeń (jak tam dojdziemy?) oraz ich ewaluacji (w jaki sposób sprawdzimy, że tam doszliśmy?)<sup>672</sup> (tab. 10).

---

<sup>671</sup> Por.: M. Armstrong, *Zarządzanie ludźmi...*, dz. cyt., s. 218-220.

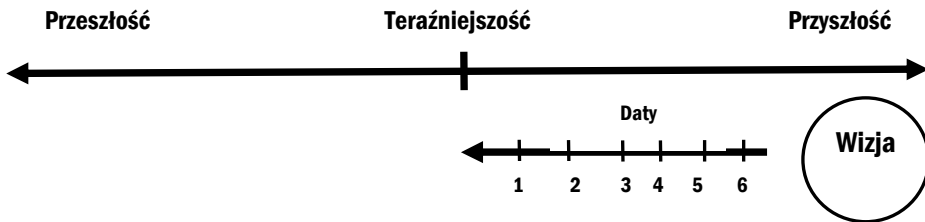
<sup>672</sup> *Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Chorzów 2003, s. 19.

Tabela 10. Metoda czterech kroków

WERSJA „A” (odzwierciedla eks-trapolację)		WERSJA „B” (odzwierciedla antycypację)	
1.	Gdzie jesteśmy?	1.	Dokąd zmierzamy?
2.	Dokąd zmierzamy?	2.	Gdzie jesteśmy?
3.	Jak tam dojdziemy?	3.	Jak tam dojdziemy?
4.	W jaki sposób sprawdzimy, że tam doszliśmy?	4.	W jaki sposób sprawdzimy, że tam doszliśmy?

Źródło: D. Elsner (red.), *Jak planować...*, dz. cyt., s. 19.

Druga propozycja nazwana „Planowaniem z przyszłości” postuluje ode-  
 rwanie się od myślenia w kategoriach ograniczeń, porażek, niepowodzeń,  
 negatywnych doświadczeń oraz przykrych przeżyć związanych z przeszłością  
 i „przebywanie” wyobraźnią w ten wymiar czasu, w którym ograniczenia nie  
 istnieją. Punktem startu – jak podkreśla D. Elsner – całego procesu planowa-  
 nia jest wykreowanie wizji (obrazu przewidywanych efektów). W drugim  
 kroku trzeba się „cofnąć” ku teraźniejszości i określić cele, które okazują się  
 niezbędne dla urzeczywistnienia określonych celów<sup>673</sup> (rys. 28).



Rys. 28. Ilustracja planowania z przyszłości

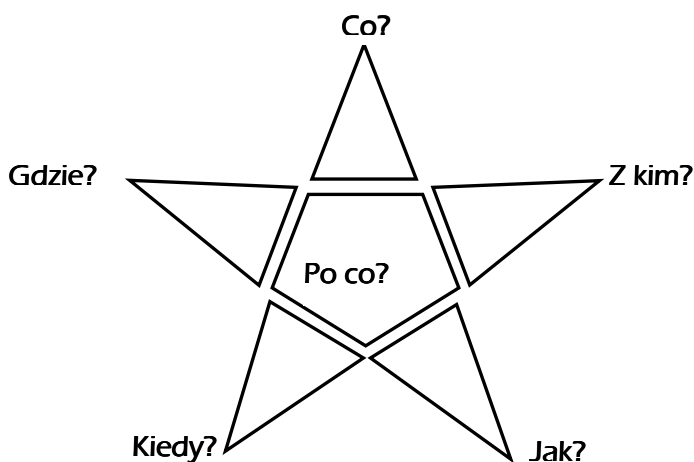
Wyk. D. Elsner

<sup>673</sup> Tamże, s. 20.

Procedura ta przewiduje następujące etapy postępowania:

- przeniesienie się wyobraźnią w przyszłość i wygenerowanie realistycznej wizji tego, co zamierzamy osiągnąć, aby odnieść wrażenie, że to, do czego zmierzamy, już stało się naszym udziałem,
- postrzegając z perspektywy przyszłości wizji określającej efekty przyszłych działań (tych, które dopiero zamierzamy podjąć) formułujemy cele, jakie należy zrealizować, aby ową wizję urzeczywistnić oraz ustalamy terminy, w których powinny one być osiągnięte,
- opracowujemy szczegółowe plany zadań, które należy zrealizować, żeby osiągnąć poszczególne cele,
- określamy zasoby (osobowe i rzeczowe) oraz warunki, jakie są niezbędne do zrealizowania przyjętego planu działań.

W przypadku planowania przedsięwzięć rozwojowych, gdy zachodzi konieczność ukazania kierunków czy priorytetów w formie szczegółowych planów zadań, zaprezentowane metody planistyczne mogą okazać się nie do końca użyteczne. Wówczas stosujemy zabieg polegający na połączeniu ich z innymi technikami. Przykładem takiego rozwiązania może być „Gwiazda pytań”, która sprowadza proces planowania zadań – a tym samym projektowania planów działania – do postawienia sześciu podstawowych pytań (pytania te mogą być modyfikowane) – rys. 29.

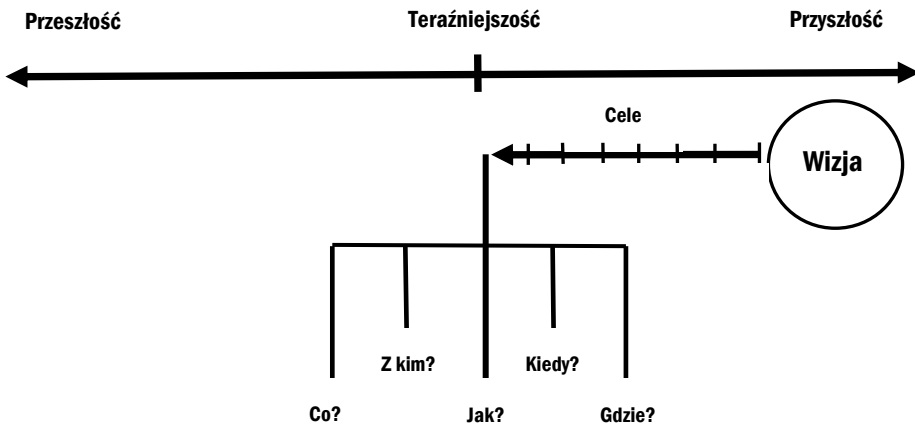


Rys. 29. Ilustracja graficzna techniki „Gwiazda pytań”

Wyk. D. Elsner

Pytanie „Po co?” dotyczy celu lub celów, które zamierzamy osiągnąć, a tym samym efektów działania. Kolejne pytania to: „Co?” – o zadania, które zamierzamy podjąć; „Z kim?” – dotyczy osoby lub osób, które zadania będą realizować (w konsekwencji czy będzie to czyniła jedynie osoba dla której tworzony jest plan indywidualnego rozwoju, czy też wspólnie z kimś); „Jak?” – określa metody, techniki, sposoby działania; „Kiedy?” – pozwala określić konkretne daty, wytyczyć konkretny przedział czasu, w którym poszczególne zadanie (działanie) ma być zrealizowane; „Gdzie?” – oznacza miejsce, w którym dane zadania będą realizowane (np. na stanowisku pracy, w ośrodku szkoleniowym, w innym zakładzie w ramach praktyki re kwalifikacyjnej itp.).

Ostatnim przykładem procedury planistycznej, która wydaje się być interesująca jest połączenie metody planowania z przyszłości z techniką gwiazdy pytań (rys. 30).



**Rys. 30.** Ilustracja graficzna połączonej metody „planowania z przyszłości” i techniki „gwiazdy pytań” możliwych do zastosowania przy tworzeniu indywidualnych planów rozwojowych

Wyk. D. Elsner

Podobnych kombinacji może być wiele. Wszystkie takie kombinacje (łączenia) metod i technik mogą sprawić, że projektowany plan będzie (w zależności od potrzeb) zawierał coraz więcej niezbędnych szczegółów.

## 6.4. Monitorowanie indywidualnych dokonań

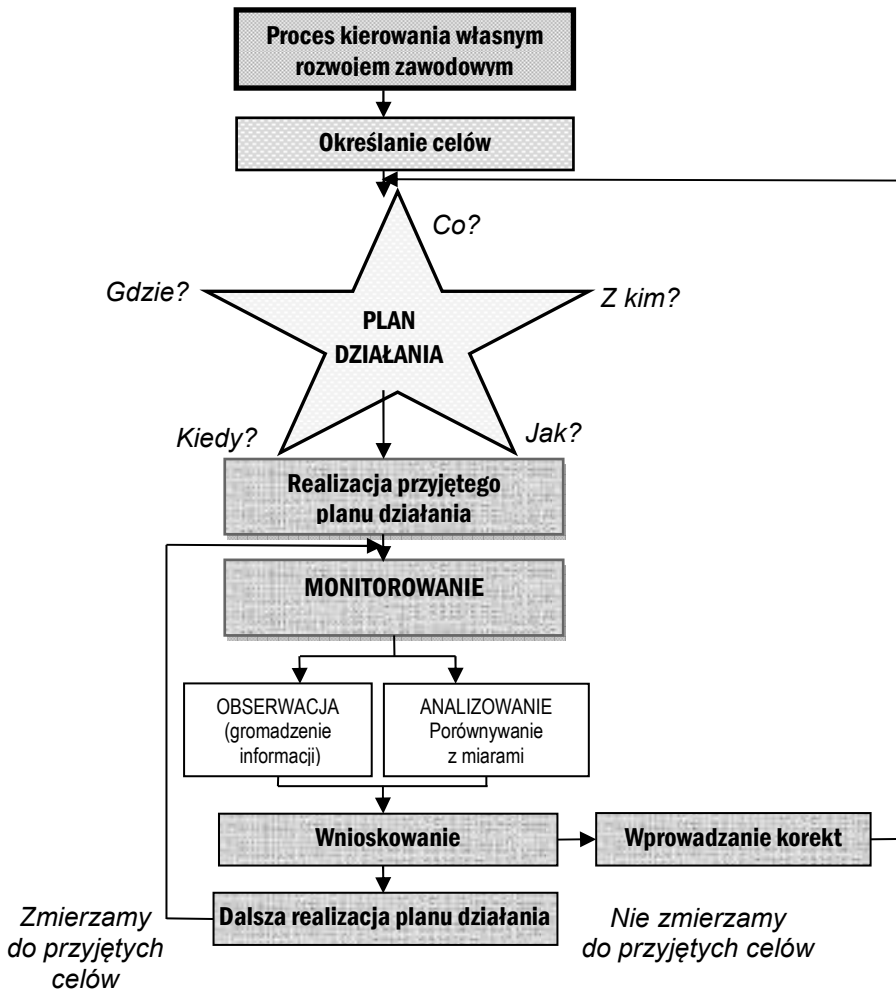
Prawidłowe określenie celów, które następnie posłużą do wytyczenia racjonalnych planów działania to, jak ukazano w poprzednim podrozdziale, niemal główna podstawa efektywnego zarządzania. Żeby jednak zarządzanie to nosiło znamiona racjonalnej działalności potrzebne są informacje zwrotne dotyczące efektów, które uzyskuje się w wyniku zaplanowanych i podjętych działań. Musimy wiedzieć, czy podejmowane działania przybliżają nas do osiągnięcia założonych celów, czy może są działaniami, w które angażujemy swoją energię, a uzyskiwane efekty dalekie są od tych, które zamierzaliśmy osiągnąć. Nie chodzi tu jednak o jednorazowe podjęcie takiej informacji, lecz o możliwość permanentnego doświadczania efektów podjętych działań. Mam tu na myśli nie tylko poziom uzyskiwanych efektów, ale również ich strukturę czy też tempo, w jakim są one osiąganе. Nie bez znaczenia jest również to, czy efekty te uzyskujemy w tym momencie, w którym powinniśmy je uzyskać.

Informacje takie możemy pozyskiwać nie w wyniku jednorazowych czy nawet okresowych kontroli dotyczących podjętych wcześniej działań (aczkolwiek one również są niezbędne), lecz wskutek monitorowania indywidualnych dokonań.

**Monitorowanie** to: 1) „śledzenie, obserwowanie, kontrolowanie czegoś; 2) ogląd jakiegoś zdarzenia”<sup>674</sup>. Termin od angielskiego *monitoring*, co oznacza: „systematyczne, metodyczne śledzenie i rejestrowanie ilościowych i jakościowych zmian zachodzących w jakimś obiekcie lub procesie”<sup>675</sup>. Zatem wychodząc z założenia, że monitorowanie to działanie mające na celu śledzenie jakiegoś przebiegu, dokonywanie systematycznej obserwacji zmian zachodzących w jakimś zakresie, zbieranie informacji na jakiś temat, można przyjąć, iż monitorowanie indywidualnych dokonań w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym, zwane również samooceną, to planowy, systematyczny i ciągły proces obserwowania własnych działań wynikających z realizacji przyjętego planu działania, gromadzenie informacji dotyczących efektów podjętych działań i odnoszenie ich do celów, które powinny być osiągnięte w wyniku podejmowanych działań (rys. 31).

<sup>674</sup> *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny...*, dz. cyt., s. 426.

<sup>675</sup> Tamże, s. 425.



Rys. 31. Ilustracja graficzna monitorowania przyjętego planu działań.

W literaturze dotyczącej organizacji i zarządzania – monitoring najczęściej ukazywany jest w kontekście jakiejś organizacji – w celu śledzenia przebiegu określonego procesu. Polega on na bieżącym gromadzeniu i analizowaniu informacji o przebiegu tego procesu. Zarówno gromadzeniem, jak i analizowaniem tych informacji zwykle zajmuje się odpowiednia komórka wkomponowana w strukturę organizacji, która w przypadku, gdy zaistnieją odstępstwa w stosunku do pierwotnych założeń dotyczących przebiegu monitorowanego procesu proponuje odpowiednie działania korygujące.



Nieco inaczej jest, jeśli monitoring stanowi część procesu kierowania przez jednostkę własnym rozwojem zawodowym. Wówczas to jednostka sama musi zadbać o to, żeby realizując przyjęty przez siebie plan działania konsekwentnie przybliżał ją do osiągnięcia założonego celu. Musi sama skrupulatnie śledzić efekty swojego działania, prowadzić ich samoocenę, a jeśli zachodzi taka potrzeba, to wprowadzić działania korygujące.

Niektórzy badacze zajmujący się tą problematyką powątpiewają w obiektywizm efektów takiego monitoringu twierdząc, że tkwiący w nim duży ładunek subiektywnej oceny bieżących efektów podejmowanych działań może być przyczyną mniejszej niż zakładano w planie efektywności działania, a w rezultacie niepełnej realizacji założonych celów. Zatem niezmiernie ważnym zagadnieniem w monitoringu własnych dokonań jest problem samoświadomości. Sekret dobrego monitorowania własnych działań tkwi w umiejętności dostrzegania nie tylko sukcesów, ale również bieżących porażek i wyciągania z nich właściwych wniosków. Celem dobrego monitoringu stanowiącego istotny komponent zarządzania rzutujący na jakość procesu własnego rozwoju zawodowego jest:

- dążenie do osiągnięcia optymalnego przebiegu własnego rozwoju zawodowego poprzez systematyczną samoocenę realizacji zaplanowanych działań,
- dostrzeganie ewentualnych „słabości” w przyjętym planie działania poprzez systematyczne pozyskiwanie i analizowanie informacji dotyczących uzyskiwanych efektów,
- korygowanie przyjętego planu działania, uwzględniając bieżące oceny uzyskiwanych efektów podjętych działań,
- wyprowadzenie wniosków dotyczących dalszych etapów własnego rozwoju zawodowego.

## 6.5. Networking jako instrument w zarządzaniu własnym rozwojem zawodowym

Istotnym komponentem zarządzania, rzutującym na jakość procesu własnego rozwoju zawodowego, może być mało znany i rzadko stosowany w praktyce sposób ubogacania własnego potencjału, którym jest **networking**, będący procesem nawiązywania i utrzymywania więzi w celu wymiany informacji, a także wzajemnej pomocy w sferze zawodowej<sup>676</sup>.

---

<sup>676</sup> Zob.: R. Wendt, G. Turniak, *Profesjonalny networking – czyli kontakty, które procentują*, Warszawa 2006.

Wykorzystywanie „instrumentu” networkingu w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym dostarcza wielu korzyści, do których zaliczyć można: dostęp do większej ilości praktycznie zweryfikowanych informacji, budowanie pozycji społecznej, uzyskiwanie informacji dotyczących własnej osoby płynących od innych osób, czy wreszcie wykorzystując doświadczenie innych osób stanowiących sieć kontaktów będziemy mogli dysponować większą ilością alternatyw przy ewentualnym zweryfikowaniu swoich dotychczasowych przyzwyczajzeń, stereotypów bądź upodobań<sup>677</sup>. W świetle tych korzyści wiadać, że networking może służyć wielu celom, m.in. budowaniu tożsamości i identyfikacji zawodowej oraz rozwojowi zawodowemu, w którym czerpie on swe założenie z koncepcji monitoringu łączącego dwie osoby, z których jedna daje wsparcie i pomoc drugiej, aby mogła ona rozwijać własne kompetencje.

Networking jest procesem intencjonalnym i celowym, gdyż jest on podejmowany przez jednostkę, która chce rozwinąć i utrzymać swoje relacje z innymi osobami po to, by otrzymać wsparcie własnego rozwoju zawodowego. Z tego między innymi względu autorki praktycznego przewodnika rozwoju zawodowego pracownika uważają, że powinien on dostarczać:

- „wsparcia zawodowego, potrzebnego do wzbudzania czynności zawodowych; podmioty sieci dostarczają osobie sponsoringu, rekomendacji, promocji czy ofert współdziałania,
- wsparcia psychologicznego, potrzebnego do wzbudzania aktywności i wytrwałości; oczekuje się m.in. dopingowania, mobilizowania, zapewnienia bezpieczeństwa, równowagi między życiem a pracą zawodową, dyskusji o problemach i ich rozwiązaniu czy niwelowanie stresu”<sup>678</sup>.

Networking jako instrument zarządzania rozwojem zawodowym jest zawsze potrzebą osoby kierującej własnym rozwojem zawodowym, która gromadzi wokół siebie wiele innych osób pełniących różne role.

Żeby networking mógł być efektywnym instrumentem zarządzania procesem rozwoju, potrzebne są osoby pełniące w nim następujące funkcje:

- doradcy organizacyjni – ukazujący i wspomagający zainteresowanego w tworzeniu planów działania i osiągnięciu celów networkingowych,

---

<sup>677</sup> Więcej na ten temat zob.: M. Fryczyńska, M. Jabłońska-Wołoszyn, *Praktyczny przewodnik rozwoju zawodowego pracowników*, Warszawa 2008, s. 203-210; R. Wendt, G. Turniak, *Profesjonalny networking...*, dz. cyt.; L. M. Tullier, *Networking. Jak znaleźć pracę i odnieść sukces zawodowy dzięki tworzeniu sieci kontaktów*, Kraków 2006.

<sup>678</sup> M. Fryczyńska, M. Jabłońska-Wołoszyn, *Praktyczny przewodnik...*, dz. cyt., s. 204.

- wspierający – osoby i instytucje udzielające wsparcia potrzebnego do funkcjonowania zawodowego,
- ideały – osoby lub instytucje, które stanowią wzorzec (ideał) naszego zamiaru. One zawsze pełnią rolę inspirującą i ukierunkowującą działania (zwłaszcza osoby stanowiącej główny podmiot rozwoju),
- adresaci – podmioty, do których kierujemy nasze zasadnicze działania zawodowe i rozwojowe z wykorzystaniem networkingu<sup>679</sup>.

Centralną pozycję w networkingu ma zawsze osoba kierująca własną siecią, a pozostałe osoby stworzonej sieci postrzegają siebie jako członków jednej grupy, którym powinno towarzyszyć: zaufanie, współzależność i wzajemność relacji<sup>680</sup>.

Warto jednak pamiętać, że networking jest relacją dwukierunkową, aczkolwiek nie zawsze równoważną. Dlatego tworząc sieć kontaktów, trzeba zawsze bardzo dokładnie określić jej kształt, a następnie zasady kierowania tą siecią. Ważną rzeczą w networkingu jest zawsze własne zaangażowanie i aktywność osoby organizującej sieć kontaktów. Podstawą skutecznego budowania sieci kontaktów i osiągania korzyści jest wiara w siebie, w swoje możliwości oraz pozytywne nastawienie, które według autorów książki *Profesjonalny networking* aż w 20% jest odpowiedzialne za sukces całego przedsięwzięcia. Dlatego też tak ważne jest, abyśmy stosując networking, nie powątpiewali w swoje umiejętności, żebyśmy zawierzyli swoim możliwościom.

---

<sup>679</sup> Por. L. M. Tullier, *Networking. Jak znaleźć...*, dz. cyt., s. 81-109.

<sup>680</sup> J. C. Molloy, *Development networks: literature review and future research*, "Career Development International" 2005, s. 538-540.

## **CZEŚĆ III**

### ***KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI ZARZĄDZANIA PROCESEM WŁASNEGO ROZWOJU ZAWODOWEGO***

## 7. Wybrane aspekty dotyczące procesu kształtowania umiejętności

### 7.1. Istota i rodowód pojęcia umiejętność

Pojęcie umiejętności pojawiało się już we wcześniejszych rozdziałach niniejszego opracowania, bowiem obok wiedzy stanowi istotny czynnik każdej działalności, jaką człowiek podejmuje w ciągu całego okresu swojego życia. Obecnie, sięgając nieco do przeszłości, ukazana zostanie zarówno geneza, jak i istota tego pojęcia.

Teoretycznych podstaw i argumentów, dzięki którym możliwe staje się uściślenie przyjętych w rozdziale pierwszym definicji umiejętności, należy poszukiwać zarówno w psychologii (zwłaszcza teorii czynności, teorii rozwiązywania problemów, teoriach osobowości), jak również w pedagogice (głównie teorii kształcenia zawodowego, teorii rozwoju umiejętności czy teorii kwalifikacji). Można także sięgać do prakseologii, nazywanej niekiedy ogólną teorią sprawności ludzkich działań. Pojęcie to od dawien dawna zadomowiło się również w słownikach języka polskiego. Tak np. w *Słowniku języka polskiego* z 1861 roku czytamy, iż „umiejętność to znajomość rzeczy, umienie, znaczenie. Umienie zaś jest najwyższą pewnością potęgą. Idzie się doń w logice przez następujące szczeble:

1. Wiara (*credo*)
2. Myślenie (*mens*)
3. Poznawanie (*scrutatio*)
4. Poznanie (*cognito*); Znanie (*notitia*)
5. Umienie (*scientia*).

Od umienia pochodzi tak umiejętność, jak od *sire scientia*. Umiejętny to „znający się na czym, biegły w czym”. W słowniku tym dalej można przeczytać, iż na: „dnie wszech nauk jest umiejętność jedna i jedyna, lub filozofia. Kto czyni o rzeczy jakiej umiejętnie, ten filozofuje”<sup>681</sup>.

W innym słowniku języka polskiego z 1919 roku umiejętność określana jest dwojako: 1) tak jak w poprzednim słowniku, „to znajomość, „umienie”, ale również: 2) „sekret, sztuka”. Dalej za Janem Śniadeckim powyższe źródło

---

<sup>681</sup> A. Zdanowicz i in., *Słownik języka polskiego*, Wilno 1961, cz. II, s. 1766.

podaje, iż: „Matematyka jest samą prawdziwą umiejętnością, bowiem jest stolicą pewności, bo samowładnie panuje nad całą stolicą poznań ludzkich. W odniesieniu do człowieka, umiejętny to znający, uzdolniony, biegły, wprawny, zręczny, wykwalifikowany”<sup>682</sup>.

W jeszcze innym *Słowniku języka polskiego* autorstwa W. Boryś możemy przeczytać: „Posiadać umiejętność tzn. coś umieć. Wyrażenie to od XIV w. znaczy tyle, co mieć praktyczną znajomość czegoś, być biegłym w czymś, być w stanie coś zrobić, potrafić. Od XV w. świadczący o czyjejs wiedzy, znajomości rzeczy, biegłości, wprawie czymś, stopniowo posiadający wiedzę, wykształcony, nauczony”<sup>683</sup>.

Według *Współczesnego słownika języka polskiego* umiejętność to: „wiedza o czymś, znawstwo, sprawność, wprawa w czymś; talent do czegoś”<sup>684</sup>.

O tym, że umiejętność jest sprawnością dowiadujemy się ze *Słownika pedagogicznego* W. Okonia, w którym czytamy „Umiejętność” to „sprawność w posługiwaniu się odpowiednimi wiadomościami przy wykonywaniu określonych zadań; wiadomości te występują w postaci normatywnej jako zasady, reguły lub – w przypadku naśladowania – jako wzorce postępowania”<sup>685</sup>.

Praktyczny aspekt terminu umiejętność podnoszony jest w *Słowniku terminów i pojęć filozoficznych*, w którym czytamy: „Umiejętność – gr. *téchno*; łc. *ars*, ang. *ability* (1), *science* (2); fr. *savoir-faire* (1), *science* (2) – to praktyczna znajomość czegoś, zdolność wykonania czegoś, np. inteligencja jako zdolność trafnego wyzyskania posiadanej wiedzy w nietypowej sytuacji”<sup>686</sup>.

Powracając do teoretycznych podstaw, dzięki którym można uściślić definicję umiejętności, warto sięgnąć do wspomnianej wcześniej teorii czynności i teorii osobowości.

Szczególny wkład do opisywania i wyjaśniania różnych procesów i zachowań ludzkich, w tym również definiowania terminu umiejętność, wniosła zaproponowana przez Tadeusza Tomaszewskiego (w 1963 roku, a następnie udoskonalona) teoria czynności, która wraz z innymi koncepcjami z tego okresu<sup>687</sup> – zdaniem M. Materskiej – zrodziła przekonanie, że „aktywność-

<sup>682</sup> J. Karłowicz, *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1919, z. 7, s. 294.

<sup>683</sup> W. Boryś, *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005, s. 666 i in.

<sup>684</sup> B. Dunaj, *Współczesny słownik języka polskiego...*, dz. cyt., t. 2, s. 1909.

<sup>685</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 435.

<sup>686</sup> A. Posad, *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000, s. 911.

<sup>687</sup> Podstawą pierwszej wersji teorii czynności T. Tomaszewskiego była teoria aktów i treści Franza Brentany (1874-1899), przekształcona przez Kazimierza Twardowskiego (1911) w teorię czynności i wytworów oraz opublikowana w Stanach Zjednoczonych teoria planów George’a Millera, Eugene’a Galanter’a i Karla Pribrama (1960-

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 sformalizowania i ujednoczenia opisów różnych funkcji i procesów psychicznych, zredukowania liczby wyjaśniających je teorii i zintegrowania badań<sup>688</sup>. Próby takich zabiegów interpretacyjnych przedstawiają wydane w 1975 roku pod redakcją Idy Kurcz i Janusza Reykowskiego *Studia nad teorią czynności ludzkich*<sup>689</sup>.

T. Tomaszewski, formułując w swojej teorii system twierdzeń poświęconych mechanizmom regulacyjnym czynności, podkreśla bardzo dobitnie, że czynności te są uruchamiane, ukierunkowane i finalizowane (realizowane) przez różne czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Duże znaczenie przypisuje regulacyjnej roli potrzeb biologicznych, poznawczych i społecznych. Twierdzi, że ich niezaspokojenie wywołuje stan napięcia motywacyjnego i pobudza aktywność jednostki, a po osiągnięciu oczekiwanego wyniku określona potrzeba staje się zaspokojona, dzięki czemu jednostka osiąga stan homeostazy<sup>690</sup>. Ważną rolę w swojej teorii przypisuje czynnościom transgresyjnym (służącym rozwojowi) ukierunkowanym na wynik, które dzięki zdolności przekraczania granic dotychczasowych osiągnięć i doświadczeń, pozwalają jednostce lepiej wykorzystać swój potencjał.

---

1980 wyd. polskie) oraz w Belgii teoria zachowania człowieka Josepha Nuttina (1961).

<sup>688</sup> M. Materska, *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego* [w:] *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Karcz i D. Kądziaława, Warszawa 2002, s. 14.

<sup>689</sup> *Studia* te zawierają analizę czynności decyzyjnych dokonaną przez J. Kozielskiego, czynności agresywnych przeprowadzoną przez A. Frączka, czynności językowych opracowaną przez I. Kurcz, a także czynności komunikowania się dokonaną przez M. Materską. W tomie tym znalazło się też parę przykładów szczególnych zastosowań teorii. X. Gliszczyńska przedstawiła wynikający z niej model motywacji do pracy; Z. Pietrański model kształcenia umysłu. J. Strelau dołączył rozważania nad temperamentem traktowanym jako jeden z mechanizmów regulacyjnych czynności, które wkrótce stały się podstawą serii badań eksperymentalnych prowadzonych przez niego i jego współpracowników. Znalazły się też rozważania S. Miki poświęcone regulacyjnej funkcji zadań i J. Reykowskiego poświęcone szczególnego rodzaju zadaniom, jakim są zadania pozaosobowe.

<sup>690</sup> Zob. T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963.

Zarówno teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego, która traktowała czynność jako podstawę procesu regulacji stosunków człowieka ze światem fizycznym i społecznym, jak również rozwinięta później teoria sytuacji<sup>691</sup>, która stosunek człowieka ze światem ujmowała w kategoriach dynamicznych, podkreślając, że człowiek „jako podmiot sytuacji sam jest również jednym z elementów swojej sytuacji”<sup>692</sup> stanowiły punkt wyjścia dla wielu bardziej szczegółowych teorii psychologicznych, a także dla wielu badań empirycznych (w tym również nad procesem kształtowania umiejętności)<sup>693</sup>.

Zgodnie z teorią czynności T. Tomaszewskiego „czynność” zawsze poprzedzają powstałe „umiejętności”, a ich najważniejszą cechą jest ukierunkowanie przebiegu czynności (wykonania czynności) zmierzającej do stanu końcowego, który nazywa wynikiem.

T. Tomaszewski określa czynność jako „proces ukierunkowany na osiągnięcie wyników o strukturze kształtującej się stosownie do warunków tak, że możliwość osiągnięcia wyniku zostaje zachowana”<sup>694</sup>. Czynności ukierunkowane na osiągnięcie określonego wyniku – zdaniem T. Tomaszewskiego – powinny być odpowiednio zorganizowane. Mówiąc inaczej, muszą posiadać odpowiednią strukturę.

Struktura czynności wyraża się w tym, że w każdej czynności można wyróżnić szereg elementów składowych, tworzących łańcuch przyczyn i skutków określających funkcje i następstwo poszczególnych działań, a także sprawiający, że tworzą one wyodrębniającą się spośród innych procesów całość. Stąd struktura czynności stanowi nieustanny przedmiot badań, gdyż to ona w praktyce w dużym stopniu rzutuje na wybór określonego sposobu działania, a tym samym na efekty tego działania.

Ponieważ ten sam wynik można osiągnąć za pomocą czynności o różnej strukturze, stąd przed podjęciem dowolnego działania należy dokonać analizy struktury czynności w celu wyodrębnienia odpowiedniego typu czynności składowych (właściwe – czyli wykonawcze i pomocnicze, a wśród pomocniczych: przygotowawcze, korekcyjne, obronne i kontrolne). Każdej z wyodrębnionych czynności składowych zwykle nadaje się inny sposób ich realizacji.

---

<sup>691</sup> T. Tomaszewski, *Człowiek i otoczenie* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975, s. 13-36.

<sup>692</sup> Tamże, s. 20.

<sup>693</sup> Zob. W. Łukaszewski, *Oceny działania a wykonanie nowych zadań*, Wrocław 1973; M. Materska, *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*, Wrocław 1972; Z. Ratajczak, *Niezawodność człowieka w pracy*, Warszawa 1988; J. Reykowski, *Emocje, motywacje, osobowość*, Warszawa 1992 i inne.

<sup>694</sup> T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii...*, dz. cyt., s. 139.



Przy czym przy wykonaniu identycznych lub podobnych czynności na ogół ich przebieg jest taki sam.

Obserwacja i analiza czynności wykonywanych przez jednostkę ma na celu m.in. ustalenie, które z nich powinny stanowić przedmiot kształtowania umiejętności niezbędnych do wykonywania określonych zadań zawodowych<sup>695</sup>. Obserwując czynności, które wykonuje określona osoba, jesteśmy w stanie dostrzegać, jakie umiejętności są jej niezbędne do tego, żeby przebieg wykonywania tych czynności był optymalny. Również obserwując czynności, które wykonuje określona osoba w różnych sytuacjach zadaniowych i rejestrując wyniki poczynionych obserwacji, można wnioskować zarówno o zakresie, jak i poziomie opanowania danej umiejętności, a także o możliwości jej wykorzystania w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym, czy szerzej wypełniania zadań zawodowych. Jest to dość ważne założenie, bowiem jeśli przyjmiemy, że czynności poprzedzają umiejętności, to należy zgodzić się ze S. M. Kwiatkowskim, który uważa, że „jeśli pracownik potrafi wykonać określony zbiór czynności, to oznacza, że opanował odpowiadającą im umiejętność”<sup>696</sup>. Wychodząc z takiego założenia, autor ten definiuje umiejętność jako „gotowość do świadomego działania opartą na wiedzy oraz konkretnym ruchowym opanowaniu (wyćwiczeniu) określonych czynności, z możliwością dostosowania ich do zmiennych warunków”<sup>697</sup>. W podobny sposób określa „umiejętność” Z. Wiatrowski, traktując ją „jako gotowość do świadomego działania, opartego na odpowiedniej wiedzy oraz na ruchowym opanowaniu elementów czynności, przy czym uwzględniającą możliwość tego działania do zmieniających się warunków”<sup>698</sup>. Taki sposób definiowania umiejętności – wypracowany przez pedagogów na gruncie założeń teorii czynności – bliski jest psychologicznemu stanowisku I. Kurcz, która pojęcie to definiuje jako „gotowość do podjęcia określonego typu działania z możliwością dostosowywania go do zmieniających się warunków sytuacji, w jakich ma być wykonywana”<sup>699</sup>. Warto również zauważyć (na co zwraca uwagę Urszula Jeruszka),

---

<sup>695</sup> Por. L. Kołkowski, *System dydaktyczny i działalność uczącego się w procesie zdobywania wiedzy* [w:] *Problemy organizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego*, red. M. Godlewski, L. Kołkowski, E. Lipiński, Warszawa 1983, s. 26.

<sup>696</sup> S. M. Kwiatkowski, *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych* [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004, s. 13.

<sup>697</sup> S. M. Kwiatkowski, K. Symela (red.), *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*, Warszawa 2001, s. 119.

<sup>698</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy...*, dz. cyt., s. 91.

<sup>699</sup> I. Kurcz, *Uczenie się i pamięć* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1978, s. 272.

że definicja I. Kurcz jest zgodna z dydaktycznym podejściem do umiejętności, prezentowanym w pracy R. M. Davisa, L. T. Alexandra i S. L. Yelonsa, którzy posługując się terminem umiejętności percepcyjno-motorycznych, definiują je jako „skoordynowany ciąg ruchów mięśni, zmierzających do pomyślnego ukończenia działania”<sup>700</sup>.

Drugą teorią, której założenia w sposób znaczący uwidaczniają się w rozważaniach terminologicznych pojęcia „umiejętność” jest teoria osobowości. To jej założenia wykorzystuje się do opisywania i wyjaśniania różnych cech umiejętności. Próbuje się np. wyjaśnić: co pobudza człowieka do działania, co kieruje jego działaniem, dlaczego ten sam bodziec w różnych sytuacjach wywołuje różne reakcje, jakie czynniki w głównej mierze mają wpływ na to, że jedne działania są kończone, a inne nie<sup>701</sup>. Dlaczego w działalności człowieka biorą udział i warunkują to działanie rozmaite obszary osobowości, jakie istnieją różnice między czynnościami a strukturą organizmu, w jakim stopniu uwarunkowania osobowościowe danej jednostki mają wpływ na przebieg i integrację poszczególnych czynności w toku realizacji określonych zadań<sup>702</sup>. Inni badacze dociekają np. w jaki sposób specyficzne cechy osobowości wpływają na zachowanie się i działanie konkretnej osoby i jakie w tym względzie występują różnice międzyosobowe<sup>703</sup>. Czy wszystkie umiejętności wywodzą się z czynności technologicznych, czy wszystkie cechy osobowości sprzyjają realizacji określonych czynności, a jeśli tak, to czy zawsze w takim samym stopniu, czy w związku z tym, że cechy osobowości mogą zmieniać się w toku życia jednostki i nabywania przez nią odpowiedniego doświadczenia, to również zmienia się ich wpływ na sposób postępowania określonej jednostki, a tym samym na poziom i zakres jej umiejętności itp.<sup>704</sup> To tylko kilka wybranych pytań, na które psychologowie w świetle założeń teorii osobowości poszukują takich cech, które najlepiej oddają istotę pojęcia „umiejętność” zakładając, że są takie osoby, które ze względu na cechy swojej osobowości pewnych umiejętności nie są w stanie dobrze opanować, a inni czynią to łatwo i szybko.

Pojęcie „umiejętność” zajmuje jedno z centralnych miejsc w rozważaniach dotyczących edukacji – w tym głównie dotyczących procesów kształce-

---

<sup>700</sup> U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe...*, dz. cyt., s. 89. Za: R. H. Davis, L. T. Alexander, S. L. Yelon, *Konstruowanie system kształcenia. Jak doskonalić nauczanie?*, przeł. J. Łasicz, Warszawa 1983, s. 382.

<sup>701</sup> Zob. L. A. Pervin, *Psychologia osobowości*, przeł. M. Orski, Gdańsk 2005.

<sup>702</sup> T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, wyd. 5, Warszawa 1979, s. 163.

<sup>703</sup> Zob. G. W. Allport, *Personality: a psychological interpretation*, New York 1957.

<sup>704</sup> J. Strelau, *Psychologia temperamentu*, Warszawa 2002.

nia i jego efektów. W przeszłości (ale również obecnie) nadawano mu różne znaczenia, stosując zamiennie z takimi pojęciami, jak „sprawność umysłowa i fizyczna” w dziełach G. Kerchensteinera czy „zdolności” w pracach Elen Key<sup>705</sup>, które zawsze oznaczały pewien zbiór czynności możliwych do wykonania przez konkretną osobę. „Zdolności to sprawnościowe atrybuty jednostki decydujące o poziomie i jakości jej osiągnięć w wykonywaniu określonych działań”<sup>706</sup>.

K. Sośnicki, analizując termin „umiejętność”, stwierdza, że używa się go w kilku znaczeniach. Raz jako „zdolność posługiwania się teoretyczną wiedzą dla pewnych praktycznych celów, przy czym nieistotne jest samo wykonywanie, lecz przewidujący plan działania. Innym razem – samo wykonanie czynności jest celem realizowania teoretycznych treści myślenia. I wreszcie – przez umiejętność rozumie się wszelkie rezultaty ćwiczeń i wprawy, zarówno gdy idzie o czynności umysłowe, jak i naukowe”<sup>707</sup>.

W innej definicji „umiejętność” – rozumiana jako zdolność posługiwania się nabytą wiedzą w rozwiązywaniu określonych zadań – może być oczywiście kształtowana dopiero po opanowaniu przez uczących się odpowiedniej partii informacji użytecznych w danym działaniu<sup>708</sup>.

Pojęcie umiejętności bardzo wyraźnie „zadomowiło się” w pedagogice pracy. Jest niemal centralną kategorią teoretyczną przy wyjaśnianiu procesu przygotowania człowieka do pracy (w tym głównie pracy zawodowej), aczkolwiek pedagodzy pracy podkreślają, że jej użyteczność nie dotyczy jedynie pracy, ale także wszystkich innych rodzajów działalności człowieka. Uznając jednak, że praca obok nauki i w pewnym sensie zabawy stanowi istotny obszar aktywności człowieka – a człowieka dorosłego w szczególności – nie może dziwić tak duże zainteresowanie potrzebą dokładnego wyjaśnienia i opisanie istoty tego – jakże istotnego w procesie pracy, a także rozwoju zawodowego jednostki – pojęcia, zwłaszcza że zarówno praca zawodowa, jak i rozwój zawodowy jednostki stanowią jedne z ważniejszych obszarów badawczych pedagogiki pracy.

---

<sup>705</sup> Por. S. Wołoszyn, *Źródła do dziejów wychowania*, Warszawa 1966, t. 3, s. 788 i n.; W. Szewczuk, *Zdolność* [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 1105-1112.

<sup>706</sup> Tamże, s. 1106.

<sup>707</sup> K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna. Odbitka z Encyklopedii wychowania* [w:] *Kształtowanie umiejętności dydaktycznych nauczyciela*, red. M. Macioszek, Warszawa 1965, s. 49.

<sup>708</sup> M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika*, Warszawa 1974, s. 407. Za: T. Huk, *Komputer w procesie kształtowania umiejętności kluczowych*, Warszawa 2008, s. 23.

Od początków istnienia pedagogiki pracy jako uznanej subdyscypliny pedagogicznej problematyka umiejętności stanowiła przedmiot badań T. W. Nowackiego. Autor ten w swoim dziele *Podstawy dydaktyki zawodowej* określa „umiejętność jako gotowość do świadomego działania, opartą o pewną wiedzę o przedmiotach i zjawiskach oraz o ruchowe opanowanie elementów czynności”<sup>709</sup>. Ten sam autor nieco później uznaje, że „umiejętność to po prostu sprawdzona możliwość wykonania jakiejś czynności lub działania”<sup>710</sup> lub nieco szerzej „umiejętność to sprawdzona możliwość adekwatnego do sytuacji działania, oparta na wiedzy oraz wyćwiczonych wcześniej elementach sensomotorycznych”<sup>711</sup>.

Wiążąc umiejętności z kwalifikacjami (a więc możliwościami wykonania przez pracownika poszczególnych czynności na stanowisku pracy), T. W. Nowacki twierdzi, że „umiejętności są strukturami sensomotorycznymi i strukturami umysłowymi, w których poza wykonaniem poszczególnych czynności ważną rolę gra kolejność ich wykonania, a ta zostaje określona albo przez wiedzę pracownika, albo powstaje na podstawie jego doświadczenia, a więc wiedzy praktycznej”<sup>712</sup>.

Znaczenie wiedzy w ujawnianiu umiejętności bardzo wyraźnie eksponuje również E. J. Bojko, który uważa, że wiedza pozwala zmienić sposoby działania stosowane do pojawiających się nowych warunków<sup>713</sup>.

Nieco inaczej definiowana jest umiejętność w pracach Z. Wiatrowskiego, który twierdzi, że „umiejętność to po prostu gotowość i możliwość celowego działania, z wyborem i zastosowaniem najbardziej odpowiednich sposobów oraz z uwzględnieniem określonych warunków gwarantujących właściwe rezultaty tego działania, to sprawdzone możliwości celowego wykonywania pewnego określonego rodzaju działań”<sup>714</sup>.

Widać więc, że sprawdzona gotowość do świadomego działania, opartego na wiedzy i sprawności wykonywania określonych czynności to główna sekwencja definicji formułowanych przez przedstawicieli pedagogiki pracy. Ważne jest – jak słusznie zauważa E. Goźlińska – że owa gotowość i sprawność charakteryzuje się elastycznością, umożliwiającą dostosowanie ich do

---

<sup>709</sup> T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971, s. 184.

<sup>710</sup> Tenże, *Zawodoznawstwo...*, dz. cyt., s. 146.

<sup>711</sup> Tenże, *Leksykon pedagogiki pracy...*, dz. cyt., s. 259.

<sup>712</sup> Tenże, *Zawodoznawstwo...*, dz. cyt., s. 154.

<sup>713</sup> E. J. Bojko, *K postanowkie problemy uczenia i nawykow w sowriemiennoj psichologii*, *Sowietskaja Pedagogika* 1955, nr 1.

<sup>714</sup> Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy...*, dz. cyt., s. 87.

zmiennych warunków<sup>715</sup>. Dlatego słuszne jest – jak to ujmuje W. Furmanek – określenie umiejętności jako sprawdzonej możliwości (możności wewnętrznej – w terminologii prakseologii) wykonania określonych czynności<sup>716</sup>.

Nieco inną definicję „umiejętności” (definicję cybernetyczną) zaproponował L. Kołkowski<sup>717</sup> twierdząc, że jeśli ktoś potrafi wykonać pewną czynność, to znaczy że dysponuje umiejętnością wykonania tej czynności, tzn.: potrafi wytworzyć lub przyswoić (odtworzyć, zrekonstruować z pamięci) informacje sterujące działaniem, żeby na ich podstawie działać praktycznie (samodzielnie lub przez naśladowanie wykonać czynność motorycznie)<sup>718</sup>. Z takiego ujęcia istoty definicji umiejętności wynika, że jeżeli określona jednostka potrafi wykonać bezbłędnie daną czynność, opierając się na wytworzonym lub podanym przez kogoś schemacie działania (programie, modelu działania), to mówimy, że jednostka ta opanowała umiejętność wykonania tej czynności.

Pojęciu „umiejętność” nadano również stosowną rangę w dokumentach Unii Europejskiej. Stało się to za sprawą ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie. Wcześniej już podczas szczytu Rady Europejskiej, który odbył się w Lizbonie w marcu 2000 roku uznano, że przed Europą stoją bardzo ważne wyzwania dotyczące przystosowania się do powszechnej globalizacji i przejścia do modelu gospodarek opartych na wiedzy. Podkreślono, że „każdy obywatel musi posiadać umiejętności niezbędne do tego, aby żyć i pracować w nowym społeczeństwie informacyjnym”, a także iż „konieczne są ramy europejskie określające nowe umiejętności podstawowe, które zapewnić ma uczenie się przez całe życie: umiejętności informatyczne, znajomość języków obcych, kulturę techniczną, przedsiębiorczość i umiejętności społeczne”<sup>719</sup>. W celu ujednoczenia podstawowych pojęć używanych w Europejskich Ramach Kwalifikacji „umiejętności określa się jako kognitywne (obejmujące myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (obejmujące sprawność i korzystanie z metod, materiałów, narzędzi

---

<sup>715</sup> E. Goźlińska (red.), *Reforma kształcenia zawodowego*, Warszawa 1997, s. 121.

<sup>716</sup> W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej...*, dz. cyt., s. 201.

<sup>717</sup> Dokładny opis proponowanej przez L. Kołkowskiego definicji umiejętności znajduje się w rozdziale pierwszym niniejszego opracowania w części poświęconej eksplikacji podstawowych pojęć.

<sup>718</sup> Zob. L. Kołkowski, S. M. Kwiatkowski, *Elementy treści kształcenia zawodowego*, Warszawa 1994.

<sup>719</sup> Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie, Bruksela dn. 10.11.2005, s. 2.

i instrumentów)<sup>720</sup>. Umiejętności oznaczają więc zdolności do stosowania wiedzy i korzystania z *know-how* w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów. Definicję tę przyjęto również na użytek dalszych rozważań czynionych w niniejszej pracy.

## 7.2. Klasyfikacja oraz struktura czynności i umiejętności

Nawiązując do rozważań z poprzedniego podrozdziału, w którym przyjęto, że każda czynność posiada określoną strukturę (w każdej czynności można wyróżnić szereg różnorodnych elementów składowych) wydaje się być czymś naturalnym, że zarówno na gruncie psychologii, jak i pedagogiki, a także prakseologii ciągle jeszcze obserwuje się wzrostową tendencję do poszukiwania optymalnego modelu klasyfikacji zarówno samych czynności, jak również elementów składowych owych czynności. Odkrycie takiego modelu klasyfikacji nie jest sprawą prostą, bowiem zbiór czynności ludzkich w całym obszarze działalności ukierunkowanej na wynik jest bardzo duży i różnorodny, co więcej wraz z rozwojem cywilizacji, a także rozwojem człowieka ich różnorodność ciągle wzrasta. Dlatego nauka dostarcza wiele różnych propozycji opisywania i klasyfikowania zarówno czynności, jak i umiejętności, a także ich struktury<sup>721</sup>.

W pracach G. Millera, E. Galantera i K. Pribrama uwaga została skoncentrowana głównie na dwóch aspektach struktury czynności: molarnej i formalnej. T. Tomaszewski wprowadził dodatkowo aspekt modalny i funkcjonalny. Można przyjąć (bez ryzyka popełnienia większego błędu), że ujęcia te nawzajem się uzupełniają, aczkolwiek najczęściej uznaje się, iż podstawową

---

<sup>720</sup> Definicja „umiejętności” zgodnie z Załącznikiem 1 do Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia Europejskich Ram Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

<sup>721</sup> Wyniki badań nad funkcjonowaniem czynności można znaleźć w licznych pracach, między innymi: T. Tomaszewski, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1965; tenże, *Aktywność człowieka* [w:] *Psychologia jako nauka o człowieku*, red. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, Warszawa 1967; G. Miller, E. Galanter, K. Pribram, *Plans and the structure of behavior*, New York 1960; J. Koziński, *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001; *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądzielowy, Warszawa 2001; I. Kurcz, J. Reykowski (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa 1975; M. Materska, *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972; K. Wojtyła, *Osoba i czyn oraz inne studia antropologów*, Lublin 1986 i inne.

rolę w opanowywaniu danej czynności pełni molarna, formalna i funkcjonalna struktura czynności.

Molarna struktura czynności jest organizacją wewnętrzną, wyznaczoną przez jakościowe cechy czynności składających się na daną czynność złożoną. Oznacza to, że opis molarnej struktury czynności jest usystematyzowanym rejestrem czynności składowych danej czynności złożonej.

Według M. Materskiej „struktura formalna czynności jest czasowo-przestrzennym porządkowaniem kształtującym się tak, aby pewne operacje stwarzające warunki dla następnych, wykonane zostały właśnie przed tymi operacjami, a także aby następujące po sobie operacje nie niweczyły wyników operacji poprzednich. Porządek czasowo-przestrzenny tych czynności może się układać różnie w zależności od pewnych cech samej czynności oraz warunków, w których przebiega czynność”<sup>722</sup>.

Funkcjonalna struktura czynności jest organizacją, w której wyodrębniane są czynności składowe należące do poszczególnych typów funkcjonalnych. Uwzględnia ona zależność struktury czynności od celu, który zamierza się osiągnąć. Zależy ona również od warunków, w jakich czynność będzie wykonywana, a więc od możliwości osiągnięcia zamierzonego celu. Z funkcjonalnego punktu widzenia – czyli z punktu widzenia roli, jaką pełnić będą poszczególne czynności składowe w przybliżaniu jednostki do wyniku – dzieli się czynności na pomocnicze i właściwe, czyli wykonawcze<sup>723</sup>. T. Tomaszewski czynności pomocnicze dzieli na: przygotowawcze, korekcyjne, obronne i kontrolne<sup>724</sup>.

Trzeba dodać, że struktura czynności (bez względu na jej aspekt molarny, formalny czy też modalny bądź funkcjonalny) obok ukierunkowanego przebiegu zmierzającego do wyniku, stanowi istotną cechę każdej czynności. Ale również mieć świadomość tego, że czynności ludzkie tworzą strukturę dynamiczną i zmienną w czasie. Oznacza to, że struktura danej czynności może być różna, ale zawsze jest (powinna być) dostosowana do warunków realizacji założonego wyniku, do którego czynność ta zmierza<sup>725</sup>.

---

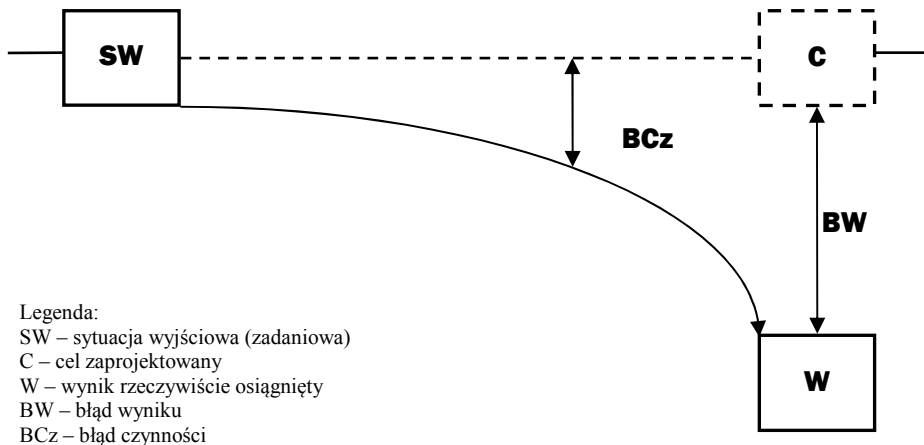
<sup>722</sup> Por. M. Materska, *Treść przygotowania teoretycznego...*, dz. cyt., s. 14.

<sup>723</sup> Zob. więcej na ten temat w niepublikowanej dysertacji doktorskiej Czesława Plewki zatytułowanej *Modelowanie zjawisk i działania praktycznego w procesie uczenia się zawodu* przygotowanej pod naukowym kierownictwem doc. dr. inż. L. Kołkowskiego, Warszawa 1984.

<sup>724</sup> Por. M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski, *Psychologia jako nauka...*, dz. cyt.

<sup>725</sup> Zob. U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe...*, dz. cyt., s. 87-96.

Najważniejszą jednak cechą każdej czynności jest jej ukierunkowany przebieg, który T. Tomaszewski wiąże z faktem antycypacji, zarówno sytuacji końcowej (stanu końcowego, który nazywa wynikiem), jak i samej czynności, która ma doprowadzić do tej sytuacji. Antycypowaną sytuację końcową autor nazywa celem czynności, zaś antycypowaną czynność, która ma do tego celu doprowadzić, nazywa programem. Zdaniem T. Tomaszewskiego pojęcie wyniku należy wyraźnie odróżnić od pojęcia celu. Cel jest stanem rzeczy antycypowanym (zamierzonym), zaś wynik jest stanem rzeczy rzeczywiście osiągniętym, przy czym między stanami rzeczy założonymi a rzeczywiście osiągniętymi mogą istnieć mniejsze lub większe rozbieżności. Uważa się, że „jeśli wyniki są gorsze od celów, a czynności od programów, to mówimy, że wystąpiły wówczas błędy”<sup>726</sup>. O błędach tych możemy mówić jako błędach czynności (BCz) lub błędach wyniku (BW) (rys. 32).



**Rys. 32.** Graficzny schemat błędów przy wykonywaniu czynności

Wyk. T. Tomaszewski

Linie ciągłe na schemacie odpowiadają procesom rzeczywistym, a linie przerywane – antycypowanym (zamierzonym).

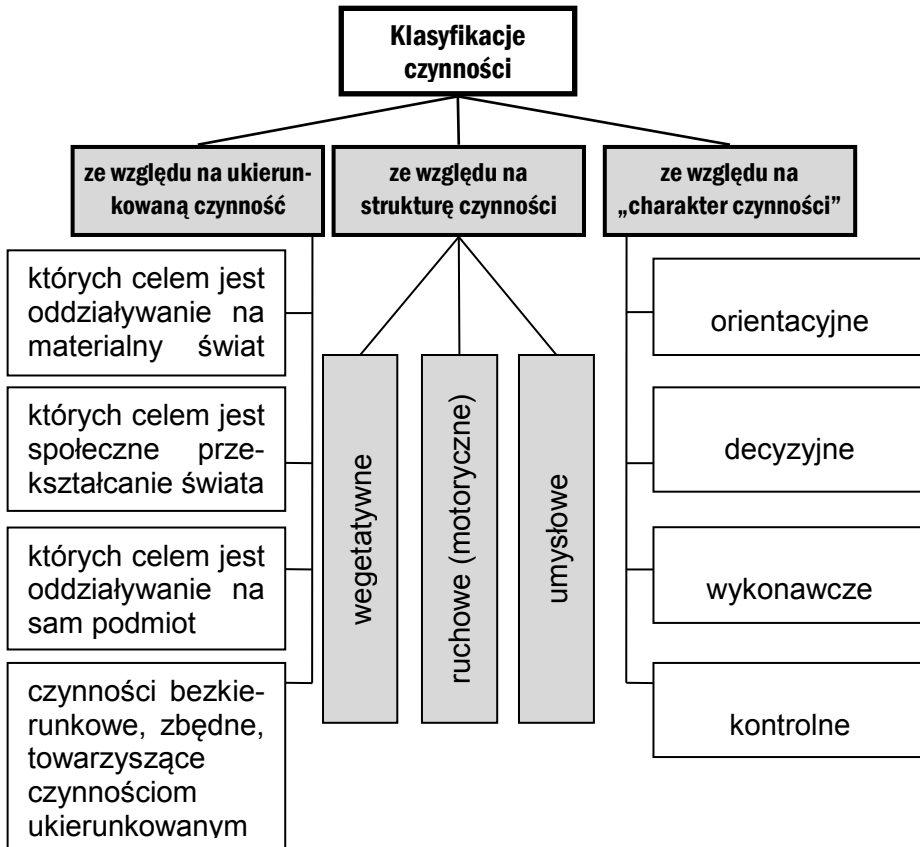
W każdej sytuacji zadaniowej czynności, ukierunkowane na osiągnięcie określonego wyniku, powinny być odpowiednio zorganizowane. Mówiąc ina-

<sup>726</sup> *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1976, s. 504-505.



czej, muszą posiadać odpowiednią strukturę. Przy projektowaniu własnego działania, które ma doprowadzić do osiągnięcia zamierzonego wyniku (realizacji zamierzonego celu, a w przypadku niniejszych rozważań – doskonalenia własnego rozwoju zawodowego) należy pamiętać, że ten sam wynik może być osiągnięty z udziałem czynności o różnej strukturze. Stąd w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym należy zadbać, aby struktura czynności była optymalna (dostosowana do warunków, w jakich czynności te będą realizowane i możliwości, którymi dysponuje określona osoba). Tylko optymalna struktura czynności powiązana jednym wspólnym celem działania rokuje szansę na to, że działanie będzie efektywne, a rozbieżności między założonym celem a osiągniętym rzeczywistym wynikiem będą niewielkie.

Przyjmując, że czynność najczęściej definiowana jest jako zachowanie się danej osoby ukierunkowane na realizację określonego stanu rzeczy lub osiągnięcie określonego wyniku, nietrudno dostrzec, że w zależności od stanu rzeczy będziemy mieli do czynienia z różnego rodzaju czynnościami. Stąd w literaturze znaleźć można wiele różnych klasyfikacji czynności, które tworzone są ze względu na strukturę czynności, ukierunkowanie czynności bądź ze względu na „charakter” określonych czynności (rys. 33).

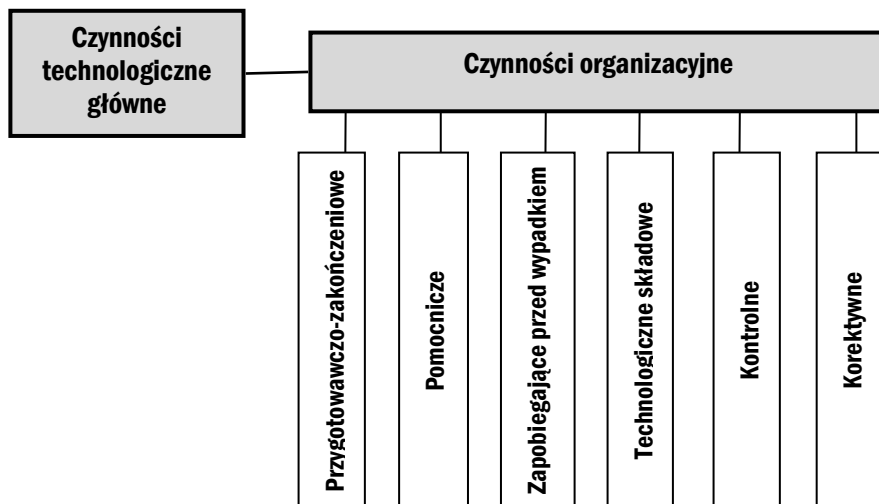


**Rys. 33.** Wybrane klasyfikacje czynności człowieka

Nie są to jedyne klasyfikacje czynności, które znalazły swoje miejsce zarówno w literaturze, jak i w różnego rodzaju działaniach praktycznych. Można tu dla przykładu przywołać dociekania L. Kołkowskiego, który poszukiwał takich czynności, które powinny stanowić podstawę kształtowania umiejętności w ramach określonego zawodu, specjalności czy wykonania określonego zadania. Autor ten w wyniku długoletnich badań doszedł do wniosku, że w pracy zawodowej czynności jednego typu nie występują w oderwaniu od innych, lecz tworzą cyklicznie powtarzające się ciągi<sup>727</sup>.

<sup>727</sup> Zob. L. Kołkowski, *Nauczanie zawodu w systemie szkolnym*, Warszawa 1986, s. 49.

Głównym cyklem czynności wykonania określonego wytworu – w opinii L. Kołkowskiego – jest cykl technologiczny, w którym wszystkim czynnościom, składowym tworzącym ten cykl (odpowiednio uporządkowane i nazwane) podporządkowany jest inny cykl czynności – cykl organizacyjny. Oznacza to, że wykonaniu każdej czynności technologicznej niezmiennie towarzyszą określone czynności organizacyjne, które również można poddać klasyfikacji (rys. 34).



**Rys. 34.** Układ zbiorów czynności w zakresie dowolnej technologii (metody działania praktycznego)

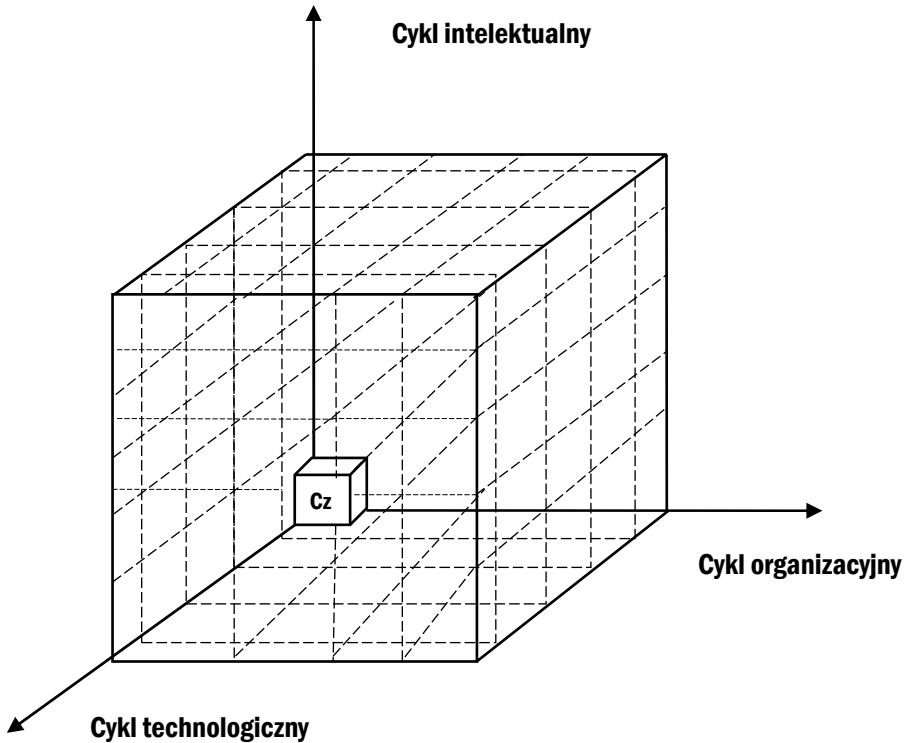
Wyk. L. Kołkowski

Wykonanie każdej czynności technologicznej i organizacyjnej poprzedza cykl czynności intelektualnych, obejmujący procesy wytwarzania pomysłów planów działania praktycznego oraz ich weryfikacja teoretyczna. Są to – jak zauważa L. Kołkowski – „procesy o stałej strukturze, towarzyszące wykonywaniu wszystkich czynności obu wcześniej omawianych cykli”<sup>728</sup>.

Porządkując w ten sposób wszystkie czynności występujące w toku określonego działania praktycznego, uzyskujemy ład, pozwalający na jednoznacz-

<sup>728</sup> Tamże, s. 50.

ne umiejscowienie każdej – nawet najmniejszej – czynności w odpowiednim jej miejscu trójwymiarowej typologii czynności (rys. 35).



Rys. 35. Schemat trójwymiarowej typologii czynności

Każdy sześcian tego układu odpowiada jednej określonej czynności, postrzeganej w perspektywie wszystkich trzech cyklów (technologicznego, organizacyjnego i intelektualnego). Zatem przystępując do wykonania owej czynności w zasadzie dysponujemy całym splotem informacji stanowiących podstawę optymalnego działania (prawidłowego wykonania owej czynności). Taka trójaspektowa analiza czynności stanowi, między innymi, podstawę do określania wymagań psychomotorycznych, niezbędnych przy wykonywaniu różnych zadań zawodowych. Przy czym zaproponowany układ trójwymiarowej typologii czynności nie jest jeszcze typologią dydaktyczną czynności, lecz może już stanowić jej podstawę. Dysponując takimi trójwymiarowymi typologiami różnych czynności możemy przez ich porównywanie wydzielić czyn-

ności podobne pod względem ich struktury i utworzyć dydaktyczne typy czynności, które następnie stanowiąc będą podstawę do kształtowania umiejętności wykonania tych czynności<sup>729</sup>.

Niemal od początku istnienia pedagogiki pracy, analiza czynności stanowi przedmiot jej zainteresowania. Intensywne badania w tym zakresie prowadziła m.in. K. Korabiowska-Nowacka<sup>730</sup>. W świetle badań autorki, a także innych reprezentantów pedagogiki pracy wyodrębniono swoistą dla potrzeb tej subdyscypliny naukowej klasyfikację czynności zawodowych, wyodrębniając następujące rodzaje (typy) czynności:

- czynności planowania – charakterystyczne dla każdego świadomego działania;
- czynności konstrukcyjne – których celem jest określenie kierunku i warunków działania zawodowego;
- czynności przygotowawcze – dotyczące przygotowania samego procesu pracy i jego elementów składowych, w tym: przygotowanie stanowiska pracy, przedmiotów i środków pracy oraz przygotowanie pracownika do rozpoczęcia pracy;
- czynności wykonawcze, w tym:
  - – czynności technologiczne
  - – czynności organizacyjne;
- czynności interpersonalne – dotyczące zasad współpracy między współpracownikami biorącymi udział w wykonaniu zadania;
- czynności kontrolno-pomiarowe i oceniające przebieg oraz wynik procesu pracy;
- czynności zakończeniowe – związane z zakończeniem procesu pracy<sup>731</sup>.

To tylko wybrane próby przybliżenia istoty dotyczącej zarówno struktury czynności, jak również znalezienia optymalnego modelu ich sklasyfikowania. Podobnych, bądź zgoła innych propozycji dostarcza zarówno literatura polskojęzyczna, jak również obcojęzyczna. Zainteresowanie tą problematyką wydaje się być działaniem nie budzącym wątpliwości, bowiem czynności – a w zasadzie ich analiza – stanowi podstawę rozważań nad typologią umiejęt-

---

<sup>729</sup> Dokładniejszy opis procesu kształtowania umiejętności zawiera następny podrozdział.

<sup>730</sup> K. Korabiowska-Nowacka, *Metodyka badania zadań zawodowych* [w:] *Metodologia pedagogiki pracy. Materiały*, red. T. W. Nowacki, Warszawa 1979, a także: tejże, *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych*, Wrocław 1974.

<sup>731</sup> Por. Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy...*, dz. cyt., s. 115.

ności. Zatem o jakich umiejętnościach możemy tu mówić i jak najczęściej są one klasyfikowane?

Można by z dużym uproszczeniem umownie przyjąć, że skoro w całym obszarze działalności ludzkiej ukierunkowanej na wynik zbiór różnorodnych czynności jest bardzo duży, a sama czynność jest elementem działań zmierzających do osiągnięcia jakiegoś celu, to by móc ten cel osiągnąć musimy potrafić tę czynność wykonać, a więc musimy posiadać umiejętność wykonania tych czynności. Przy takiej konstrukcji myślowej można oczekiwać, że zbiór różnorodnych umiejętności jest równie duży jak zbiór czynności. W rzeczywistości założenie to jest błędne, bowiem w przypadku tego samego lub bardzo podobnego zbioru różnych czynności, dysponując umiejętnością wykonania jednej czynności jesteśmy również w stanie poprawnie wykonać inne czynności tego zbioru. Zatem w przypadku czynności zawodowych warunkujących prawidłowe wykonanie zadań zawodowych wstępem do kształtowania umiejętności powinna być analiza czynności, która pozwoli rozklasyfikować je na proste i złożone, względnie na sensoryczne, umysłowe i motoryczne albo na badawczo-orientacyjne i wykonawcze lub jeszcze inne.

Zgodnie z wcześniejszymi rozważaniami dotyczącymi rodzajów i układów czynności, można wyróżnić umiejętności:

- umysłowe (intelektualne, teoretyczne) – kształtujące się na podstawie właściwości umysłowych. Wśród nich występują takie jak: porównywanie przedmiotów i zjawisk, mające na celu określenie różnic i podobieństw, abstrahowanie, tworzenie pojęć, formułowanie sądów, wnioskowanie, dowodzenie i sprawdzanie. Umiejętności umysłowe nie prowadzą do bezpośrednich zmian w rzeczywistości, uruchamiają natomiast działalność umysłową;
- praktyczne (motoryczne) – są to te umiejętności, które prowadzą do bezpośrednich zmian rzeczywistości. Najczęściej mówić można o umiejętnościach działania i rozwiązywania zadań nasuwanych przez sytuacje życiowe lub zawodowe. Składają się ze struktur sensomotorycznych i struktur umysłowych. Na sensomotoryczne składają się: odbiór i prawidłowa na nie reakcja w zakresie bodźców zmysłowych oraz wyrobione umiejętności ruchowe z nimi związane. Struktury umysłowe w zakresie praktycznym przejawiają się w przyswojeniu algorytmu lub procedury działania. W kształtowaniu tych umiejętności decydującą rolę odgrywają ruchy i czynności

motoryczne. Liczba pojedynczych ruchów, które wchodzą w skład umiejętności przyjmowana jest jako kryterium klasyfikacji umiejętności<sup>732</sup>.

Ze względu na liczbę pojedynczych ruchów wchodzących w skład jakiejś umiejętności, możemy je podzielić na trzy rodzaje:

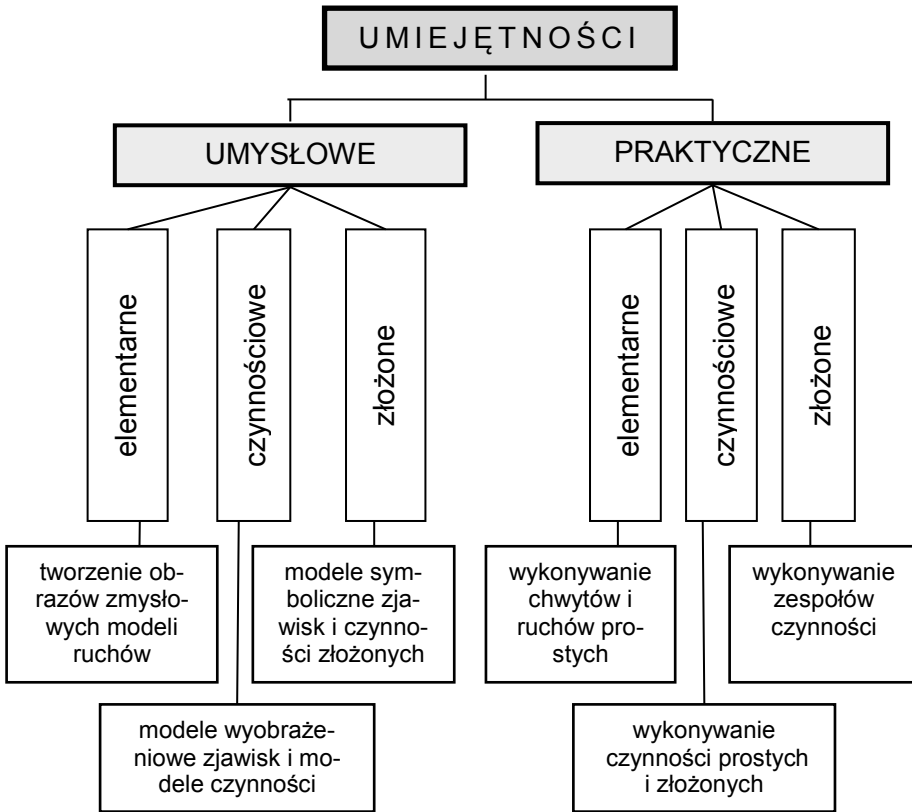
- elementarne – polegające na wykonywaniu prostych ruchów. Poszczególne ruchy proste rzadko występują samodzielnie, zazwyczaj wchodzą w skład większych całości. W każdej takiej całości ruch uzyskuje nie tylko inne stanowisko chronologiczne, ale zmienia się jego wykonanie, stosownie do celu czynności. Temu właśnie towarzyszy ułożenie w centralnym ośrodku nerwowym struktury programu operacyjnego, a więc uformowanie się nowej umiejętności, złożonej z kilku bądź kilkunastu umiejętności elementarnych. Umiejętności te nazywamy czynnościowymi;
- czynnościowe – polegające na wykonywaniu prostych czynności złożonych z kilku lub kilkunastu ruchów prostych o określonej charakterystyce, ze względu na chronologię i energię. Umiejętności czynnościowe z kolei mogą stanowić elementy składowe czynności bardziej złożonych i te nazywamy umiejętnościami złożonymi;
- złożone – polegające na wykonywaniu zespołów czynności tworzących określoną całość. Są to więc struktury, w skład których wchodzi m.in. podejmowanie i wdrażanie decyzji, ustalenie sposobu rozwiązania sytuacji nietypowej, dobór odpowiednich środków działania itp.<sup>733</sup>

Przyjmując zaproponowany przez T. W. Nowackiego podział umiejętności ze względu na liczbę ruchów składających się na daną umiejętność, można sporządzić następujący schemat (rys. 36).

---

<sup>732</sup> T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej...*, dz. cyt. Autor w rozdziale o podstawowych pojęciach motoryki przeprowadza szczegółową analizę pojęcia umiejętność, ustala kryteria podziału i dokonuje klasyfikacji umiejętności.

<sup>733</sup> Cz. Plewka, *Zeszyty metodyczne*, Szczecin 1992, nr 3, s. 10-11; T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej...*, dz. cyt., s. 205.



**Rys. 36.** Klasyfikacja umiejętności ze względu na liczbę ruchów składających się na daną umiejętność

Postrzegając umiejętność w perspektywie psychologicznej można rozróżnić przynajmniej trzy poziomy dotyczące umiejętności:

- poziom sensomotoryczny, na którym operacje odbywają się przez połączenie spostrzeżeń sensomotorycznych z odpowiednimi mechanizmami motorycznymi,
- poziom perceptywno-empiryczny,
- poziom operacji intelektualno-abstrakcyjnych<sup>734</sup>.

<sup>734</sup> W. Furmanek, *Podstawy edukacji zawodowej...*, dz. cyt., s. 212.



Niektórzy autorzy, proponując klasyfikacje umiejętności przyjmują za ich podstawę różnego rodzaju wyróżniki. Przykładowo gdybyśmy chcieli dokonać klasyfikacji umiejętności pedagogicznych nauczyciela, to moglibyśmy mówić o kilkunastu zbiorach tych umiejętności – w tym między innymi:

- umiejętności dydaktyczne, do których należą: umiejętności definiowania celów i planowania przebiegu zajęć, umiejętność doboru metod dydaktycznych i środków dydaktycznych, umiejętność kontroli i oceny wyników nauczania i efektów pracy własnej, umiejętność wywoływania aktywności uczących się itp.,
- umiejętności wychowawcze, takie m.in. jak: umiejętność współpracy z rodzicami, umiejętność rozwiązywania trudnych sytuacji wychowawczych, umiejętność kreowania właściwej postawy swoich podopiecznych itp.,
- umiejętności opiekuńcze, do których zaliczyć można: umiejętność zagospodarowania swoim podopiecznym czasu wolnego, umiejętność otoczenia swoich podopiecznych warunkami bezpiecznej nauki, umiejętność udzielenia pierwszej pomocy przedmedycznej itp.,
- umiejętności diagnostyczno-terapeutyczne, takie jak: umiejętność rozpoznawania potrzeb i możliwości swoich podopiecznych, umiejętność diagnozowania przyczyn trudności dydaktyczno-wychowawczych, umiejętność podejmowania działań profilaktycznych, umiejętność doboru form i metod działań terapeutycznych itp.

Podobne zbiory umiejętności tworzone są w wielu innych sytuacjach, jeśli ich podstawą są np. względy metodologiczno-proceduralne. W takich przypadkach można wyróżnić umiejętności: rozpoznawania trudności, analizy sytuacji, formułowania hipotez, modelowania procesu weryfikacji, opracowania wyników.

Nawiązując do dotychczasowych rozważań można w podobny sposób utworzyć zbiór (sklasyfikować) umiejętności dotyczących kierowania własnym rozwojem zawodowym. W zbiorze tym można wyróżnić takie umiejętności, jak:

- umiejętności diagnostyczne dotyczące poziomu własnego rozwoju zawodowego i potrzeb rozwojowych,
- umiejętności planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego: nieustannego zgłębiania wiedzy o sobie; planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości; przewidywanie skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi, dostrzegania przymiotów zwiększających zdolności kierownicze;
- umiejętności wdrażania i monitorowania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego: umiejętności adaptacyjne, wyzwalanie wytrwałości w działaniu, pokonywania trudności,

- wykorzystywania informacji zwrotnych, wprowadzania korekt, panowania nad stresem, monitorowania procesu wdrożeniowego, dokonywania ocen i formułowania wniosków, podejmowania decyzji, koncentrowania się na najważniejszych czynnikach przy optymalizacji wysiłku i osiągnięciu właściwych efektów działania.

### **7.3. Proces kształtowania i rozwijania umiejętności**

Współcześnie coraz wyraźniej eksponuje się rolę, jaką w życiu człowieka pełnią umiejętności – w tym w dużej części umiejętności zawodowe. Niemal powszechnie uważa się, że umiejętności to zasadnicze elementy kwalifikacji zawodowych, aczkolwiek w ostatnim czasie dużo miejsca w różnego rodzaju publikacjach (ale również w toczących się debatach) zajmują nie umiejętności, lecz kompetencje (por. rozdz. 1.3.). Pozostając jednak w obszarze tematyki dotyczącej umiejętności, trzeba zauważyć, że od czasu rozpoczęcia prac nad standardami wymagań programowych i ostatnio Ramami Kwalifikacji Zawodowych, umiejętności stają się niemal dominującym kryterium doboru treści kształcenia dla wszystkich poziomów edukacji.

W procesach edukacyjnych następuje coraz wyraźniejsza tendencja zmierzająca do zmniejszania trosk o wyposażenie uczącego się w encyklopedyczną wiedzę na rzecz kształtowania różnego rodzaju umiejętności. Tendencja ta niesie oczywiście potrzebę innych metod kształcenia, innej organizacji, a nade wszystko przewartościowania świadomości uczącego się i kierującego tym procesem. Trzeba wiedzieć, jak przebiega proces kształtowania się umiejętności, by móc stworzyć optymalne warunki jego realizacji i w sposób właściwy kierować przebiegiem tego procesu. Potrzeba ta dotyczy również kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Teoretycznych podstaw kształtowania i rozwijania umiejętności należy szukać zarówno w psychologii (teoria czynności, teoria rozwiązywania problemów, teoria osobowości, behawioryzm), w pedagogice (teoria kształcenia zawodowego, teoria rozwoju umiejętności, teoria kwalifikacji pracowniczych) oraz w prakseologii (nazywanej także ogólną teorią sprawności ludzkich działań)<sup>735</sup>. W niniejszym podrozdziale swoje rozważania skoncentruję głównie na procesie kształtowania umiejętności zawodowych, które są układami struktur umiejętnościowych, umysłowych i praktycznych, pozwalających na wykonywanie zadań zawodowych. Układy te stanowią najbardziej istotny składnik

---

<sup>735</sup> Problematyka ta w dużej części stanowi przedmiot rozważań rozdziałów stanowiących dwie pierwsze części niniejszej publikacji. Więcej na ten temat znaleźć można w pozycjach wykazanych w bibliografii.

kwalifikacji zawodowych, które w każdym zawodzie są inne i tworzą rodzaje kwalifikacji. W niektórych zawodach przewagę mają umiejętności intelektualne, a w innych motoryczne. Jedne i drugie wymagają nieco innego przebiegu procesu ich kształtowania.

W literaturze dostępne są różne opisy procesu kształtowania umiejętności. Przykładowo W. Okoń w procesie kształtowania umiejętności wyróżnia następujące etapy: 1) uświadomienie sobie przez ucznia nazwy i znaczenia danej umiejętności, 2) sformułowanie reguł działania, 3) poznanie wzoru danej czynności, 4) pierwsze ćwiczenia dokładnie kontrolowane, 5) samodzielne, odpowiednio urozmaicone ćwiczenia w posługiwaniu się daną umiejętnością. Przy czym w procesie uczenia się przez naśladowanie brak jest dwu pierwszych ogniw<sup>736</sup>. Dalej dodaje, że o ukształtowaniu się umiejętności możemy mówić dopiero wówczas, gdy ruchy (fragmenty działania) stały się celowe, tzn. gdy za ich pomocą osiągamy swój cel. Stadium kształtowania się umiejętności to – według W. Okonia – stadium kształtowania się celowych ruchów, a usuwania ruchów zbędnych (błędnych).

Postrzegając proces kształtowania i rozwijania umiejętności z perspektywy teorii czynności T. Tomaszewskiego<sup>737</sup>, przyjmuje się, że rozwiązując dowolne zadanie (problem) i dążąc do osiągnięcia oczekiwanego wyniku wykonuje się zwykle wiele czynności. Czynności te w wyniku świadomego działania przekształcają się w umiejętności (ale tylko te czynności przekształcają się, które określona jednostka potrafi wykonać), przy czym nie wszystkie rodzaje umiejętności wywodzą się z czynności wykonawczych. Są takie umiejętności, jak np. umiejętność komunikowania się, umiejętność logicznego myślenia, w pewnym sensie również umiejętność przetwarzania informacji i inne, które rozwijają się dzięki specyficznym dla jednostki cechom osobowym. W toku realizacji konkretnego zadania (sytuacji zadaniowej) jednostka wykonuje zarówno czynności proste, jak i czynności złożone, a także czynności (operacje) technologiczne. Przyjmuje się, że jednostka opanowała określoną umiejętność, jeśli umie zachować kolejność czynności, potrafi wykonać wszystkie czynności tworzące pewien ich układ i osiągnęła zakładany wynik. Przy czym wynik rozwiązywania zadania (sytuacji zadaniowej) można osiągnąć w dwojaki sposób: 1) przez naśladowanie, działając na jednej drodze, jeśli realizujący zadanie zna (zostały mu podane) metody działania, model działania praktycznego, model czynności składowych i umożliwiona jest obserwacja wykonywanych czynności, 2) w toku rozwiązywania problemów, działając na

<sup>736</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.

<sup>737</sup> T. Tomaszewski, *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, dz. cyt.

różnych drogach, jeśli podmiot samodzielnie wytwarza metodę i schemat (model) działania praktycznego oraz pomysły kolejnych czynności praktycznych i uzasadnia je teoretycznie<sup>738</sup>.

W rozważaniach dotyczących kształtowania umiejętności zawodowych dużo uwagi (obok analiz dotyczących typologii i strukturyzacji umiejętności opartej na teorii czynności ludzkich T. Tomaszewskiego) poświęca się technologii dydaktycznej – a dokładniej programowaniu procesu kształtowania umiejętności w toku rozwiązywania problemów, wykorzystując pomysł programowania czynności poznawczych uczącego się.

Podjmując próbę programowania czynności poznawczych uczącego się, należy pamiętać, że działalność poznawcza uczącego się rozumiana jako odzwierciedlanie rzeczywistości i przetwarzanie tego odzwierciedlenia nie zależy jedynie od tego, co jest przedmiotem poznania (aczkolwiek jest to istotne), lecz w dużym stopniu od tego, jakim systemem kodującym rozporządza podmiot poznania. Stąd opanowanie przez ten podmiot systemu kodowania informacji – umożliwiającego dokonywanie na różnych poziomach aktywności poznawczej opisów jego czynności intelektualnych i motorycznych, przedmiotów, zjawisk oraz ich wzajemnych powiązań za pomocą obrazów zmysłowych i myślowych, znaków umownych, symboli, opisów graficznych oraz ich strukturalnych powiązań – jest (a przynajmniej powinno być) jednym z ważniejszych wskaźników osiągniętych wyników procesu nauczania-uczenia się. Pozyskane, a następnie przetworzone w ten sposób informacje podmiot poznania może wykorzystywać w procesie ustawicznego sterowania swymi czynnościami intelektualnymi i motorycznymi, ukierunkowanymi na wytwarzanie dóbr materialnych lub zaspokojenia własnej ciekawości poznawczej, tj. do regulacji układów intelektualnych i materialnych powiązań ze światem zewnętrznym<sup>739</sup>. Istotnym wynikiem tak prowadzonego programowania procesu kształtowania umiejętności podmiotu poznania jest powstanie systemu kodowania informacji, umożliwiającego opisy przedmiotów, zjawisk i czynności motorycznych, jako efekt myślenia, poczynając od prostych doznań zmysłowych, aż do złożonych procesów myślenia teoretycznego (rys. 37)<sup>740</sup>.

---

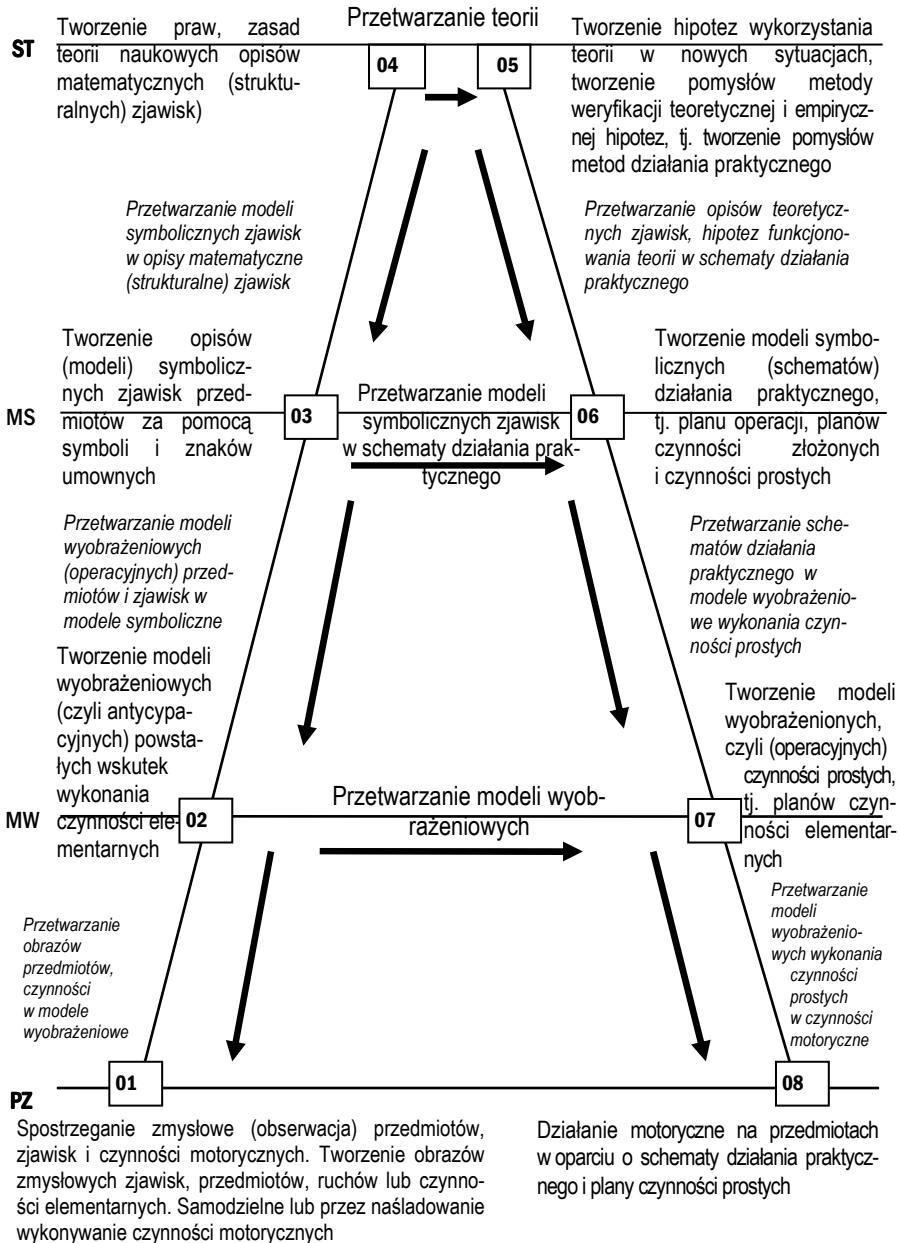
<sup>738</sup> U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe...*, dz. cyt., s. 103.

<sup>739</sup> Zob. więcej: L. Kołkowski, S. M. Kwiatkowski, *Elementy teorii kształcenia zawodowego*, Warszawa 1994.

<sup>740</sup> Sam model czynności poznawczych uczącego się w procesie zdobywania wiedzy, jak i jego opis zaczerpnięty został w całości z niepublikowanej dysertacji doktorskiej autora niniejszej monografii. Zob. Cz. Plewka, *Modelowanie zjawisk i działania praktycznego w procesie uczenia się zawodu*, przygotowanej pod kierownictwem naukowym L. Kołkowskiego, Warszawa 1984.

Na poziomie poznania zmysłowego i czynności motorycznych (symbol „PZ”) funkcjonowanie systemu kodującego ujawnia się w różnicowaniu prostych doznań zmysłowych w czynnościach spostrzegania przedmiotów, zjawisk, czynności motorycznych lub ich cech jednostkowych oraz w tworzeniu ich obrazów zmysłowych. Te jednostkowe doznania zmysłowe są odnoszone przez podmiot poznania na drodze uogólnienia do ponadjednostkowych całości je wiążących i współtworzą całościowe obrazy różnych rzeczy i zjawisk.

Jeśli w procesie poznania zmysłowego ograniczamy się wyłącznie do tego jednego poziomu poznania, to postrzegamy całą różnorodność świata rzeczywistego. Jego obraz objawia się nam w ogromnej mnogości jednostkowych obrazów pozbawionych istotnych związków, prawidłowości, ciągłości, wspólnych cech i wzajemnych relacji. Przedmiotem (treścią) poznania zmysłowego jest więc niewielki element rzeczywistości, dostępny bezpośredniej obserwacji bez uchwycenia relacji z innymi fragmentami otaczającej nas rzeczywistości. Odzwierciedlenie rzeczywistości na tym poziomie odbywa się w dwóch grupach kategorii poznawczych: 1) postrzegania jednostkowych cech przedmiotów i zjawisk, czyli wrażeń, 2) ujmowania całościowego przedmiotów i zjawisk, czyli spostrzeżeń. Natomiast relacje, jakie zachodzą między przedmiotami i zjawiskami, i między ich elementami, kodowane są na wyższych poziomach czynności poznawczych.



**Rys. 37.** Model czynności poznawczych uczącego się w procesie zdobywania wiedzy (model systemu kodowania informacji)

Wyk. L. Kołkowski, S. M. Kwiatkowski

W pewnym niewielkim stopniu uogólnienie zawarte jest już w czynności spostrzegania, lecz nie jest to jeszcze myślenie. Człowiek myśli za pomocą wyobrażeń i pojęć. Myślenie, które jest procesem poznawczym, odzwierciedlającym strukturę rzeczywistości i relacje między jej elementami, stanowi kontynuację lub nasilenie procesu uogólniania, rozpoczynającego się już w spostrzeganiu. Myślenie jest przedłużeniem procesu spostrzegania, ponieważ ujawnia się w wyobrazeniach i symbolach, na których opiera się rozumienie pojęć. Wyobrażenia formułują się w ciągu życia jednostki na podstawie doświadczeń osobistych i są różne dla różnych osób. Myślowe uogólnienie (modelowanie wyobrazeniowe) odrzuca jako zbędne wszystkie nieistotne cechy i konkretne szczegóły, których obecność jest niezbędna w rozpoznawaniu jednostkowym i spostrzeganiu. W tym tkwi istota abstrahowania. Następuje tu również proces odwrotny – uzupełnienie wyobraźni za pomocą słownych lub symbolicznych opisów pojęciowych.

W pierwszym etapie działalności poznawczej ma miejsce stworzenie sytuacji zadaniowej na poziomie poznania zmysłowego. Prowadzi to do aktywizacji prawie całego organizmu – układu sensorycznego, motoryki, układu koordynującego i zaangażowania emocjonalnego. Proces poznawczy przebiega w czynnościach obserwacji. Informacje sterujące czynnościami w tym procesie, ukierunkowanym na osiągnięcie założonego wyniku, są pobierane również z wyższych poziomów zdobywanej wiedzy. W sytuacji zadaniowej jest więc inicjowane bezpośrednio powiązanie elementów empirycznych (praktycznych) i teoretycznych.

Stopień skomplikowania obserwowanych zjawisk wymaga adekwatnych, o odpowiednim stopniu skomplikowania, informacji sterujących czynnościami obserwacji. Jest to ważne stwierdzenie przy badaniu przebiegu czynności<sup>741</sup>. W pierwszej kolejności uczący się dokonuje analizy złożoności przedmiotu obserwacji, by na tej podstawie wykryć treść i poziom informacji sterujących spostrzeganiem oraz ustalić podstawę informacyjną do ich wytworzenia. Gdy uczący się nie jest w stanie dokonać obserwacji obiektu ze względu na brak odpowiednich informacji sterujących czynnościami obserwacji, wówczas sytuacja zadaniowa nabiera cech sytuacji problemowej. Dlatego też pokaz nie może być głównym elementem procesu nauczania-uczenia się, jeśli uczący się

---

<sup>741</sup> Por. T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, dz. cyt.

nie jest w stanie bezpośrednio samodzielnie rozpoznać struktury obserwowanych czynności lub zjawisk.

W procesie uczenia się przez przyswajanie, dzięki pokazowi powstają w umyśle uczącego się obrazy czynności prostych i dzięki temu możliwe jest ich wykonanie przez naśladowanie. Istnieje jednak ograniczenie uczenia się przez naśladowanie. Ma ono miejsce w przypadku, gdy stopień złożoności czynności elementarnej jest duży, a różnorodność ruchów wchodzących w jej skład przekracza zdolności percepcyjne uczącego się. Zwiększenie dyspozycyjnej różnorodności ruchów uczącego się do poziomu różnorodności ruchów występujących w obserwowanej czynności, umożliwia jej reprodukcję<sup>742</sup>.

Informacje o przedmiotach, zdarzeniach, faktach, zjawiskach i czynnościach prostych składających się zwykle z kilku czynności elementarnych, kodowane są na wyższym poziomie uogólniania wiedzy zwanym poziomem modeli wyobrażeniowych „MW”. W modelach tych są zakodowane informacje stanowiące podstawę do wytwarzania informacji sterujących wykonaniem czynności prostych.

Zadania o większym stopniu złożoności wymagają ujawnienia elementów istotnych do ich wykonania. Nie wszystkie jednak elementy, z którymi wchodzi dany element w takie czy inne związki wymagają ujawnienia, lecz tylko te, które wyróżni podmiot poznania. Jest to mimo wszystko tylko część obrazu świata, a nie pełna rzeczywistość ukazująca wszystkie aspekty poznawanej rzeczywistości. Dlatego też przedmiot (treść) poznawania jest zawsze tylko częścią obiektu rzeczywistości, który jest ostatecznym przedmiotem (treścią) ludzkiego poznania. Oczywiście jest, że w danej sytuacji praktycznego działania nie wykorzystujemy wszystkich możliwości technologicznych danego urządzenia ani też wszystkich właściwości narzędzi, którymi posługujemy się. Można zatem przyjąć, że w każdym procesie poznawczym przedmiotem poznania jest pewien model obiektu rzeczywistego. W miarę wzrostu bogactwa informacyjnego rozpatrywanego zjawiska, gdy chcemy ująć jego opis z różnych stron i gdy pojemność informacyjna modeli wyobrażeniowych staje się zbyt mała, konieczne jest wprowadzenie bardziej złożonych systemów kodowania informacji.

Jawi się więc potrzeba wglądu na poznawaną rzeczywistość z wyższego poziomu poznania, poziomu modeli pojęciowo-symbolicznych „MS”. Na poziomie tym następuje wielostronne (bardziej całościowe) odzwierciedlenie rzeczy i zjawisk, a także działania praktycznego oraz opisywanie ogólnych i istotnych właściwości i cech świata rzeczywistego w postaci modeli symbo-

---

<sup>742</sup> Zob. W. R. Ashby, *Wstęp do cybernetyki*, Warszawa 1961.



licznych. Jest to zatem kodowanie informacji za pomocą pojęć, symboli, znaków umownych lub opisów graficznych. Nie występuje tu jednak odzwierciedlenie jednostkowych właściwości pojedynczych przedmiotów i zjawisk, jeśli nie są one włączone jednocześnie w szersze układy i relacje. Każda więc rzecz poznawana jest przez podmiot jednostkowo za pomocą zmysłów oraz jednocześnie jako element uwikłany w pewne struktury, klasy, gatunki, opisane za pomocą pojęć.

Im bardziej zróżnicowany jest świat działalności praktycznej uczącego się i odpowiadające mu zbiory informacji, tym bogatszy jest świat jego działalności poznawczej i tym bardziej pojemne muszą być systemy pojęć, redukujące nadmiar tych informacji. Także, im bardziej jest pojemne pojęcie, tym więcej czynności poznawczych trzeba wykonać, aby przejść od tego pojęcia do zmysłowego obrazu jednostkowego i odwrotnie.

W procesie poznawania zmysłowego poznajemy rzecz od jednej strony (np. wielkość, kształt, kolor) co powoduje, iż różnica między obrazem a obiektem rzeczywistości wydaje się być niewielką. Natomiast w poznawaniu teoretycznym łatwo zauważyć, że np. „gaz doskonały”, „idealny obieg jakiegoś medium” to modele wyidealizowane (nie istniejące), ponieważ w rzeczywistości ich konkretne odpowiedniki podlegają oddziaływaniu czynników zewnętrznych powodujących zakłócenia. Zatem przedmiotem poznania zjawiska rzeczywistego jest model – a więc układ rzeczywisty lub symboliczny – który odtwarza istotne cechy rozpatrywanego zjawiska od jednej lub wielu stron.

Wśród modeli intelektualnych o praktycznym dla nas znaczeniu wyróżniamy więc tylko dwa: 1) modele wyobrażeniowe, 2) modele symboliczne. Różnica między tymi modelami w sensie psychologicznym polega na tym, że przy tworzeniu się w umyśle uczącego się modelu wyobrażeniowego pojawia się w jego świadomości zmysłowy (pamięciowy) obraz rozpatrywanego zjawiska, podczas gdy przy kodowaniu informacji na poziomie modeli symbolicznych pojawia się obraz symboliczny, stanowiący uogólnienie reprezentujące pewien zbiór obrazów konkretnych lub też nie pojawia się żaden obraz, nawet mało podobny do istniejącego w rzeczywistości i wówczas model wyrażony jest za pomocą znaków umownych<sup>743</sup>. Informacje, dotyczące wzajemnych relacji między elementami badanych zjawisk rzeczywistych opisanych za pomocą symboli, kodujemy w postaci opisów graficznych, przedstawiających strukturę rozpatrywanych układów pojęć.

---

<sup>743</sup> Por. J. S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, Warszawa 1978.

Poprzez dalsze uogólnienia podmiot poznania odkrywa wzajemne powiązania pojęć, ich przynależność do różnych struktur. Dokonując analiz logicznych i operując pojęciami, dochodzimy do opisów strukturalnych (teoretycznych) zjawisk. Ten poziom czynności poznawczych wyróżniony został jako poziom struktur teoretycznych „ST”. Kodowanie informacji za pomocą opisów strukturalnych (praw, zasad, teorii) odbywa się na podstawie opisów graficznych (modeli) z poziomu „MS”, wzajemnych zależności pojęć lub przez dalsze operacje logiczne strukturami. Można przytoczyć wiele przykładów dowodzących, że wiedza teoretyczna może rozwijać się dzięki często logicznym analizom, bez odwoływania się do swych zmysłowych, empirycznych podstaw, ale w końcu mimo wszystko podlega ona weryfikacji empirycznej w nowych sytuacjach praktycznych.

Dojście do poziomu struktur teoretycznych „ST” nie kończy oczywiście przebiegu procesu poznawania rzeczywistości. Zgromadzona wiedza na drodze uogólnienia, zawarta w opisach teoretycznej rzeczywistości (praw, zasad, teorii naukowych) może być (a w przypadku kształtowania umiejętności zawodowych, jest) wykorzystywana na poszczególnych poziomach drogi zastosowania wiedzy w praktycznym działaniu motorycznym uczącego się. Stąd kolejnym etapem procesu poznawania rzeczywistości jest stawianie hipotez dotyczących wykorzystania teorii w nowych sytuacjach, dokonanie ich oceny i wybór hipotezy właściwej. Wszystko to dzieje się jeszcze na poziomie „ST”. Następnie zaś – na poziomie „MS” (cały czas znajdujemy się na drodze działania, tj. konkretyzacji wiedzy teoretycznej w działaniu motorycznym w nowej sytuacji praktycznej) – tworzymy plany operacji (czynności prostych oraz złożonych). Oznacza to, że na tym poziomie powstają modele (schematy) działania praktycznego. Wytworzone na poziomie „MS” plany wykonania czynności prostych i złożonych stanowią podstawę tworzenia na poziomie „MS” planów wykonania czynności elementarnych.

Ponieważ proces poznawczy uczącego się zachodzi w wyniku kontaktu człowieka z otoczeniem, oznacza to, że kontakt ten jest zarówno początkiem, jak i końcem całego procesu poznawczej rzeczywistości. Zatem ostatnim etapem tego procesu jest działanie motoryczne na przedmiotach, mające miejsce na poziomie „PZ” według wytworzonych planów wykonania czynności elementarnych.

Zmysłowy kontakt ze światem rzeczywistym jest warunkiem koniecznym powstania wiedzy całościowej (zarówno zmysłowej, jak i pojęciowej, a więc teoretycznej). Oznacza to, że całość ludzkiego poznania dokonuje się w dynamicznym układzie trójelementowym: 1) w zmysłowej aktywności poznawczej, 2) w działalności pojęciowej i teoretycznym systemie kodowania informacji o świecie rzeczywistym w celu, 3) sterowania działaniem

przetwarzającym tę rzeczywistość, w której realizuje się wymiana energii życiowej między podmiotem poznania a jego otoczeniem.

W procesie zdobywania wiedzy podmiot poznania powinien mieć możliwość kontaktu zmysłowego z otoczeniem przez działanie motoryczne i kontaktu na poziomie teoretycznym, czyli modeli i struktur teoretycznych, zgodnie ze schematem czynności poznawczych, który jednocześnie jest modelem systemu kodowania informacji. Żeby jednak mógł on być modelem procesu dydaktycznego, należy uwzględnić jeszcze jeden wymiar, którym jest rodzaj aktywności uczącego się, odpowiadającej różnym drogom uczenia się: 1) przez przyswajanie, oraz 2) przez odkrywanie.

Celem ułatwienia procesu sterowania przebiegiem czynności poznawczych uczącego się, zachodzi konieczność wyraźnego oddzielenia wiedzy, którą uczący się przyswaja w toku obserwacji czynności motorycznych lub ich modeli wyobraźniowych i symbolicznych, od wiedzy zdobywanej przez niego w wyniku samodzielnego działania intelektualnego. Takie potraktowanie przebiegu procesu poznawczego umożliwia wyodrębnienie dwóch płaszczyzn działalności poznawczej: 1) płaszczyzny percepcyjnej – w procesach myślenia reproduktywnego, i 2) płaszczyznę operacyjną, gdy działalność poznawcza przebiega w toku samodzielnego myślenia i działania. Oznacza to, że działalność poznawcza uczącego się przebiega w obu płaszczyznach w procesach: przyswajania informacji i reproduktywnego oraz produktywnego ich wykorzystania w nowych sytuacjach. Ujawnienie dwu płaszczyzn działalności poznawczej – zdaniem L. Kołkowskiego – ułatwia projektowanie przebiegu tej działalności i podjęcie decyzji dotyczącej ilości i struktury informacji niezbędnych do prawidłowego przebiegu procesu poznawczego. W całym procesie poznawczym ma miejsce przechodzenie z warstwy percepcyjnej na operacyjną, jednak nie może to być działanie chaotyczne, lecz odpowiednio programowane<sup>744</sup>.

Programowanie procesu kształtowania umiejętności przewiduje ustalenie przebiegu czynności intelektualnych i motorycznych, które powinien wykonać uczący się, aby móc rozwiązać zadanie i zdobyć określone umiejętności. Przebieg ten – jak wcześniej wspomniano – będzie inny wówczas, gdy kształtowanie umiejętności następuje na drodze odkryć i inny, gdy zachodzi na drodze wynalazczej czy drodze optymalnego planu działania.

Droga odkryć prowadzi od poziomu poznania zmysłowego „PZ” do poziomu struktur teoretycznych „ST” przez poziomy modeli wyobraźniowych „MW” i modeli symbolicznych „MS”. Procesy kształtowania różnych typów

---

<sup>744</sup> L. Kołkowski, *Nauczanie zawodu w systemie szkolnym...*, dz. cyt.

umiejętności w tok rozwiązywania problemów na drodze odkryć mają identyczną strukturę, ponieważ kolejność etapów poznawczych i wynik działania podmiotu poznania na tych etapach pozostaje zawsze ten sam. Różnić się może natomiast droga dojścia do celu końcowego (wyniku działania podmiotu poznania) uczącego się<sup>745</sup> w zależności od tego, czy przedmiotem kształtowania się są np. umiejętności wykonywania czynności prostej, czy też umiejętności wykonania czynności złożonej. W obu przypadkach oczekiwany wynik może być osiągnięty zarówno przez wykonanie czynności 1) **przez naśladowanie** – działając na jednej drodze, jeśli podane są uczącemu się: a) metoda działania, b) schemat działania praktycznego, c) model czynności składowych, i d) umożliwiona jest obserwacja wykonywanych czynności; 2) **w toku rozwiązywania problemów** – działając na różnych drogach, jeżeli np. uczący się: a) samodzielnie wytwarza metodę i schemat działania praktycznego, b) samodzielnie wytwarza pomysły kolejnych czynności praktycznych, c) potrafi samodzielnie uzasadnić teoretycznie zasadność dokonanego wyboru.

Znajomość przebiegu czynności poznawczych uczącego się, który jednocześnie jest modelem systemu kodowania informacji oraz umiejętność wykorzystania go w praktyce jest nieodzownym warunkiem właściwego programowania czynności poznawczych w procesie kształtowania się każdego typu umiejętności. Trzeba jednak mieć świadomość tego, że umiejętności zawodowe zawsze kształtują się na podłożu tych umiejętności, które podmiot poznania posiadał wcześniej, przy czym wcześniej opanowane umiejętności w niektórych przypadkach mogą ułatwiać nabywanie nowych, a w innych przeszkadzać w szybkim opanowaniu nowych. Trzeba również pamiętać, że opanowanie każdej umiejętności złożonej wiąże się z opanowaniem umiejętności składowych i wytworzeniem właściwej struktury działania, dostosowanej do zadania i sytuacji. T. W. Nowacki uważa, że proces rozwijania (doskonalenia) każdej umiejętności dostatecznie złożonej można podzielić na trzy okresy: wstępny, zasadniczy i końcowy<sup>746</sup>.

Pierwszy, wstępny okres rozwijania umiejętności, zwany również okresem analitycznym, charakteryzuje się dużym dynamizmem tempa i jakości wykonania. W okresie tym zachodzi rozczłonkowanie umiejętności na poszczególne czynności, których wykonanie będzie przedmiotem kształcenia. Dlatego na tym etapie ważne jest, żeby podmiot poznania (uczący się) był od samego początku wprowadzony w prawidłowe i dokładne wykonywanie zadania i osiągnięcie pozytywnego wyniku na każdym etapie procesu poznawczego. Jest to warunek niezbędny do tego, żeby móc wyzbyć się ruchów błęd-

---

<sup>745</sup> U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe...*, dz. cyt., s. 99.

<sup>746</sup> T. W. Nowacki, *Podstawy dydaktyki zawodowej...*, dz. cyt., s. 392-393.

nych, a w dalszej kolejności zbędnych i uzyskać większą dokładność wykonania ruchów niezbędnych.

W zasadniczym (środkowym) etapie rozwijania umiejętności zwykle obserwuje się spowolnienie tempa przyrostu efektów. Dochodzi do udokładnienia i łączenia poszczególnych czynności w odpowiednie struktury. Jest to czas wykorzystywania tych efektów, które uczący się uzyskał w pierwszym okresie dla przeorganizowania ich w ramach dokonującej się syntezy całości. Często proces syntetyzowania całości powoduje swoiste zaburzenia w opanowanym uprzednio wykonaniu poszczególnych części struktury. Stąd właśnie wynika powolniejsze tempo rozwoju umiejętności, które trwa aż do ponownego kompleksowego opanowania danej umiejętności.

W końcowym okresie rozwijania umiejętności pojawia się zdolność do jednoczesnego śledzenia prawidłowości wszystkich działań. Jest to okres daleko posuniętego doskonalenia zarówno poszczególnych ruchów i czynności, jak i przejść od opanowania elementów umiejętności do opanowania pełnej struktury umiejętnościowej. Po opanowaniu struktury umiejętnościowej następuje faza doskonalenia i podwyższania na wyższy poziom sprawności, głównie przez automatyzację wykonania niektórych czynności.

#### **7.4. Miejsce i rola umiejętności w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym**

Wcześniej, na potrzeby tego opracowania, przyjęto, że kierowanie własnym rozwojem zawodowym jest sztuką planowania i organizowania procesu nabywania odpowiedniej wiedzy i kształtowania umiejętności, a następnie ich efektywnego wykorzystywania w procesie rozpoznawania swoich możliwości, stymulowania odpowiednich postaw i własnych zachowań, a także wyzwalać motywacji do organizowania i permanentnego podejmowania różnorodnych działań prorozwojowych oraz kontrolowania efektów tego rozwoju.

W definicji tej centralnym elementem uczyniono wiedzę i umiejętności (a dokładniej proces nabywania odpowiedniej wiedzy i kształtowania umiejętności). Oznacza to, że rola wiedzy i umiejętności w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym jest niebagatelna, bowiem ma bezpośredni wpływ niemal na wszystkie decyzje, które określona jednostka podejmuje w trosce o własny rozwój zawodowy. To właśnie od umiejętności, którymi dysponować będzie owa jednostka zależeć będzie, czy proces kierowania stanie się efektywny, a rzeczywiste efekty zawodowego rozwoju będą takie, jak jednostka chciała uzyskać. Żeby jednak mogło się tak stać, jednostka musi dysponować kilkoma zbiorami umiejętności, poczynając od: 1) umiejętności oceny poziomu własnego rozwoju zawodowego (oczywiście poziomu rozwoju sprzed podjęcia czynności zmierzających do dalszego rozwoju), 2) umiejętności wytyczania

celów rozwojowych i planowanie sposobu ich osiągnięcia (drogi dochodzenia do tych celów), 3) umiejętności organizowania procesu nabywania wiedzy i kształtowania umiejętności kierowniczych, poprzez: 4) umiejętności wykorzystania nabytej wiedzy i umiejętności w procesie rozpoznawania swoich możliwości prorozwojowych, 5) umiejętności stymulowania własnych postaw i zachowań, aż po: 6) umiejętności wdrażania przyjętego planu działania, 7) umiejętności kontroli i oceny osiągniętych efektów wdrożeniowych, 8) umiejętności wprowadzania korekt w przyjętych planach działania w przypadku nieosiągnięcia zamierzonych efektów lub gdy efekty te są gorsze od tych, które jednostka chciała osiągnąć. Każda z tych umiejętności posiada nieco inną strukturę, bowiem struktura umiejętności zależy od złożoności umiejętności.

Struktury umiejętności prostych dotyczą głównie czynności manualnych, bowiem tworzą je przystosowane do sytuacji chwytów i ruchy elementarne, natomiast struktura czynnościowa obejmuje odpowiednie ich sekwencje, a struktura złożona składa się ze struktur czynnościowych, kierowanych znajomością algorytmu czynności lub procedury ich realizacji, przystosowanej do celu<sup>747</sup>. Każdą umiejętność T. W. Nowacki określa mianem struktury, w której skład wchodzi m.in. podejmowanie i wdrażanie decyzji, ustalanie rozwiązań w sytuacjach nietypowych oraz dobór odpowiednich środków działania<sup>748</sup>. Można zatem uznać, że większość umiejętności dotyczących kierowania własnym rozwojem zawodowym, to głównie umiejętności złożone, bowiem w celu ich osiągnięcia trzeba będzie podejmować różnorakie decyzje dotyczące zarówno tego, co uczynić przedmiotem poznania, w którym wystąpi proces kształtowania określonych umiejętności, jak również, jaki powinien być przebieg procesu ich kształtowania, a także jakie wykorzystać środki działania, aby osiągnąć zamierzony rezultat.

Ponieważ rozwój zawodowy jest procesem ciągłych ukierunkowanych przemian dotyczących zarówno świadomości, jak i sprawności działania jednostki, to należy oczekiwać, że na różnych etapach tego rozwoju jawić się będą różne potrzeby rozwojowe, a wraz z nimi różne działania, które będzie musiała podejmować owa jednostka, żeby zmiany te mogły zaistnieć. W toku podejmowanych działań (zwłaszcza działań związanych z kierowaniem własnym rozwojem zawodowym związanym z potrzebą kształtowania umiejętności zawodowych) jednostka będzie miała do czynienia z różnymi strukturami umiejętności utworzonymi przez relacje między umiejętnościami prostymi, czynnościowymi i złożonymi. W praktyce stopień złożoności struktury umie-

---

<sup>747</sup> T. W. Nowacki, K. Korabiowska-Nowacka, B. Baraniak, *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000, s. 243.

<sup>748</sup> Tamże, s. 277.

jętności jest ściśle związany ze stopniem złożoności zadań zawodowych i z powiększającą się liczbą opanowanych złożonych umiejętności, a co za tym idzie – z podejmowaniem działań o określonym stopniu różnorodności, złożoności, samodzielności i odpowiedzialności. Im wyższy stopień złożoności struktury, tym większa złożoność układów umiejętnościowych i większa ich liczba. Umiejętność czynnościowa składa się z kilku umiejętności prostych, a kilka umiejętności czynnościowych tworzy umiejętność złożoną<sup>749</sup>.

Powracając do roli i miejsca, jakie w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym można przypisać umiejętnościom, warto pamiętać, że umiejętności jednostki uformowane w toku wykonywania określonych czynności są podstawowymi składnikami kwalifikacji zawodowych owej jednostki. Wynika z tego, że umiejętności – a w zasadzie układ struktur umiejętnościowych – stanowią jądro kwalifikacji zawodowych pozwalających na podejmowanie odpowiednich działań (wykonywanie właściwych i w odpowiedniej kolejności czynności), które w danym momencie są niezbędne do tego, żeby rozwój zawodowy jednostki zmierzał w zamierzonym kierunku. To właśnie stan i poziom umiejętności (w tym umiejętności kierowniczych), którymi dysponuje jednostka, będzie rzutował na jakość kierowania własnym rozwojem zawodowym jednostki, a tym samym efekty tego rozwoju. Jeśli jednostka potrafi kierować własnym rozwojem zawodowym (dysponuje odpowiednimi umiejętnościami i potrafi je właściwie wykorzystać), to osiągnane efekty rozwojowe będą satysfakcjonujące. Jeśli natomiast będą zgoła inne od tych, które miały być osiągnięte, oznaczać to może, że jednostka ta nie opanowała odpowiednich umiejętności albo nie potrafi wykorzystać posiadanych umiejętności w nowej sytuacji zadaniowej.

---

<sup>749</sup> U. Jeruszka, *Kwalifikacje zawodowe...*, dz. cyt., s. 109.

## 8. Umiejętność diagnozowania własnego rozwoju zawodowego

### 8.1. Proces diagnostyczny i jego uwarunkowania

Kierowanie procesem własnego rozwoju zawodowego to niełatwe zajęcie, bowiem dotyczy tej sfery własnego życia, która uwikłana jest w różnego rodzaju zawiłości powodowane zarówno względami podmiotowymi, jak i przedmiotowymi (środowiskowymi). Pierwszą – ale bardzo ważną przyczyną, która sprawia, że działalność ta nie jest łatwa jest sama jednostka, która jest tu traktowana wielowymiarowo<sup>750</sup> w sensie jej wieloaspektowej charakterystyki i wielorakiego zdeterminowania biologicznego, psychologicznego, czy społecznego, a także „bycia” podmiotem aktywnie kierującym sobą i własnym otoczeniem, podlegającym oddziaływaniu otaczającego ją świata. Wszelkie różnice indywidualne, o których była mowa w rozdziale piątym sprawiają, że trudno jest wypracować jeden wspólny dla wszystkich algorytm („wspólną miarę”) zachowania się wszystkich jednostek w taki sam (a nawet podobny) sposób, znajdujących się w takiej samej sytuacji życiowej czy zadaniowej.

Drugą przyczyną powodującą, że działalność ta (mam tu na myśli oczywiście działalność związaną z kierowaniem procesem własnego rozwoju – w tym również rozwoju zawodowego) nie jest łatwa, jest to, że dotyczy ona tej sfery życia jednostki, która podlega ciągłym zmianom w całym cyklu życia jednostki. Stąd kierując procesem własnego rozwoju zawodowego jednostka musi uwzględniać założenia dotyczące specyfiki mechanizmów determinujących procesy rozwojowe. Jest to działanie nieodzowne, bowiem rozwój człowieka traktowany jest jako ciągły proces zmian polegających na nabywaniu nowych jakości rozwojowych, które przekładają się na specyficzne etapy rozwoju, w jakie nieustannie wchodzi dana jednostka, pokonując określone trudności (wyzwania rozwojowe) lub jakich nie osiąga na skutek braku możliwości rozwiązania problemów wynikających ze stanu własnego organizmu (zegar biologiczny) i stanu ferowanych wobec niej oczekiwań płynących ze środowiska zewnętrznego (zegar społeczny)<sup>751</sup>

---

<sup>750</sup> Zob. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998.

<sup>751</sup> E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa 2007.



Trzecią przyczyną, dla której kierowanie procesem własnego rozwoju zawodowego wymaga od jednostki – podejmującej owe działanie – dużej wiedzy namysłu i skrupulatności działania są uwarunkowania dotyczące procesu kształtowania umiejętności (w tym umiejętności kierowania przebiegiem własnego procesu poznawczego).

Nie wchodząc na tym etapie podjętych rozważań w głębsze analizy dotyczące trudności związanych z kierowaniem procesem własnego rozwoju zawodowego, trzeba pamiętać, że w praktyce każda ludzka działalność uwikłana jest w splot różnego rodzaju wzajemnie oddziaływujących na siebie czynników, które ostatecznie rzutują na jakość tej działalności. Jeśli zatem zależy nam na tym, żeby jakość tej działalności była optymalna (w tym przypadku jakość procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym i uzyskiwane efekty tego rozwoju) to nie wystarczy, że nasze działania będą zgodne z proponowanymi (zalecanymi) algorytmami postępowania. Trzeba poprzedzić je dokładnym rozpoznaniem sytuacji (uwarunkowań), w której owo działanie zostanie podjęte. Trzeba zatem dokonać diagnozy, która będzie pierwszym etapem planowanej (projektowanej) działalności (a często czynność tę powtarzać na kolejnych etapach podjętego działania). Będziemy zatem mieli do czynienia z działalnością, która w literaturze przedmiotu najczęściej określana jest mianem **diagnozowanie**, rozumiane jako różnego typu działanie zmierzające do rozpoznania, co w ogólnym ujęciu oznacza czynność zbierania danych oraz ich ocenę i interpretację.

Diagnozowanie może być rozpatrywane w kilku perspektywach: 1) jako czynność poznawcza, 2) jako sytuacja społeczna, 3) jako sytuacja komunikacyjna, 4) jako proces rozwiązywania problemów<sup>752</sup>. W zależności od przyjętej perspektywy można mówić o różnych celach diagnozowania. Najczęściej przyjmuje się, że celem diagnozowania jest określenie aktualnego poziomu funkcjonowania jednostki i natury jej problemu oraz wskazanie jego przyczyn i konsekwencji, weryfikowanie hipotez odnoszących się do istoty diagnozowanego problemu i jego uwarunkowań, prognozowanie zachowania, tworzenie planu działania oraz monitorowanie postępów i efektów działania.

Niezależnie od tego, w jakiej perspektywie postrzegana jest działalność zwana diagnozowaniem można zauważyć, że w każdym przypadku diagnozowanie definiowane jest jako proces (zwykle proces złożony) poszukiwania danych, na podstawie których można podjąć się prób formułowania hipotez, wnio-

---

<sup>752</sup> W. J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa 2007, s. 11.

sków, czy w innych kategoriach opisywania diagnozowanego stanu (obiektu, problemu), a więc stawiania diagnoz.

Diagnoza to pojęcie wieloznaczne. Może oznaczać opis, rozpoznanie, rozróżnienie, orzeczenie, ocenę, konkluzję, stawianie hipotez itp. Pierwotnie termin ten kojarzony był z medycyną, gdzie mówiło się o rozpoznaniu choroby lub ustaleniu stanu zdrowia. W tym ujęciu diagnoza zawsze poprzedzona była wykonaniem zestawu odpowiednich badań – czyli bardziej lub mniej rozbudowaną procedurą diagnostyczną, która zawsze kończyła się konkluzją, a więc postawieniem diagnozy będącej końcowym etapem (efektem) postępowania diagnostycznego (procesu diagnozowania).

Pojęcia **diagnoza** pochodzi z greckiego *dia*, znaczy „przez”, a *gignosk* – wiedzieć, *gnose* to wiedza osiągnięta pośrednio, słowo *diagnosis* oznacza rozróżnienie, osądzenie, a *diagnostike* – to sztuka odróżniania za pomocą pośredniego poznawania<sup>753</sup>. Należy podkreślić – zdaniem W. J. Paluchowskiego – pośredni sposób uzyskiwania wiedzy potrzebnej do wyjaśniania. Zdaniem tego autora wiedza nie jest dostępna wprost, ale jest efektem przetwarzania danych. Nie jest również oparta jedynie na spostrzeganiu, lecz wymaga myślenia i wnioskowania. Ogólnie więc można przyjąć, że jest to proces tworzony przez wiele czynności (etapów), co w opinii A. Podgóreckiego wskazuje na jego fazowość (procesularność), zaś etapy te następują po sobie w logicznej kolejności, co z kolei warunkuje uzyskanie prawidłowej konkluzji dotyczącej badanej rzeczywistości<sup>754</sup>. Podstawowe etapy tak postrzeganej diagnozy to:

- opis, czyli zestawienie zgromadzonych danych empirycznych, wobec których zachodzi potrzeba postępowania całościowego,
- analiza i ocena zebranych danych empirycznych, której istota polega na porównywaniu istniejących stanów rzeczy ze stanami postulowanymi lub niepożądanymi z punktu widzenia ich jakości, a także w funkcji określenia poziomu aprobaty lub dezaprobaty wobec badanych stanów, czyli w efekcie określenie stopnia rozbieżności pomiędzy istniejącymi stanami rzeczy a stanowanymi społecznie (lub jednostkowo) celami lub standardami,
- konkluzja, w której stwierdza się potrzebę (lub jej brak) podjęcia działań o charakterze celowościowym,
- wyjaśnienie, tłumaczenie istniejącego stanu rzeczy o charakterze przyczynowym,

---

<sup>753</sup> Por.: tamże, s. 13.

<sup>754</sup> A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962, a także: tenże, *Tok postępowania celowościowego [w:] Wokół problemów działania społecznego*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, Katowice 1998.

- postulowanie, które wiąże się z obrazowaniem tych stanów, które mają lub powinny być realizowane, wyeliminowane lub poprawione (zmodernizowane),
- stawianie hipotez, które dotyczą potencjalnego związku pomiędzy sformułowanym projektem zmian a czynnikiem przyczynowym lub objawem<sup>755</sup>.

Zaproponowane etapy postępowania diagnostycznego sugerują, że diagnoza polega na stawianiu hipotez stanowiących podstawę zmiany stanów faktycznych i przekształcenie ich w stany postulowane (pożądane), co dokonuje się na podstawie wyczerpującego opisu i oceny badanych sytuacji dostępnych empirycznie. Jest to oczywiście tylko jeden sposób postrzegania istoty procesu diagnozy i samej diagnozy, w którym z racji przypisywania w badaniu istniejących stanów dużej wagi wyjaśnianiu i ocenie można mówić o wartościującym charakterze prowadzonej diagnozy<sup>756</sup>.

W naukach społecznych większość ujęć definicyjnych dotyczących diagnozy odnosi się do klasycznej definicji polskiego uczonego Stefana Ziemskiego, który definiuje diagnozę jako „**rozpoznanie jakiegoś stanu rzeczy i jego tendencji rozwojowych na podstawie objawów, w oparciu o znajomość ogólnych prawidłowości**”<sup>757</sup>. Definicja ta dla każdego, kto zamierza kierować własnym rozwojem zawodowym wskazuje dwa podstawowe kierunki myślenia o czynnościach diagnostycznych. Pierwszy odnosi się do umiejętności dotyczących dostrzegania „objawów”, czy danych do analizy, a drugi wskazuje na potrzebę posiadania umiejętności analizy i interpretacji zgromadzonych danych.

Podobne stanowisko prezentuje E. Marynowicz-Hetka wskazując na to, że stawianie diagnozy jest czynnością złożoną, skomplikowaną, wymagającą wielu umiejętności i kompetencji, gdyż na podstawie zewnętrznych obserwowalnych przejawów (symptomów) wnioskuje się o stanie wewnętrznym (nieobserwowalnym bezpośrednio) badanej rzeczywistości – osoby i jej funkcji psychicznych, instytucji, społeczności czy też o ukrytych atrybutach pewnych zjawisk<sup>758</sup>.

---

<sup>755</sup> E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia...*, dz. cyt., s. 56 za: A. Podgórecki, *Charakterystyka nauk...*, dz. cyt.

<sup>756</sup> Podobne poglądy na proces diagnozowania prezentują: M. Mazur, *Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976, s. 99-116, oraz L. Pytka, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986, s. 8-9, traktując diagnozowanie jako proces rozwiązywania dwóch klas problemów: poznawczych i decyzyjnych, przy czym rozwiązywanie problemów poznawczych stanowi podstawę rozwiązywania problemów decyzyjnych.

<sup>757</sup> S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973, s. 17.

<sup>758</sup> E. Marynowicz-Hetka, *Diagnostyka pedagogiczna w pracy socjalno-wychowawczej* [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa 1987, s. 46-67.

Z punktu widzenia osoby, która jest zatroskana o jakość własnego rozwoju zawodowego można mówić o inspirującej definicji diagnozy, którą zaproponował E. Mazurkiewicz. Według tego autora diagnoza to „opis wyników badania określonego wycinka rzeczywistości dokonany na podstawie zebranych i ocenianych danych z różnych źródeł, przy czym rozwinięte rozpoznanie obejmuje opis poszczególnego złożonego stanu i jego genezę lub przyczyny oraz wyjaśnienie znaczenia i etapu rozwoju, a także – w rozpoznawaniu decyzyjnym – ocenę możliwości jego zmiany (lub utrzymania) w kierunku pożądanym”<sup>759</sup>. Jest to definicja, która zasługuje na dokładniejszą analizę, bowiem jej autor zawiera w niej kilka czynników, które nie tylko różnią ją od innych definicji, ale poprzez wyeksponowanie takich cech postępowania diagnostycznego, jak chociażby potrzebę gromadzenia danych nie z jednego, lecz kilku źródeł, czy rozwiniętego (krytycznego) rozpoznania tych danych wskazuje na to, że proces diagnozowania różni się w sposób zasadniczy od prostego zbierania informacji, które następnie są porządkowane i stanowią podstawę do prostego opisu stanu rzeczy. W procesie diagnozowania, który wynika z definicji sformułowanej przez E. Mazurkiewicza, mamy do czynienia z głębszym wglądem (zobrazowaniem) w rzeczywistość, które wychodzi – jak to uznaje J. Koziński – „poza dostarczone informacje, wskazując na możliwość wykorzystania procesów poznawczych wyższego rzędu” (np. myślenie, kojarzenie), które sprawia, że tworzy się na zasadzie interpolacji nowa i zawsze zindywidualizowana jakość pozyskanych w ten sposób informacji<sup>760</sup>. Rozumowanie zachodzi tu w wyniku wykorzystania operacji umysłowych koniecznych dla różnicowania obserwowanych stanów, sprawdzania stawianych hipotez, dokonywania ich weryfikacji teoretycznej i formułowania opisów istniejącego stanu.

Stosunkowo prostą definicję diagnozy postrzeganej jako rozpoznanie fragmentu rzeczywistości, w której planuje się podjąć określone działania, zaproponował T. Pszczołowski. Autor ten twierdzi, że w diagnozie związanej z działalnością praktyczną występują zawsze jej dwa aspekty, a więc rozpoznanie określonego wycinka rzeczywistości, zdarzenia, procesu itp. (aspekt opisowy, teoretyczno-poznawczy) oraz aspekt kierunkowy, którym jest planowanie działania mającego zmienić tę rzeczywistość, optymalizować ją lub ewentualnie przywrócić stan pożądanym (aspekt działania praktycznego, modyfikacji, prze-

---

<sup>759</sup> E. Mazurkiewicz, *Diagnostyka w pedagogice społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 55.

<sup>760</sup> J. Koziński, *Model rozwiązywania problemów diagnostycznych*, „Przegląd Psychologiczny” 1972, t. 15, nr 4.

kształcenia)<sup>761</sup>. Z treści tej definicji wynika, że w procesie diagnozowania postrzeganym jako niezwykle złożony i długotrwały proces rozwiązywania problemów poznawczych zawsze występuje aspekt opisowy, oceniający (wartościujący), wyjaśniający (czynności teoretyczno-poznawcze) i aspekt dokonywania operacji praktycznych, czyli przekształcania poznawanej rzeczywistości (czynności praktyczne), które są ze sobą ściśle powiązane, gdyż skuteczność dokonywanych modyfikacji zależna jest od zebrania szczegółowej wiedzy diagnostycznej<sup>762</sup>. Zatem diagnozowanie nie ogranicza się jedynie do rejestrowania danych, lecz jest również procesem przetwarzania danych – na co w swoich pracach zwraca uwagę S. Ziemiński – mówiąc o dwóch elementach poznania diagnostycznego: doświadczeniu i rozumowaniu<sup>763</sup>.

Można więc określić diagnozę jako efekt procesu diagnozowania, a zarazem jako proces, którego końcowym rezultatem jest opis pewnych stanów rzeczy dokonany według określonych kryteriów zależnie od celu, któremu ma służyć<sup>764</sup>. Zawsze jednak jest to proces decyzyjny, którego najczęściej główną funkcją jest optymalizacja rozwoju badanego obiektu (zjawiska, fragmentu rzeczywistości). Stąd proces ten kończy zwykle propozycja pewnych zmian (modyfikacja obszaru czy kierunku) dotyczących badanego (diagnozowanego) fragmentu rzeczywistości.

Uogólniając niejako dotychczasowe rozważania proponuję graficzne ujęcie głównych obszarów problemowych diagnozy i diagnozowania (rys. 38).

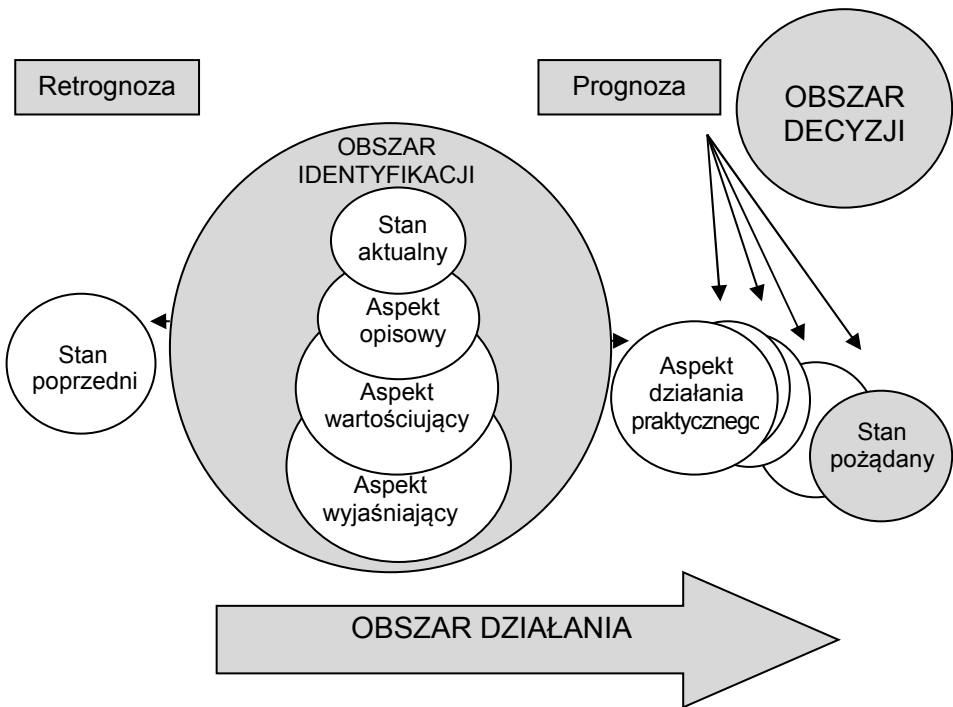
---

<sup>761</sup> T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978, s. 48.

<sup>762</sup> Zob. L. Pytka, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizacyjnym...*, dz. cyt., s. 8.

<sup>763</sup> S. Ziemiński, *Problemy dobrej diagnozy...*, dz. cyt.

<sup>764</sup> Zob. K. Ostrowska, *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998, s. 188.



**Rys. 38.** Schemat procesu diagnozowania

Literatura dostarcza wielu różnych prób definiowania zarówno pojęcia „diagnoza”, jak i „diagnozowanie”. Dla celów dalszych rozważań dotyczących umiejętności diagnozowania własnego rozwoju zawodowego, przyjmuję sposób określania istoty diagnozy zaproponowany przez E. Mazurkiewicza. Oznacza to, że diagnozę traktował będę jako badanie określające wybrany aspekt rozwoju zawodowego jednostki, dokonany na podstawie zebranych i poddanych ocenie danych empirycznych, pochodzących z różnych źródeł, który obejmować będzie charakterystykę stanu rozwoju zawodowego jednostki, identyfikację i wyjaśnienia jego genezy, ocenę jego znaczenia dla jednostki i dla jej działalności zawodowej, a także prognozowanie działań zmierzających do dalszego jej rozwoju, optymalizacji rozwoju bądź eliminacji zakłóceń rozwojowych.

## 8.2. Rodzaje i typy diagnoz

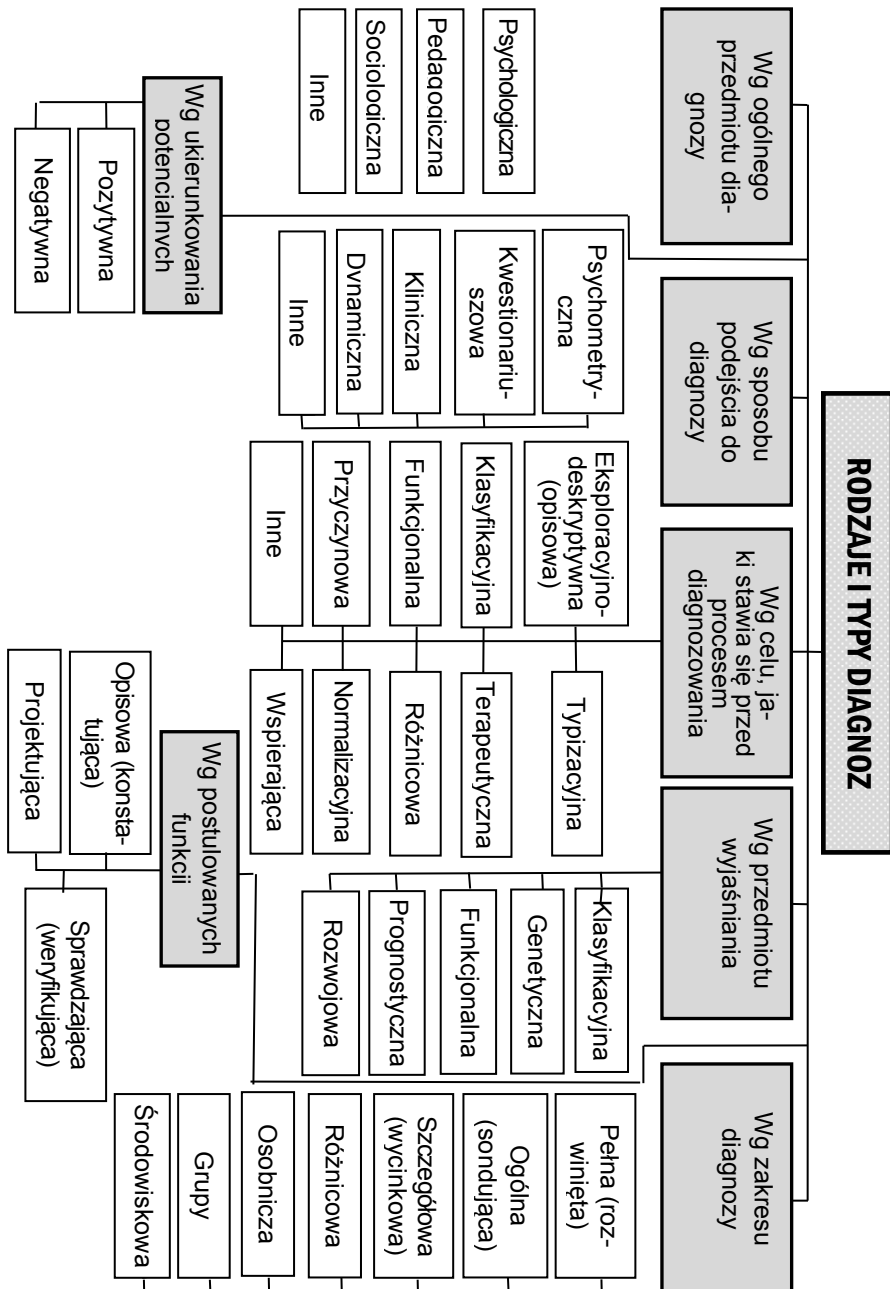
Analizując proponowane definicje diagnozy i procesu diagnozowania nie sposób nie zauważyć, że są one ujmowane z punktu widzenia różnych perspektyw, stopnia złożoności, przedmiotu czy celu, a także sposobu interpretowania danych czy przebiegu (toku) procesu, uwzględniając różne kryteria, które przyjmowane są dla wyróżnienia rodzajów i typów diagnozy, proponując następujący (aczkolwiek niepełny) układ klasyfikacyjny (rys. 39). Na schemacie ukazane zostały jedynie niektóre z dużej liczby proponowanych w literaturze typów diagnozy. Najbardziej zróżnicowane propozycje dotyczą diagnoz stosowanych w psychologii, a także w medycynie.

Interesującą i inspirującą klasyfikację (według przedmiotu) różnorodności diagnoz dokonywanych przez psychologów podaje F. C. Thorne<sup>765</sup>. Zaproprowany przez niego podział – jak trafnie zauważa W. J. Paluchowski – nie ma charakteru klasyfikacji opartej na miejscu występowania dysfunkcji (diagnoza rodziny, diagnoza organizacji np. szkoły, przedszkola, zakładu pracy itp.) lub ograniczonych symptomów (np. lęk społeczny, konkretne fobie, asertywność itp.), lecz metakategorii, do których diagnoza może się w każdym przypadku odwoływać. Ciekawymi formami takich diagnoz, opisywanych przez F. C. Thorne'a, są diagnoza procesu (czyli opis stopniowego rozwijania się, na przykładzie choroby, a także progu dezintegracji, dynamiki patologii oraz patologicznej integracji), diagnoza zarządzania życiem (w której poszukuje się takiego czynnika, który może stanowić punkt odniesienia życiowych decyzji podejmowanych przez jednostkę «coś w rodzaju losu życia czy struktury zadań indywidualnych K. Obuchowskiego»)<sup>766</sup>.

---

<sup>765</sup> Zob. F. C. Thorne, *Diagnostic implications of integrative psychology* [w:] A. R. Mahrer (red.), *New approaches to personality classification*, New York 1970, s. 319-321; F. C. Thorne, P. E. Nathan, *Systems analysis methods for integrative diagnosis*, *Journal of Clinical Psychology*, 1970, nr 26, s. 3-17.

<sup>766</sup> W. J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna...*, dz. cyt., s. 22-23.



Rys. 39. Klasyfikacja rodzajów i typów diagnoz



W naukach społecznych, w których stosując kryterium cech wyodrębnia się dwa rodzaje problemów: teoretyczne (poznawcze) i praktyczne (decyzyjne), wskazuje się na dwa typy diagnoz:

- poznawcza – związana z działalnością teoretyczną, naukową, która stanowi podstawę opisu i wyjaśniania rzeczywistości indywidualnej i społeczno-kulturowej. Może ona stanowić również podstawę diagnozy np. epidemiologicznej, służącej pośrednio projektowaniu zmian,
- decyzyjna, ściśle związana z działalnością praktyczną, stąd jej celem i funkcją jest projektowanie zmian na różnych poziomach – jednostkowym, grupowym i społecznym, najczęściej stanowi jednak podstawę diagnozy przypadku<sup>767</sup>, zaś weryfikacja diagnozy następuje tu w toku działania interwencyjnego (realizacji projektu).

Diagnoza w ogóle, a diagnoza decyzyjna w szczególności w naukach społecznych postrzegana jest jako warunek racjonalnego i skutecznego działania. W procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym stanowi zazwyczaj niezbędną podstawę podejmowania decyzji o charakterze, ukierunkowaniu, formach i środkach oraz warunkach działania na rzecz optymalizacji zmian rozwojowych, podejmowania decyzji dotyczących sposobu działania wobec zjawisk i procesów niekorzystnych z punktu widzenia rozwoju jednostki itp.

Gerhard Kamiński, prowadząc teoretyczne rozważania dotyczące taksonomii procesu diagnostycznego, zaproponował nieco bardziej rozbudowaną klasyfikację. Jako kryterium proponowanej taksonomii wykorzystuje on:

- rodzaj danych, które bierzemy za podstawę diagnozowania,
- proces gromadzenia danych,
- horyzont czasowy konstruktów teoretycznych, do których diagnoza się odnosi,
- złożoność konstruktów, do których diagnoza się odnosi,
- rolę konstruktów teoretycznych w procesie interwencji,
- rodzaj i stopień motywacji do zmiany,
- osobę, która jest zainteresowana interwencją<sup>768</sup>.

---

<sup>767</sup> E. Mazurkiewicz, *Teoretyczne podstawy diagnostyki pedagogicznej* [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa 1987, oraz E. Mazurkiewicz, *Diagnostyka w pedagogice społecznej...*, dz. cyt.

<sup>768</sup> Dokładniej o tej taksonomii zob. G. Kamiński, *Rahmetheoretische Ueberlegungen zur Taxonomic psychodiagnostischer Prozesse* [w:] K. Pawlik (red.), *Diagnose der Diagnostik. Beträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation*, Stuttgart 1976, s. 48-54.

Postrzegając proces diagnozy w kontekście gromadzenia danych (rejestracji faktów), trzeba mieć na uwadze, że czynność zbierania informacji powinna wiązać się z koniecznością uwzględniania różnych ich rodzajów (co wynika z definicji diagnozy proponowanej przez E. Mazurkiewicza), klasyfikowanych wedle różnych kryteriów, w tym głównie:

- kryterium źródła, z którego pochodzą – np. informacje psychomotoryczne (zwykle są to wyniki przeprowadzonych testów) oraz informacje niepsychomotoryczne (to dane uzyskane z rozmowy bądź wywiadu z osobą badaną, lub z bezpośredniej obserwacji dokonanej w trakcie prowadzonego badania w rodzinie, szkole, zakładzie pracy itp., albo dane zgromadzone pośrednio, np. uzyskane od innych osób w postaci pisemnej opinii o badanym);
- kryterium czasu, z którym są powiązane informacje dotyczące stanu aktualnego jednostki i jej warunków życia oraz informacje dotyczące przeszłości (anamnestyczne, rozwojowe, historia życia i zaburzeń)<sup>769</sup>.

Inny sposób postrzegania procesu diagnostycznego, a tym samym rodzaju diagnoz, zaproponował J. R. Barclay, wychodząc z założenia, że w każdym procesie diagnostycznym można wyróżnić przynajmniej trzy ogólne obszary badawcze dotyczące tego:

- co rzeczywiście jest?
- co powinno być zrobione?
- w jaki sposób przybliżyć stan faktyczny do postulowanego?

W pierwszym przypadku będziemy mieli do czynienia z diagnozą stanu, diagnozą identyfikacyjną, genetyczną, fazy, znaczenia i prognostyczną.

Natomiast w drugim przypadku, dociekając tego, co powinno być zrobione, będziemy mieli do czynienia z diagnozą decyzyjną albo projektowania działań interwencyjnych.

Podobnie w trzecim przypadku, poszukując odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przybliżyć stan faktyczny do postulowanego, możemy posłużyć się diagnozą obszaru działania, diagnozy efektów i diagnozy decyzyjnej<sup>770</sup>.

W tym miejscu warto ponownie odwołać się do definicji diagnozy zaproponowanej przez E. Mazurkiewicza, która wskazuje, że celem diagnozy jest także ocena możliwości dokonania zmiany lub utrzymania istniejącego stanu w trakcie zmierzania w kierunku pożądanym. Osiągnięcie tego celu jest jedną

---

<sup>769</sup> E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia...*, dz. cyt., s. 73.

<sup>770</sup> Zob. J. R. Barclay, *Psychological assessment: A theory and systems*, FL: Krieger Publishing Co, Malabar 1991, a także: E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia...*, dz. cyt., s. 75.

z większych trudności procesu diagnostycznego. Trudności te wiążą się z doбором kryteriów, które należy uwzględnić w projektowaniu procedury diagnostycznej (w tym również doboru odpowiedniego typu diagnozy), żeby w efekcie końcowym uzyskać takie dane, które posłużą do podjęcia optymalnej decyzji dotyczącej ewentualnych zmian istniejącego stanu lub jego utrzymania.

Analizując możliwości dotyczące wyboru odpowiedniego rodzaju diagnozy i zaprojektowania przebiegu procesu diagnostycznego, które będą sprzyjać optymalizacji procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym, należy mieć na uwadze podstawowe czynności diagnostyczne, bowiem one bezpośrednio korespondują z poszczególnymi rodzajami diagnoz. Do czynności tych najczęściej zalicza się: opisywanie, wyjaśnianie, przewidywanie, ocenianie, zalecanie<sup>771</sup>. Nieco więcej uwagi zostanie im poświęcone w dalszej części tego rozdziału.

### 8.3. Autodiagnoza w poznawaniu własnego rozwoju zawodowego

Do tej pory w rozważaniach podjętych w niniejszym rozdziale uwaga koncentrowana była głównie na różnego rodzaju aspektach działań polegających na tym, że osoba diagnozująca określony obiekt – wykorzystując odpowiednie procedury i narzędzia diagnostyczne – tworzyła na podstawie zgromadzonych danych opis istniejącego stanu tego obiektu, a następnie – dokonując określonych analiz i ocen – formułowała określone hipotezy dotyczące pewnych zmian lub modyfikacji istniejącego stanu rzeczy. Można więc określić, że wszystkie działania, które podejmuje osoba diagnozująca określony fragment rzeczywistości (obiekt) skierowane są na zewnątrz (na obiekt będący przedmiotem diagnozy). W przypadku autodiagnozy czynności te będą skierowane do wewnątrz (a więc na osobę, która jednocześnie jest obiektem diagnozy i „sprawcą” diagnozy). Oznacza to, że jednostka stosująca odpowiednie procedury i narzędzia diagnostyczne sama poznaje siebie, określa jaki jest jej wewnętrzny „stan posiadania”, czy tak jak to określa Z. Pietrasiński, buduje swój subiektywny autoportret (określa, jaka jest obecnie, tworząc tzw. „ja realne”). Ten subiektywny autoportret pomocny jest w konstruowaniu naszego „ja idealnego”, a jeszcze bardziej przy planowaniu sposobów przybliżenia się do ideału własnej osoby<sup>772</sup>. Mowa jest tu oczywiście o autodiagnozie, która podobnie jak diagnoza polega na badaniu wybranych obszarów rzeczywistości (przy czym teraz rzeczywistość tę tworzą różne walory własnej osoby i wzajemne relacje zachodzące między

<sup>771</sup> Z. Tarkowski, *Diagnozowanie w pomocy profesjonalnej* [w:] *Zarządzanie i organizacja pomocą społeczną*, Lublin 2000, s. 96.

<sup>772</sup> Zob. Z. Pietrasiński, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 143-147.

tymi walorami), a następnie ich analizowaniu i ocenianiu, aby w końcowym etapie podjąć określone decyzje (zwykle decyzje kierunkowe).

W procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym autodiagnoza stanowi jeden z ważniejszych etapów tego procesu i jest jednym z najczęściej stosowanych sposobów poznawania siebie (zdobywanie wiedzy o sobie). Wiedza o sobie, którą wykorzystujemy w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym to przede wszystkim wiedza o tym, czego pragniemy, ale także wiedza o tym, co możemy i potrafimy, „na co nas stać”. Jest to, innymi słowy, wiedza o tym, co możemy i powinniśmy zrobić, jeśli chcemy osiągnąć to, czego chcemy, co powinniśmy zmieniać, modyfikować, doskonalić, czy wreszcie, czego powinniśmy unikać.

Autodiagnoza ma istotne znaczenie w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym głównie w okresie aktywności zawodowej, bowiem w tym okresie w większości sytuacji zawodowych jesteśmy zdani na siebie (nie ma już jak wcześniej nauczyciela, czy szkolnego doradcy zawodowego, który w każdej chwili pomógł nam zdiagnozować nasze potrzeby, możliwości, braki itp. – często wykonać za nas) w odkrywaniu swoich potrzeb, braków, słabości, ale również tych wartości, które mogą być naszym potencjałem. Pytanie jest tylko o to, czy potrafimy właściwie zdiagnozować owe potrzeby, braki itp., czy wykonana autodiagnoza w sposób obiektywny ukaże różnice między wybranym stanem docelowym a stanem faktycznym dotyczącym danej jednostki. Jest to pytanie niezwyklej wagi, bowiem tylko na podstawie rzetelnie stwierdzonych różnic jesteśmy w stanie zaproponować takie działania, które prowadzić będą do osiągnięcia zakładanego stanu docelowego.

Celem podstawowym każdej autodiagnozy w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym jest uzyskanie rzetelnych, wiarygodnych i wyczerpujących odpowiedzi na trzy zasadnicze pytania:

- gdzie, jak, w jakim zakresie i stopniu nasza wiedza, umiejętności, kompetencje (a więc poziom, zakres i struktura własnego rozwoju zawodowego), czyli nasz stan faktyczny odbiega od tego, który w danym zakresie (w danej sytuacji zawodowej) jest dla nas stanem docelowym,
- jakie działania powinny zostać podjęte, aby nasz stan faktyczny (poziom, zakres i struktura własnego rozwoju zawodowego) stał się podobny do stanu docelowego, określonego na podstawie naszych wyborów dotyczących np. sytuacji zawodowej,
- jakie warunki formalne i inne powinny być zapewnione, aby działania wyznaczone na podstawie odpowiedzi na wcześniejsze pytania zostały z powodzeniem zrealizowane.

Tymczasem wielu filozofów i psychologów zwraca uwagę na to, że jakość wiedzy uzyskanej w wyniku przeprowadzonej autodiagnozy niekoniecznie

w sposób wiarygodny oddaje stan „naszego posiadania” (w tym przypadku poziom, zakres i struktura własnego rozwoju zawodowego), bowiem obciążona jest dużym ładunkiem subiektywizmu. Świadomość taka powinna nam towarzyszyć na każdym etapie prowadzonej autodiagnozy, bo przecież nie chodzi o to, żeby obraz samego siebie był taki, jaki chcielibyśmy go widzieć (taki, który sprawi nam radość), tylko taki, który wskaże nam te mankamenty, które powinniśmy wyeliminować lub co najmniej zminimalizować i te, które są naszą mocną stroną i mogą stanowić „fundament” dalszych pozytywnych (oczekiwanych) zmian rozwojowych<sup>773</sup>. Żeby w wyniku przeprowadzonej autodiagnozy uzyskać rezultat, który pozwoli stworzyć taki plan dalszego działania, który prowadzić będzie do osiągania pozytywnych zmian rozwojowych, jednostka (podmiot autodiagnozy) musi wykazać gotowość do przekształcania siebie, przełamywania nabytych wcześniej przyzwyczajzeń. Samouświadomienie własnego stanu, cech, braków, ale i zasobów to początek drogi do osiągania sukcesu w zakresie dobrego własnego rozwoju zawodowego.

Autodiagnoza może dotyczyć różnych obszarów własnego rozwoju zawodowego. Można chcieć zgłębić swoją wiedzę dotyczącą np. przyczyn czy źródeł jawiących się trudności w wykonywaniu określonych czynności bądź przeanalizować te sytuacje, które zawsze bez większych trudności kończyły się osiągnięciem zamierzonego efektu (wyniku), by na tej podstawie spróbować ustalić, co tak naprawdę sprawiało, że efekt ten był osiągnięty. Obszar zagadnień, które będą stanowiły przedmiot określonej autodiagnozy najczęściej będzie pochodną albo chwilowych potrzeb zawodowych jednostki wywołanych jej aspiracjami bądź wyznawanymi wartościami, albo uwarunkowaniami środowiska, w którym jednostka ta funkcjonuje.

Literatura przedmiotu w zasadzie nie dostarcza propozycji zagadnień (cech, czynników, zmiennych), które powinny być poddane analizie w procesie diagnozowania własnego rozwoju zawodowego. Jedynie wskazuje się na fakt, że wiedzę o sobie zdobywamy raczej nie przez bezpośredni „wgląd w siebie”, lecz przez obserwację własnych działań, doświadczeń zawodowych i życiowych, a także refleksją nad nimi. Podkreśla się również, że jest to zwykle długi i żmudny proces. Niektórzy autorzy sugerują, że czynnikami autodiagnozy mogą być zmienne wykorzystywane w procesie samopoznania (według modelu:

---

<sup>773</sup> Więcej na temat poznawania samego zob. m.in.: M. Adamiec, B. Kożusznik, *Sztuka zarządzania sobą*, Warszawa 2001; R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik, *Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu*, Warszawa 2008; D. Gromnicka, *Jak zbudować poczucie własnej wartości*, Warszawa 2013; P. Peirce, *Rewolucja w postrzeganiu rzeczywistości. Jak zdolność koncentracji może zmienić Twoje życie*, Białystok 2014 i inne.

mogę – chcę – potrzeba, modelu piramidy kompetencji oraz modelu analizy zasobów<sup>774</sup>). Przykładowo D. Blum i T. David proponują, aby takimi czynnikami (cechami czy elementami) diagnozy mogącymi wpływać na decyzje związane z kierowaniem własnego rozwoju zawodowego mogą być: zdolności, kompetencje, talenty, doświadczenia, ograniczenia, wartości, postawy, zainteresowania, aspiracje, szanse czy styl życia<sup>775</sup>.

Inną listę zmiennych przydatnych w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym zaproponował M. Belbin. Twierdzi on, że analizie należy poddać takie czynniki jak: cechy osobowości, zdolności umysłowe, bieżące wartości i motywacje, ograniczenia zewnętrzne, doświadczenie, uczenie się ról<sup>776</sup>.

Kolejny zbiór zmiennych zaproponował B. Wojtasik, traktując je jako główne elementy autodiagnozy. Są to: zainteresowania, zdolności, cechy charakteru, stan zdrowia<sup>777</sup>.

Ciekawą propozycję – z punktu widzenia doradztwa zawodowego, które w pewnym stopniu może być również przydatne w przypadku autodiagnozy podejmowanej na użytek procesu kierowania własnym rozwojem zawodowym – przedstawiają T. Chirkowska-Smolak, A. Hanziniński, M. Łaciak. Autorzy ci wskazali na potrzebę budowania wiedzy w takich obszarach, jak: poznanie samego siebie, preferencje i zainteresowania zawodowe, wartości i cele związane z pracą, temperament i styl poznania/działania, inne czynniki wpływające na trafność wyboru drogi kariery<sup>778</sup>.

To tylko niektóre z propozycji zawartych w literaturze głównie dotyczące różnych aspektów doradztwa zawodowego i choć – jak wcześniej wspomniano – nie odnoszą się one wprost do autodiagnoz wykorzystywanych na użytek podejmowania czynności kierowniczych w zakresie własnego rozwoju zawodowego, to w niektórych przypadkach mogą one stanowić swoistego rodzaju podpowiedź. W praktyce zarówno lista czynników autodiagnozy, jak i sposób jej przeprowadzenia zwykle podporządkowane jest sytuacji, w jakiej znalazła się jednostka. Zawsze jednak autodiagnoza stanowi podstawę do budowania samoświadomości, refleksji nad swoim potencjałem i jego ograniczeniami,

---

<sup>774</sup> M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, Warszawa 2012, s. 61.

<sup>775</sup> Zob. D. J. Blum, T. E. Davis, *The School Counselor's Book of Lists*, San Francisco 2010, s. 201.

<sup>776</sup> M. R. Belbin, *Twoja rola w zespole*, Gdańsk 2003, s. 55-57.

<sup>777</sup> B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa karier. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2012, s. 43-46.

<sup>778</sup> Zob. T. Chirkowska-Smolak, A. Hanziniński, M. Łaciak, *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*, Warszawa 2011, s. 72-98.

a także chęci podejmowania optymalnych decyzji. Osoba, która ma wiedzę o sobie, rozumie swoje motyw i preferencje, wie jak funkcjonować w relacjach z innymi, potrafi efektywnie działać, ma większe szanse na racjonalne, mądre i oparte na argumentach decyzje dotyczące tego co, gdzie, kiedy i jak zrobić, żeby jej dalszy rozwój zawodowy zmierzał we właściwym kierunku i był procesem optymalnym.

#### 8.4. Podstawowe metody i techniki diagnostyczne

Tak jak każde działanie, które ma doprowadzić do osiągnięcia określonego wyniku można zazwyczaj prowadzić na kilka różnych sposobów, tak również diagnoza może być przeprowadzona z wykorzystaniem różnych metod i technik diagnostycznych. Zwykle o wyborze określonej metody czy techniki diagnostycznej decyduje kilka różnych czynników, ale najistotniejszym jest obszar (przedmiot) diagnozy i cel, w jakim owa diagnoza jest prowadzona. Równie ważnym czynnikiem, który należy wziąć pod uwagę przy podjęciu decyzji o wyborze metody lub techniki diagnostycznej jest to, czy postępowanie diagnostyczne dotyczące np. własnego rozwoju zawodowego prowadzone będzie przez podmiot diagnozy (autodiagnoza) czy przez osobę drugą (diagnostę). W jednym i drugim przypadku na ogół będziemy mieli do czynienia z innymi metodami i technikami diagnostycznymi. Inne również trzeba będzie stosować narzędzie diagnostyczne, bowiem podstawą prawidłowej diagnozy jest zbiór informacji, które wprawdzie uzyskać można w różny sposób, ale w metodologii postępowania diagnostycznego sposób pozyskiwania informacji zależy od rodzaju przyjętego podejścia diagnostycznego (podejścia zewnętrznego lub podejścia wewnętrznego).

Istotą podejścia zewnętrznego jest to, że informacje dostarczone są przez tzw. obiektywne metody badania (kwestionariusze czy skale postaw). Podejście to sprawia, iż tzw. model rozpoznania (deficytów bądź mocnych stron tkwiących w jednostce stanowiącej podmiot diagnozy) tworzy się w oparciu o wzorcowe schematy interpretacyjne<sup>779</sup>.

„Podejście wewnętrzne (fenomenologiczne) zaproponowane i opisane przez Carla G. Rogersa, w którym korzysta się przede wszystkim z przekazywanych przez jednostkę informacji (bezpośrednio i pośrednio), a występujące u niej zaburzenia (i prawidłowo rozwinięte funkcje czy cechy jej sytuacji) interpretuje się z punktu widzenia znaczenia, jakie posiadają one dla jej aktualnego funkcjonowania. Korzysta się wówczas z podstawowych technik diagnostycznych,

---

<sup>779</sup> E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006, s. 51.

wśród których największe znaczenie mają metody (techniki) kliniczne i obserwacja, rozmowa i wywiad, ale także i analiza dokumentów, a w pewnych przypadkach, gdy podmiot badania i jego cel ma szerszy (niż jednostkowy) zasięg, wykorzystywać można techniki ankietowe<sup>780</sup>.

Widać więc, że w zależności od przyjętego podejścia trzeba będzie wykorzystywać inne metody czy techniki diagnostyczne, którym różni autorzy przypisują określony zakres znaczeniowy<sup>781</sup>.

W większości opracowań przyjmuje się, że **metoda diagnostyczna** obejmuje zespół wszystkich racjonalnie uzasadnionych sposobów postępowania diagnostycznego, którego celem jest opis wycinka rzeczywistości, będącego przedmiotem zainteresowania diagnosty. Wychodząc z takiego właśnie założenia, uważa się, że metoda obejmuje (zawiera w sobie) szereg czynności, takich chociażby jak: zaplanowanie całości przebiegu procesu diagnostycznego, dobór i konstruowanie technik diagnostycznych, ich zastosowanie, wybór sposobu analizy i opisu badanej rzeczywistości, rozumowanie diagnostyczne (analiza, synteza, wnioskowanie), weryfikację uzyskanego obrazu diagnostycznego oraz prognozowanie jego rozwoju, projektowanie interwencyjne, a także kompleksową ocenę wyników postępowania praktycznego.

Natomiast pod pojęciem **techniki diagnostycznej** rozumie się konkretne czynności praktyczne badacza i innych osób, określone dokładnymi zaleceniami (wskazaniami), co wiąże się z ustaleniem celu diagnozy, operacjonalizację problemów i doбором wskaźników. Techniki odnoszą się więc do sposobu zbierania materiału diagnostycznego i jego oceny.

Większość badaczy zajmujących się metodologicznymi aspektami diagnozy zwraca uwagę na to, że głównym problemem w postępowaniu diagnostycznym jest umiejętność doboru metody diagnozy, która powinna być adekwatna zarówno do celu, któremu owa diagnoza powinna być podporządkowana, jak również konkretnej sytuacji, w której ma być przeprowadzona. Zwraca się również uwagę na fakt, że generalnie nie istnieją gotowe metody diagnozy możliwe

---

<sup>780</sup> Tamże, a także: C. G. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991; U. Jakubowska, *Badania nad psychoterapią* [w:] *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, red. L. Grzeciak, Warszawa 1994.

<sup>781</sup> Zob. A. Kamiński, *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej* [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński i T. Pilch, Wrocław 1974; T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001; J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1995; S. Ziemiński, *Przydatność prakseologicznej aparatury pojęciowej w diagnostyce* [w:] *Przydatność prakseologicznej aparatury pojęciowej dla poszczególnych dyscyplin naukowych*, Wrocław 1964.



do zastosowania w konkretnych, specyficznych przypadkach, co sprawia, że metodę obejmującą całokształt przebiegu procesu diagnostycznego na ogół trzeba samodzielnie projektować, kierując się specyfiką problemu i możliwościami osoby (diagnosty). Przy czym projektując przebieg procedury diagnostycznej, należy zawsze opierać się na ogólnych regułach wypracowanych przez metodologię. Trzeba jednak pamiętać, że diagnostyka nie może być celem samym w sobie. Wyniki diagnozy powinny być punktem wyjścia do dalszych działań (w tym przypadku wykorzystane do projektowania własnej strategii, dalszego rozwoju zawodowego, a następnie kierowania przebiegiem tego rozwoju).

Powracając do metod i technik diagnostycznych wykorzystywanych w diagnostyce psychopedagogicznej, a dostępnych w literaturze przedmiotu należy zauważyć, że konfigurowane są one według różnych kryteriów. Do najczęstszych należą: sposób pozyskiwania informacji (bezpośredni, pośredni), źródło informacji (osoba badana, otoczenie społeczne, diagnosta), ich charakter (subiektywny, obiektywny), czy cel, w jakim badania diagnostyczne są stosowane (badanie dla celów poznawczych lub praktycznych). Oznacza to, że zarówno katalog ogólnych metod i technik diagnostycznych, jak i narzędzi diagnostycznych jest stosunkowo bogaty. Tak np. A. Paszkowska-Rogacz wskazuje, że można je podzielić na:

- techniki oceny, w których cały proces diagnostyczny jest administrowany przez diagnostę,
- techniki samooceny, w których część analizy i interpretacji wyników wykonuje samodzielnie osoba podlegająca diagnozie<sup>782</sup>.

M. Rosalska zachęca, żeby w ramach działań diagnostycznych stosować także:

- kwestionariusze, checklisty,
- różnego rodzaju wywiady,
- port folio i analizę dokumentów,
- techniki projekcyjne,
- techniki plastyczne,
- analizy przypadków,
- gry i zabawy,
- techniki oparte na q-sorcie,
- techniki wzmacniające krytyczne myślenie oraz myślenie strategiczne<sup>783</sup>.

---

<sup>782</sup> A. Paszkowska-Rogacz, *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009, s. 22.

Autorzy książki *Sztuka zarządzania sobą* obok wielu innych technik diagnozowania własnego potencjału w procesie planowania własnej kariery zawodowej zalecają szczególnie dwie następujące techniki:

- chronologia własnej kariery zawodowej przeprowadzona według następującej procedury:
  - Kolejne (uporządkowane chronologicznie) doświadczenia zawodowe. Na czym polegała ich ważność, ich istota, co mi dały?
  - Własna obecna sytuacja zawodowa. Na czym polega, jaka jest, jak ją oceniamy?
  - Jakie są nasze najważniejsze cele zawodowe, uporządkowane według kolejności ich osiągnięcia: od bliższych do dalszych i jak najprecyzyjniej zdefiniowanych?
  - Jakie są warunki (wewnętrzne oraz zewnętrzne) osiągnięcia tych celów?
- Analiza własnych doświadczeń, określana jako „wywiad z samym sobą” (*self-audit*)<sup>784</sup>.

Osobiście uważam, że te ostatnie dwie techniki z powodzeniem mogą być wykorzystywane w przypadku autodiagnozy własnego rozwoju zawodowego na każdym etapie procesu kierowania tym rozwojem.

Warto jednak pamiętać o zaleceniach E. Mazurkiewicza, który formułując definicję diagnozy zawarł w niej myśl, z której wynika, że informacje stanowiące podstawę diagnozy powinny pochodzić z różnych źródeł. Oznacza to, że podejmując proces autodiagnozy, który stanowić będzie podstawę dalszych czynności dotyczących kierowania własnym rozwojem zawodowym należy stosować możliwie wiele technik diagnostycznych.

W poszukiwaniu informacji pozwalających na pełniejsze zrozumienie własnego rozwoju zawodowego i jego genezy warto posługiwać się pewnymi ogólniejszymi zasadami, co powinno pozwolić na zebranie nie tylko większej liczby informacji, ale przede wszystkim umożliwi sformułowanie trafniejszej diagnozy i zaplanowanie na podstawie wniosków potencjalnie efektywniejszego sposobu osiągnięcia pożądaných zmian rozwojowych. Dla osiągnięcia takiego efektu rzecz jest – jak trafnie ujmuje to A. Brzezińska – „nie tylko w tym, jakie i w jakiej liczbie stosujemy narzędzia zbierania informacji. Znacznie ważniejsza jest strategia postępowania wynikająca z przyjętej przez nas koncepcji lub sposobu myślenia o procesie rozwoju. Gdyby spojrzeć na proces rozwoju, jego kolejne etapy i charakterystyczne dla nich osiągnięcia rozwojowe przez pryzmat teorii

<sup>783</sup> Zob. M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego...*, dz. cyt., s. 103-120, gdzie autorka dokonuje szczegółowej charakterystyki proponowanych technik.

<sup>784</sup> M. Adamiec, B. Kożusznik, *Sztuka zarządzania sobą...*, dz. cyt., s. 100-102.

L. S. Wygotskiego, to należy badania prowadzić dwutorowo. Z jednej strony korzystając z rozmaitych narzędzi – obserwować i badać to, co jednostka potrafi wykonać samodzielnie, bez pomocy czy jakiegokolwiek formy ingerencji z zewnątrz, czyli – w języku koncepcji Wygotskiego – ustalić zakres sfery aktualnego rozwoju. Z drugiej zaś strony należy wykorzystać sytuacje naturalne i aranżować takie sytuacje, w których można zaobserwować i ocenić, jak dalece osoba potrafi korzystać z pomocy”<sup>785</sup>.

Sięgając po odpowiednią metodę czy technikę diagnostyczną, czy projektując własny sposób „odkrywania siebie”, należy zadbać (co chcę bardzo mocno zaakcentować) o to, żeby postępowanie diagnostyczne (również w przypadku autodiagnozy) było ukierunkowane na dostarczenie dobrej jakościowo wiedzy (wiedzy obiektywnej nie obciążonej własnymi skłonnościami do tzw. „wybielenia” czy upiększania), na podstawie której możliwe będzie budowanie realnego i obiektywnego obrazu siebie. Świadomość własnych zasobów, ograniczeń i deficytów stanowić będzie podstawę do tworzenia dobrych planów własnego rozwoju zawodowego i kierowania przebiegiem tego rozwoju.

Puentą rozważań dotyczących doboru metod i technik diagnostycznych niech będzie propozycja M. Rosalskiej, dotycząca najważniejszych kryteriów, które zdaniem autorki warto brać pod uwagę, decydując się na konkretne metody, techniki lub narzędzia. Oto one:

- kryterium własnych kwalifikacji, jeśli są konieczne,
- kryterium własnych kompetencji,
- cel rozpoznania diagnostycznego,
- grupa adresatów / cechy adresata,
- możliwość wkomponowania uzyskanych danych (w tym przypadku w proces kierowania własnym rozwojem zawodowym),
- zasada udzielania informacji zwrotnej,
- zasada transferu uzyskanych danych do indywidualnej wiedzy i przekonań jednostki<sup>786</sup>.

## 8.5. Podstawowe zasady diagnozowania w naukach społecznych

Wspomniano wcześniej, że wybór metod, technik i narzędzi diagnostycznych, podobnie zresztą jak sam przebieg postępowania diagnostycznego, warunkowany jest głównie przedmiotem poznania i celem, któremu diagnoza powinna „służyć”. To oczywiste, że zupełnie inne procedury diagnostyczne będą zasto-

<sup>785</sup> A. J. Brzezińska, *Psychologiczne portrety człowieka...*, dz. cyt., s. 679-681.

<sup>786</sup> M. Rosalska, *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego...*, dz. cyt., s. 120.

sowane, jeśli przedmiotem (poznania) diagnozy będą np. problemy wychowawcze w szkole czy rodzinie, a inne – gdy zechcemy zdiagnozować określoną sytuację społeczną zakładu pracy, a zupełnie inne, jeśli diagnoza dotyczy będzie wybranych obszarów funkcjonowania jednostki, np. umiejętności rozumienia i wykorzystania osobistego kapitału, preferencji zawodowych czy zarządzania emocjami i umiejętności radzenia sobie ze stresem. W każdym z tych i wielu innych przypadkach trzeba będzie bardzo starannie dobrać procedury diagnostyczne i zaplanować przebieg procesu diagnostycznego. Niezależnie jednak od specyficznych cech obszaru rzeczywistości, który podlegać będzie diagnozie czy celów, dla których owa diagnoza ma być przeprowadzona zawsze należy pamiętać o ogólnych metodologicznych zasadach dotyczących diagnozy i procesu diagnozowania. Przyjęcie takich zasadniczych założeń o decyzyjnym charakterze, jak to określa E. Wysocka, implikuje „przyjęcie określonej perspektywy metodologicznej dotyczącej procesu poznania w aspekcie jego specyfiki, umiejscowienia w prakseologicznym modelu działania i wynikających stąd zasad sprawnego (skutecznego) działania, które uwzględniać musi także zasady jego etyczności, które immanentnie wpisane są w model procesu poznania, niezależnie od tego, czy jego cel jest stricte poznawczy (teoretyczny) czy utylitarny (praktyczny)<sup>787</sup>.

W podrozdziale tym skoncentruję się głównie na prakseologicznym modelu działania, w którym diagnozowanie traktowane jest jako rozwiązywanie problemów poznawczych, które bezpośrednio są ukierunkowane na osiągnięcie celów praktycznych. W takim przypadku – zdaniem Cz. Czapowa – diagnoza jest analizą uszczegóławiającą, w której zarówno opis, jak i wyjaśnianie określonych aspektów rzeczywistości (w tym przypadku poziom, tempo i struktura rozwoju zawodowego jednostki) mieć będzie walory praktyczne, bowiem racjonalne i efektywne działanie determinowane jest doбором odpowiednich strategii, metod i środków, co stanowi bezpośredni rezultat analiz rzeczywistości (dokonanych na podstawie przeprowadzonych badań empirycznych), wobec której zachodzi ewentualność oddziaływania celowościowego<sup>788</sup>. Podobnie uważa L. Pytka, który twierdzi, że w prakseologicznym ujęciu diagnozy, której cel jest stricte utylitarny, wszystkie czynności diagnostyczne podporządkowane są bezpośrednio planowanemu działaniu, dla którego stanowią bazę poznawczą<sup>789</sup>. W tak pojmowanej diagnozie diagnosta (czy podmiot samodiagnozy) jest

<sup>787</sup> E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia...*, dz. cyt., s. 117.

<sup>788</sup> Por. C. Czapów, *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978, s. 319.

<sup>789</sup> L. Pytka, *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym...*, dz. cyt., s. 12.

jednocześnie jednostką poznającą, wartościującą i projektującą ewentualne działanie interwencyjne, które mogą mieć różny charakter: pomocniczy bądź wspierający pozytywne procesy rozwojowe, korygujący i modyfikujący procesy rozwojowe, a także profilaktyczny, wyprzedzający bądź zapobiegający nasilaniu się pewnych pozytywnych lub negatywnych (z punktu widzenia pożądanych zmian rozwojowych) symptomów. Z tych między innymi względów wielu autorów podstawowe zasady postępowania diagnostycznego formułuje ze względu na:

- osobę podejmującą proces diagnostyczny (diagnostę),
- cechy diagnozy,
- postępowanie diagnostyczne,
- rezultat diagnozy.

Nie wdając się w szczegółowe analizy dostępnych w literaturze katalogów podstawowych reguł i zasad diagnozowania, odsyłam osoby zainteresowane zgłębieniem swojej wiedzy z tego zakresu do lektury przywoływanych tu kilkakrotnie publikacji Ewy Wysockiej<sup>790</sup>, która w rozdziale zatytułowanym *Podstawowe zasady diagnozowania w naukach społecznych* ukazała różne katalogi podstawowych reguł i zasad diagnozowania, dokonując krótkiej charakterystyki owych propozycji. W tym opracowaniu przybliżone zostaną jedynie te zasady i reguły, które z perspektywy metodologicznej pozwalają organizować proces diagnostyczny i regulować jego przebieg w taki sposób, by zapewniał on osiągnięcie potencjalnie możliwej i maksymalnej wiarygodności oraz rzetelności przeprowadzonego rozpoznania w zgodzie z ogólną regułą **maksymalnego zbliżenia rzeczywistości realnej i poznawczej**. Przy czym – jak słusznie zauważa E. Mazurkiewicz – „zawsze należy mieć świadomość, iż dokonana diagnoza nie stanowi kategorii bezwzględnie pewnej, co można lapidarnie określić jako zasadę i założenie o hipotetycznym charakterze sądów i wnioskowania w postępowaniu diagnostycznym, gdyż diagnosta-praktyk działa zawsze w sy-

---

<sup>790</sup> Zob. E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia...*, dz. cyt., gdzie autorka korzysta z prac: T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych ilościowe i jakościowe...*, dz. cyt.; D. Trawkowska, *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*, Katowice 2006; B. Dubois, K. Krogsrud Miley, *Praca socjalna*, Warszawa 1996, t. 2; Z. Kawczyńska-Butrym, *Diagnoza pielęgniarska*, Warszawa 1999; J. C. Czabała, *Psychologiczna diagnoza zaburzeń psychicznych* [w:] *Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, t. 3, red. J. Strelau, Gdańsk 2000; J. Gnitecki, *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993; M. Sobolewska, *Diagnoza i metody badań w poradnictwie* [w:] *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*, red. K. Ostrowska, Warszawa 1999.

tuacji prawdopodobieństwa<sup>791</sup>. Wynika stąd prosta zasada, która przypomina, że nie można traktować uzyskanych rezultatów postępowania diagnostycznego jako absolutnie obiektywnych i trafnie oddających obraz badanej rzeczywistości, aczkolwiek do takiego stanu zawsze należy zmierzać.

Niejako konsekwencją tej zasady jest druga zasada, która nakazuje, żeby w procesie poznawania, w ocenie rezultatów diagnozy, kierować się zasadą realizmu. Zasada ta wydaje się być istotna w każdym procesie diagnostycznym, ale jej znaczenie nabiera szczególnej racji w diagnozach utylitarnych, zwłaszcza w tych przypadkach, w których z różnych względów niemożliwe jest oparcie wniosku na takiej liczbie teoretycznie możliwych przesłanek, które w efekcie końcowym mogłyby zapewnić absolutną trafność i obiektywność uzyskiwanych danych. Nie oznacza to oczywiście możliwości odstąpienia od jednej z podstawowych zasad procesu diagnostycznego, którą jest dążenie do uzyskania możliwie maksymalnej obiektywności i merytorycznej poprawności formułowanych sądów diagnostycznych. Wobec tak pojmowanej zasady obiektywizmu i zasady ograniczonego zaufania należy pamiętać o zasadach skutecznego działania, czyli prakseologii wyznaczającej sprawność działania osoby realizującej proces diagnostyczny w ściśle skorelowanym postępowaniu etycznym.

W tym miejscu godzi się raz jeszcze odwołać do propozycji zasad sformułowanych przez E. Mazurkiewicza odnoszących się do przebiegu procesu poznania. Oto te zasady:

- zasada ukierunkowania na cel – informuje o tym, że planowanie toku badań diagnostycznych należy prowadzić pod uwarunkowania sytuacji problemowej lub zgodnie z przedmiotem diagnozy,
- zasada ograniczenia zakresu badań, sugeruje, żeby zawęzić obszar treści podlegających identyfikacji tylko do niezbędnych dla rozwiązania problemu diagnostycznego,
- zasada stopniowego zgłębiania poznania diagnostycznego (stopniowo korelujące z poprzednią zasadą) wiąże się z dostosowaniem procesu zdobywania informacji do możliwości tempa pracy podmiotu badanego,
- zasada stosowania właściwych proporcji między różnymi technikami zbierania informacji, a więc podstawowymi (opartymi na kontakcie bezpośrednim – rozmowa, wywiad, obserwacja) i szczegółowymi (opartymi na kontakcie pośrednim – testowymi, papierowymi),

---

<sup>791</sup> E. Mazurkiewicz, *Diagnostyka w pedagogice społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995, s. 67.

- zasada tworzenia odpowiednich warunków przebiegu badania, co dotyczy zarówno warunków formalnych, organizacyjnych, sytuacyjnych i osobowych,
- zasada odpowiedniego czasu i zakresu badania, który musi być ograniczony możliwościami badanego podmiotu<sup>792</sup>.

W przypadku prowadzenia diagnozy dotyczącej rozwoju zawodowego jednostki, kiedy niemal zawsze ma ona charakter decyzyjny, powinniśmy w postępowaniu diagnostycznym uwzględnić następujące reguły postępowania (tab. 11):

**Tabela 11.** Podstawowe zasady diagnozy decyzyjnej

Zasady diagnozy	Opis
zasada wartościującego charakteru diagnozy	ocena funkcjonowania jednostki i warunków wyznaczających uzyskiwane efekty rozwojowe i wychowawcze, wedle przyjętych kryteriów
zasada realizowania diagnozy pełnej	uwzględnianie w procesie poznawania wszystkich aspektów danego stanu rzeczy – całościowy opis na podstawie diagnoz częściowych
zasada realizowania diagnozy środowiskowej	umiejscowienie dokonywanego rozpoznania w kontekście środowiskowym, analizowanym w aspekcie genetycznym i funkcjonalnym
zasada realizowania diagnozy w wymiarze pozytywnym	uwzględnianie w procesie poznania diagnostycznego pozytywnych, niezaburzonych aspektów funkcjonowania jednostek, grup społecznych i innych obiektów lub systemów społecznych; zasada łączenia diagnozy pozytywnej i negatywnej w ocenie jakości funkcjonowania jednostki i jej otoczenia
zasada łączności poznania pośredniego i bezpośredniego	wykorzystywanie w procesie poznania metod psychometrycznych (ilościowych – testy, skale, inwentarze) – poznanie pośrednie i klinicznych (jakościowych – rozmowa, wywiad, obserwacja) – poznanie bezpośrednie

<sup>792</sup> Mazurkiewicz E., *Problemy diagnostyki społecznej w praktyce pedagogicznej* [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. T. Pilch, R. Wroczyński, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974.

Tabela 11. Podstawowe zasady diagnozy decyzyjnej (cd.)

Zasady diagnozy	Opis
zasada aktywności obiektu poznania – autodiagnozy i podmiotowości	uwzględnianie w procesie poznania aktywności poznawanego podmiotu (zasada podmiotowości), czyli nieredukowanie poznawanych obiektów do przedmiotu, co bezpośrednio wynika z samoświadomości badanych obiektów
zasada odpowiedzialności etycznej diagnozy	moralna odpowiedzialność za świadome wykorzystywanie zebranych danych do celów praktycznego działania nie przynoszącego (bezpośrednio i pośrednio) szkód badanemu

Źródło: E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia...*, dz. cyt., s. 133, na podstawie: E. Jarosz, *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2001 oraz: E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.

Zawsze jednak do najważniejszych zasad regulujących sposób postępowania diagnostycznego zaliczamy takie reguły postępowania, które umożliwiają uzyskanie rzetelnych, trafnych i obiektywnych informacji oraz optymalizują cały proces diagnostyczny sprawiając, że podjęte interwencje mają charakter prorozwojowy. Godzi się zatem podzielić stanowisko E. Wysockiej, która twierdzi (podobnie zresztą jak wielu innych badaczy), że „etyczna odpowiedzialność za dokonane rozpoznanie, szczególnie jeśli dotyczy poznania tych elementów rzeczywistości, które chcemy w jego następstwie zmienić, obliuguje do tego, by proces diagnostyczny był bardzo szczegółowo zaplanowany, począwszy od etapu jego konceptualizacji (przyjęcie założeń teoretycznych) i operacjonalizacji (uszczegółowienie i konkretyzacja), przez jego realizację (przebieg według określonych zasad logicznych, z uwzględnieniem możliwości i problemów badanego) i projektowania działań modyfikujących (adekwatnych do przyjętej konkluzji oceniającej, zgodnej z przyjętymi założeniami teoretycznymi i właściwościami podmiotów, wobec których podejmuje się działanie), po ich weryfikację (sprawdzenie prawdziwości uzyskanego obrazu diagnostycznego i efektywności działania modyfikującego)”<sup>793</sup>.

<sup>793</sup> E. Wysocka, *Człowiek a środowisko życia...*, dz. cyt., s. 500.



## **9. Kształtowanie umiejętności planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego**

### **9.1. Kształtowanie umiejętności nieustannego zgłębiania wiedzy o sobie**

W poprzednim rozdziale na kanwie rozważań dotyczących diagnozowania własnego rozwoju zawodowego wielokrotnie zostało podkreślone, że wiedza o samym sobie (o swoich zdolnościach, predyspozycjach, możliwościach, kompetencjach, ale także o ograniczeniach czy okolicznościach, w jakich one najczęściej się jawią) stanowi warunek racjonalnego i skutecznego działania. Osoba, która ma wiedzę o sobie, rozumie swoje motywy i preferencje, wie jak powinna funkcjonować, jakie wykorzystać ku temu środki, słowem – potrafi właściwie planować własną działalność (w tym przypadku – planować działania związane z własnym rozwojem zawodowym) i efektywnie działać.

Rzecz jednak w tym, że nasza wiedza o samym sobie nie jest tym czymś – pewnego rodzaju rezerwuarem informacji, który nie musi być aktualizowany, uzupełniany, czy wręcz na nowo konfigurowany. Wręcz przeciwnie, podlega ona nieustannej modyfikacji, która warunkowana jest wieloma czynnikami zarówno pochodzenia zewnętrznego, jak i wewnętrznego.

Żyjemy w czasach niezwykle dynamicznych zmian, w których wszystko wokół nas zmienia się niemal z dnia na dzień. Sytuacja ta w sposób oczywisty sprawia, że musimy się uczyć tych zmian. Takie uczenie się nie jest jednorazowym aktem, lecz procesem, który rozpoczął się w dniu naszych narodzin i wciąż trwa. Nieustannie coraz lepiej poznajemy siebie – swoje potrzeby, możliwości, ograniczenia i sposoby wpływania na ich przebieg.

Uczymy się od innych, podglądając ich zachowanie się w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych. Korzystamy z różnych źródeł naukowych i wszelkiego rodzaju poradników, w których proponowane są liczne przykłady postępowania w konkretnych sytuacjach zadaniowych. Uczymy się również od siebie, bowiem funkcjonując wśród tysięcy zmieniających się rzeczy koncentrujemy się nie tylko na tych rzeczach, ale również na samym sobie, zaczynamy oceniać własne zachowanie i porównywać je z wyznawanymi przez siebie normami i wartościami. Ważne jest, żebyśmy byli świadomi tego, że zmian tych nie należy się bać, bowiem one powodują, że możemy się nieustannie rozwijać, że zwykle każda zmiana otoczenia wymusza dokonanie zmian w nas samych (w naszych postawach, naszej wiedzy) i rodzi nowe potrzeby. Musimy jednak umieć odpowiednio dostosować się do tych nowych sytuacji i wykorzystać je

najlepiej, jak to jest możliwe. Zatem musimy być do zmian przygotowani, wyposażeni w odpowiednie umiejętności, o których była mowa w siódmym rozdziale.

Wobec zmian, którym nieustannie podlegamy, trzeba się zachowywać tak, jak to zazwyczaj robią firmy i różnego rodzaju organizacje. Dla nich zmiana stanowi wyzwanie, budzące różne siły i postawy, coś, co jest zarówno okazją, jak i zagrożeniem, zależnie od tego, jak z niej skorzystamy. W organizacjach zmiany te zwykle wprowadza się świadomie i planowo, używając różnych instrumentów. Jeśli zmiany są niespodziewane i przychodzą nagle (tak jest niemal zawsze w tzw. sytuacjach kryzysowych), to zespoły fachowców starają się obmyślić jakiś sposób postępowania. Kierując sobą, musimy robić tak samo.

Ten, kto chce i potrafi przekraczać swoje aktualne ograniczenia (również ograniczenia wyznaczone stanem i poziomem posiadanej wiedzy) potrzebuje – jak twierdzi Z. Pietrasiński – samoświadomości i samowiedzy (samooceny)<sup>794</sup>.

Samoświadomość jest zarówno procesem, jak i rezultatem kodowania, przetwarzania i integrowania informacji o sobie. Jej istotą jest uogólnienie wiadomości i refleksji o własnej osobie. Treścią samoświadomości są myśli, sądy, wyobrażenia, emocje i plany dotyczące siebie i swoich relacji ze światem zewnętrznym<sup>795</sup>.

Zdaniem S. Witka, „ukształtowana samoświadomość stanowi najważniejszy czynnik regulacji czynności człowieka, pozwalający na prawidłowe postrzeganie siebie i własnych działań w zmiennych warunkach otoczenia”<sup>796</sup>. Stąd warunkiem powodzenia w poznawaniu samego siebie jest dysponowanie wysokim stopniem samoświadomości, którą określa się jako świadomość refleksyjną.

Jednostka o świadomości refleksyjnej wywołanej wpływami informacji wewnętrznych i otrzymanych z zewnątrz, zdolna jest do tworzenia uogólnionego i zintegrowanego obrazu własnej osoby, uzmysłowienia sobie poziomu swojej wiedzy, własnych możliwości i szans rozwojowych. Taka samoświadomość sprzyja regulowaniu własnego zachowania adekwatnego do wyznawanych wartości, pobudza procesy samowiedzy, samokontroli i samooceny oraz przyczynia się do artykułowania własnej tożsamości i podmiotowości.

Refleksyjność, która przez P. Sztompkę rozumiana jest jako „zdolność krytycznego myślenia o samym sobie, dostrzegania zjawisk negatywnych, patologicznych, definiowania przyszłych zagrożeń i podejmowania (...) środków zaradczych”, zdaniem wielu badaczy jest niezwykle pomocna w radzeniu sobie

<sup>794</sup> Zob. Z. Pietrasiński, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 136-144.

<sup>795</sup> S. Witek, *Jak osiągnąć sukces zawodowy*, Jelenia Góra 1999.

<sup>796</sup> Tamże, s. 16.

z nieprzewidywalnymi, ustawicznymi zmianami, które są jednocześnie okazją do zgłębiania wiedzy o sobie<sup>797</sup>. Na potrzebę refleksyjności zwraca także uwagę A. Giddens, który stwierdza, że refleksyjna kontrola nad podejmowanymi przez jednostkę działaniami stanowi warunek konieczny do poradzenia sobie z różnego rodzaju sytuacjami społecznymi (w tym również zawodowymi)<sup>798</sup>. Ten sam autor twierdzi, że refleksyjność wyraża się tym, że dana osoba zwraca uwagę na zachodzące wokół niej zdarzenia i w pewien sposób dostosowuje się do nich, a tym samym pozyskuje nowe zasoby wiedzy<sup>799</sup>.

Refleksyjność jest bardzo cenną umiejętnością, bowiem zbyt często w praktyce mamy do czynienia z taką sytuacją, w której określona osoba dysponuje dużym zasobem wiedzy, a nie potrafi jej we właściwy sposób spożytkować (np. zastosować w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym) i osiągnąć zamierzony cel. Sytuację taką można po części tłumaczyć tym, że wiedza stanowi jedynie uporządkowany zbiór informacji, który sam w sobie nie prowadzi do sukcesu. By sukces ten osiągnąć, potrzebujemy czegoś więcej niż wiedzy. Potrzebujemy mądrości, którą J. A. Ray określa jako połączenie wiedzy, doświadczenia i intuicji<sup>800</sup>.

Funkcjonowanie w warunkach ciągłej zmiany i wynikająca z tego faktu potrzeba dostosowywania się do nowej sytuacji to nie jedyna przyczyna kształtowania umiejętności nieustannego zgłębiania wiedzy o sobie. Równie ważną przyczyną, o której donoszą R. Pryora i J. Brighta jest ciekawość i otwartość umysłu. Osoby, które charakteryzują się wysokim poziomem nasilenia tej cechy, wyrażają dużą skłonność do poszukiwania nowej wiedzy i doświadczenia (w tym wiedzy o sobie), lubią się uczyć. Cechuje je wytrwałość w działaniu, żądza przygód, dociekliwość i otwartość na nowości<sup>801</sup>. Jest to więc ważna cecha, którą należy umiejętnie wykorzystywać w gromadzeniu wiedzy o sobie.

Inną nie mniej ważną okolicznością, którą można wykorzystywać w kształtowaniu umiejętności zgłębiania wiedzy o sobie jest autoskuteczność, postrzegana jako gotowość do postrzegania siebie jako podmiotu w kontekście podejmowanych działań. Osoby posiadające taką umiejętność są skuteczne i samodzielne w myśleniu i działaniu. Przejawiają wrażliwość na informacje, są

---

<sup>797</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 57.

<sup>798</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2007, s. 50.

<sup>799</sup> Tenże, *Stanowienie społeczeństwa*, Poznań 2003, s. 84.

<sup>800</sup> J. A. Ray, *Nauka sukcesu. Jak osiągnąć harmonijny sukces dzięki sprawdzonym zasadom*, przeł. K. Pawłowski, Warszawa 2006, s. 30.

<sup>801</sup> R. Pryor, J. Brihgt, *The chaos theory of careers. New perspective on working In twenty-first century*, New York 2001; E. Sarzyńska-Mazurek, *Perspektywa przypadkowych zdarzeń w karierach doradców zawodowych*, Lublin 2013, s. 41.

sprawne w poszukiwaniu informacji potrzebnych do rozwiązania sytuacji, w której się znalazły. Potrafią dostrzegać różne możliwości działania w danej sytuacji, a ich zachowanie zwykle cechuje duży potencjał realizmu. Potrafią uczyć się na własnych doświadczeniach i wyciągać wnioski z własnych niepowodzeń. Dość dobrze radzą sobie z negatywnymi skutkami stresu<sup>802</sup>.

Niewątpliwie najważniejszą okolicznością w kształtowaniu umiejętności poznawania siebie, a tym samym gromadzenia wiedzy o sobie, jest znajomość przebiegu czynności poznawczych, które mają miejsce w procesie zdobywania wiedzy<sup>803</sup>.

Teoria etapowego kształtowania umiejętności umysłowych proponowana przez J. P. Galperina rozpatruje uczenie się jako system określonych rodzajów działania, prowadzących do pozyskania nowej wiedzy i ukształtowania nowych umiejętności. Według tej teorii w każdym działaniu, które podejmuje określona jednostka zachodzi proces uczenia się, bowiem jednostka działając nabywa nowe wiadomości i kształtuje nowe umiejętności, a system uprzednio posiadanej wiedzy otrzymuje nową jakość. Ponieważ w każdym takim działaniu można wyróżnić szereg czynności połączonych wspólnym motywem i ukierunkowanych na osiągnięcie założonego celu, to centralnym ogniwem procesu uczenia się, a zarazem działania jest czynność<sup>804</sup>. Mowa jest tu oczywiście zarówno o czynnościach motorycznych, jak i umysłowych, które powinny być wykonywane zawsze według określonego porządku i zgodnie z określonymi regułami. Porządek, w jakim czynności te będą realizowane, wyznacza sytuacja zadaniowa (przedmiot poznania; np. inny będzie porządek wówczas, gdy jednostka chce zgłębić wiedzę o sobie w zakresie rozumienia własnych postaw czy poznania własnego stylu uczenia się, a inny gdy będzie chciała np. poznać własne kompetencje w określonym zakresie), natomiast reguły postępowania (kształtowania konkretnych umiejętności dotyczących zgłębiania wiedzy o sobie) powinny być zgodne z przebiegiem czynności poznawczych, jakie zachodzą w procesie zdobywania wiedzy. Oznacza to, że w procesie kształtowania umiejętności nieustannego zgłębiania wiedzy o sobie mamy jednocześnie do czynienia

---

<sup>802</sup> Zob. R. K. Drwał, *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badań i wyniki badań* [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauki psychologii*, seria III, *Metody badań psychologicznych*, Warszawa 1978, t. 3, s. 307-345; X. Gliszczyńska, *Skala I-E w pracy*, Warszawa 1990; J. F. Terelak, *Człowiek i stres*, Warszawa 2009.

<sup>803</sup> Zob. rozdział siódmy niniejszej publikacji, w którym w sposób wnikliwy poddano analizie proces kształtowania i rozwijania umiejętności, ukazując czynności poznawcze uczącego się na różnych poziomach i drogach procesu nabywania wiedzy.

<sup>804</sup> P. J. Galperin, *Główne wyniki badań na temat problemu „Rozwój działań intelektualnych i pojęć”*, Moskwa 1965, s. 15.

z procesem zarządzania wiedzą, który najogólniej polega na gromadzeniu, przechowywaniu i wykorzystywaniu wiedzy o samym sobie.

Zarządzanie wiedzą dotyczącą własnego rozwoju zawodowego polega na nieustannym analizowaniu posiadanego zasobu wiedzy o wszystkich aspektach własnego rozwoju zawodowego, ocenie tego zasobu, ustalaniu zakresu pozyskiwania nowej wiedzy, projektowaniu strategii jej pozyskiwania oraz podejmowaniu konkretnych działań zmierzających do osiągnięcia zamierzonego efektu.

Zarządzanie wiedzą o samym sobie (o własnym rozwoju zawodowym) to także – jak zostało to już wcześniej określone – uczenie się „samego siebie”. Tego jak myślimy, jak działamy, jak odczuwamy swoje potrzeby, porażki, sukcesy itp., w jaki sposób podejmujemy decyzje i jak wdramy je w życie, żeby osiągnąć zamierzony cel.

## **9.2. Kształtowanie umiejętności planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości**

Planowanie własnej „ścieżki” rozwoju zawodowego nie jest łatwym zadaniem, bowiem łączy w sobie trzy okresy życia człowieka – przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Zwykle planujemy zadania dla swojej bliższej lub dalszej przyszłości. Robimy to w warunkach teraźniejszości, ale wykorzystując wiele z tego (własną wiedzę, nabyte doświadczenie), co jest dziełem naszej przeszłości. Ten trójwymiarowy splot uwarunkowań w niektórych sytuacjach może ułatwiać nam wykonanie zadania, a w innych utrudniać. Zawsze jednak – aczkolwiek nie zawsze w takich samych proporcjach – towarzyszy nam w wykonaniu tego skomplikowanego, ale niezwykle ważnego zadania.

Wydatny rozwój człowieka – jak pisze Z. Pietrański – „idzie w parze ze stawianiem sobie przezeń zadań wybiegających daleko w przyszłość”<sup>805</sup>. Opierając podejmowane działania na perspektywie przyszłości, człowiek musi poszukiwać nowej wiedzy, gdyż ma prawo przewidywać, iż posiadana okaże się nieprzydatna. Człowiek musi rozszerzać swoją wiedzę, gdyż zadania dalekie ulokowane w dobrze rozbudowanej hierarchicznej organizacji zadań mają na tyle szeroki zakres, że zawsze wykraczają poza ten, w którym człowiek aktualnie funkcjonuje. Człowiek więc musi nabywać nowe umiejętności, gdyż dalekie zadania są to z reguły nowe zadania, których rozwiązanie za pomocą posiadanych umiejętności jest niemożliwe.

---

<sup>805</sup> Z. Pietrański, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 46.

Ponieważ zadania dalekie mogą zostać wytworzone tylko na podstawie wizji przyszłości będącej wynikiem pogłębionego rozumienia świata, można też przewidzieć, że przyszłość formułuje osobowość, ponieważ człowiek formułuje się tylko realizując zadania dalekie, powiązane z przyszłością<sup>806</sup>.

Nawet jeśli przyjmie się, że zaproponowane tu przez K. Obuchowskiego widzenie sposobu formułowania się osobowości człowieka jest zbyt uproszczone i jednostronne, to trzeba przyznać, że jest w nim dużo racji, bowiem człowiek rozwija się (w tym także zawodowo) w sposób zaplanowany (ale także mimowolny – niekoniecznie całkowicie zgodny z przyjętym przez siebie planem własnego rozwoju) po to, aby mógł sprostać nadchodzącej przyszłości (aby był użyteczny w tej nowej rzeczywistości i mógł się dalej rozwijać). Zatem, żeby mógł planować swoją przyszłość, musi umieć to robić – musi posiadać umiejętności dotyczące planowania swojej przyszłości – w tym umiejętności planowania zadań rozwojowych. Umiejętności te nie „rodzą się same z niczego”, muszą być kształtowane w całym cyklu życia jednostki<sup>807</sup>.

Poczynając od okresu późnej adolescencji aż po okres reminiscencji zawodowej emeryta, w którym rozpoczyna się obrachunek minionego życia społeczno-zawodowego i adaptacja do życia pozazawodowego, planowanie własnego rozwoju zawodowego jest jednym z ważniejszych zadań rozwojowych jednostki. Przed okresem adolescencji czynności związane z planowaniem zadań rozwojowych spoczywają głównie na rodzicach i nauczycielach/wychowawcach. Po tym okresie rodzi się naturalna chęć podejmowania względnie niezależnych decyzji, dotyczących planowania własnej przyszłości<sup>808</sup>. Liczne badania pokazują, że realizacja tego zadania może nastroczać wiele problemów<sup>809</sup>, zwłaszcza jeśli chcemy ją wpisać w kontekst jawiących się potrzeb i własnych możliwości. Sytuacja ta sprawia, że nie wystarczy dysponować podstawowymi umiejętno-

---

<sup>806</sup> Zob. K. Obuchowski, *Skuteczność i osobowość*, „Literatura” 1976, nr 4.

<sup>807</sup> Zob. rozdział siódmy, w którym dokonano charakterystyki wybranych aspektów dotyczących procesu kształtowania umiejętności.

<sup>808</sup> Zob. R. Kanfer, C. Wanberg, T. Kantrowicz, *Job search and employment: A personality – motivational analysis and review*, *Journal of Applied Psychology*, 2001, nr 86, s. 837-855.

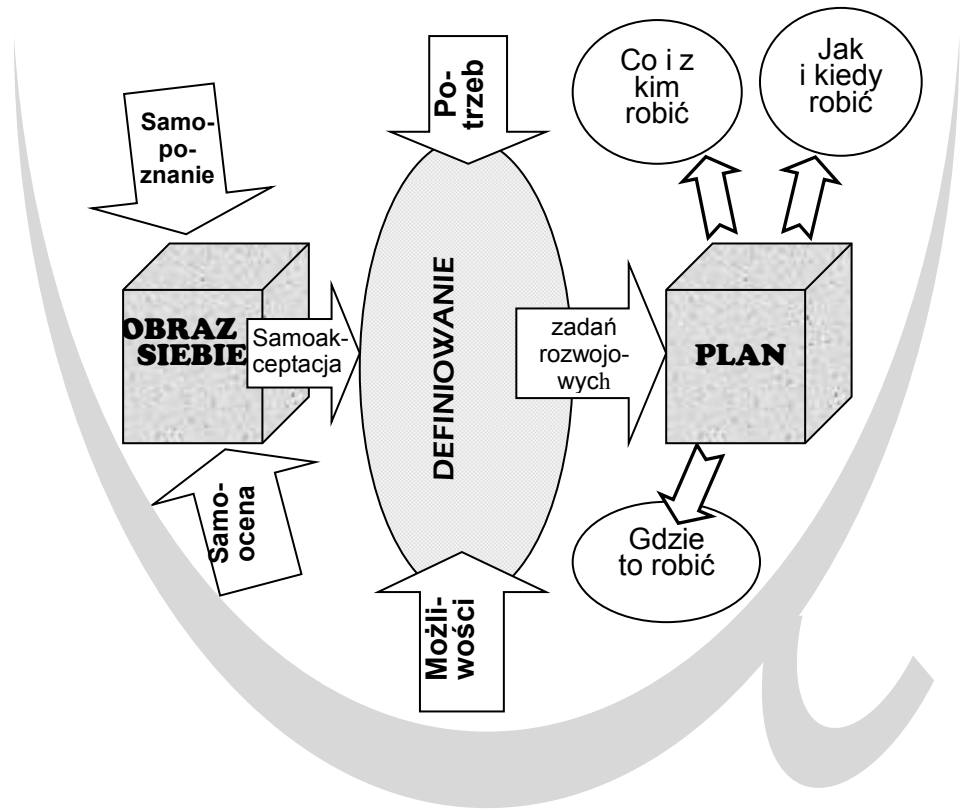
<sup>809</sup> Zob. D. E. Super, *Career development. Essays in vocational development*, New York 1963; D. Super, M. L. Savickas, C. M. Super, *A life-span, life-spance. Approach to careers* [w:] D. Brown, L. Brooks (red.), *Career choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice*, San Francisco 1996, s. 121-178; R. A. Webber, *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1990; W. A. Borgen, N. E. Amundson, *Models of Adolescent Transition* [ @: ] <http://ceep.crc.uiuc.edu/pubs/ivpaguide/appendix/borgen-transition.pdf> [pobrano 10.05.2010].

ściami planowania własnego rozwoju (w tym również rozwoju zawodowego). Trzeba jeszcze posiadać umiejętność planowania różnych zadań rozwojowych adekwatnie do bieżących i perspektywicznych potrzeb i własnych możliwości. Umiejętności te należy nieustannie kształtować, bowiem wraz z własnym rozwojem zawodowym (nabywaniem coraz większych zasobów wiedzy i doświadczenia), a także zmieniającymi się warunkami stanowiącymi otoczenie jednostki zmieniać się będą zarówno potrzeby rozwojowe jednostki, jak również jej możliwości rozwojowe.

Droga do nabywania (kształtowania) nowych umiejętności będzie mieć różny przebieg (adekwatny zarówno do rodzaju zadania rozwojowego i wynikających z tego zadania potrzeb rozwojowych, jak również możliwości jakimi dysponować będzie jednostka), ale zawsze będzie jej przyświecać podobna konfiguracja czynności. Będzie się rozpoczynać diagnozą (samopoznaniem i samooceną) własnego potencjału, a następnie konfrontacją własnych możliwości prorozwojowych z potrzebami wynikającymi bądź ze zmian zaistniałych w otoczeniu zewnętrznym jednostki, bądź z jej własnych (wewnętrznych) pobudek dotyczących własnego rozwoju zawodowego. J. E. Karney twierdzi, że każdy człowiek w ciągu swojego życia poznaje i ocenia otaczający go świat oraz gromadzi doświadczenie dotyczące własnej osoby, które następnie wykorzystuje przy planowaniu nowych wyzwań<sup>810</sup>. Aktywność danej osoby (o której była mowa w poprzednim podrozdziale) i uzyskane na jej podstawie informacje (samopoznanie), wpływają na kształtowanie się obrazu o samym sobie, ocenę potrzeb dotyczących np. nowych zasobów wiedzy czy umiejętności, własnych możliwości, jakimi jednostka może dysponować przy ich pozyskiwaniu, a także posiadanych kompetencji. Należy zatem przyjąć, że pierwszymi czynnościami na drodze kształtowania umiejętności planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości będzie samopoznanie, samoocena i samoakceptacja, które zawsze będą mieć wpływ zarówno na wybór drogi kształtowania umiejętności planowania, jak również na jakość przygotowanego w ten sposób planu dotyczącego ścieżki własnego rozwoju zawodowego. Zależności te można zilustrować w następujący sposób (40).

---

<sup>810</sup> J. E. Karney, *Człowiek i praca – wybrane zagadnienia psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998, s. 99.



**Rys. 40.** Model procesu kształtowania umiejętności planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości

Snując rozważania dotyczące kształtowania umiejętności planowania ścieżki własnego rozwoju zawodowego trzeba pamiętać, że wprowadzie samopoznanie jest czynnością rozpoczynającą ów proces kształtowania umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym i w związku z tym rzutuje na jakość całego procesu, ale z racji różnic indywidualnych (które były przedmiotem rozważań rozdziału piątego) dotyczących każdej jednostki ważną umiejętnością – w tym niełatwym procesie planowania – jest umiejętność dokonywania samooceny, którą można zdefiniować jako pozytywny lub negatywny stosunek do tego, co stanowi przedmiot samopoznania. Konsekwencją samooceny postrzeganej przez pryzmat różnic indywidualnych człowieka w jednym przypadku



może być samoakceptacja, a w innych samoodtrącenie<sup>811</sup>. To co jedna osoba może traktować w sobie nieomal jako fundament do budowania strategii własnego rozwoju zawodowego, inna może uznać jako czynnik mało znaczący, a niekiedy wręcz hamujący jej rozwój (w tym rozwój zawodowy). Z punktu widzenia dalszych czynności, które należy podjąć w procesie kształtowania umiejętności planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb, a zwłaszcza możliwości, samoakceptacja jest ważnym elementem całego procesu.

„Ludzi o niskim poziomie samooceny cechuje brak pewności siebie, brak wiary we własne siły, poczucie bezradności, lęk przed porażką, negatywne myślenie<sup>812</sup>, a to w konsekwencji przekłada się na obniżenie poziomu aspiracji i niechęć do podejmowania odważnych samodzielnych decyzji. Osoby te wolą nie podejmować nowych zadań rozwojowych godząc się na to, że ich dalsze funkcjonowanie będzie poniżej potencjalnych możliwości, a tym samym ich rozwój zawodowy będzie mniej efektywny, sądząc, że niejako w zamian nie będą przeżywać tak dużych napięć i negatywnych emocji (co z różnych względów nie zawsze się sprawdza).

Inaczej do planowania zadań rozwojowych, a następnie do ich realizacji podchodzą osoby ze zbyt wysoką samooceną, które na ogół podejmują się realizacji zadań przewyższających ich możliwości i posiadane w tym względzie kompetencje. Osoby takie są przekonane, że wszystko robią dobrze, nie popełniają błędów, a jeśli takowe się pojawią, to nie jest ich wina, lecz okoliczności od nich niezależnych. Są dobrze zmotywowani, ale nie potrafią być wobec siebie (podejmowanych przez siebie działań) krytyczni, nie potrafią wykorzystać uwag krytycznych do zmiany swojego postępowania. W rezultacie przeceniając swoje możliwości, formułują zadania rozwojowe, których realizacja wymaga interwencji zewnętrznej, ale dzięki temu nie rezygnują (tak jak to ma miejsce w przypadku osób o niskim poziomie samooceny) z szans rozwoju. Akceptując jawiące się przed sobą wyzwania i potrzeby, przystępują – z wiarą w osiągnięcie sukcesu – do definiowania własnych możliwości i tworzenia planu ich wykorzystania. Dlatego m.in. autorzy metodologii tworzenia „Indywidualnych Planów Działania” powołując się na doświadczenia J. E. Karney słusznie zwracają uwagę na to, że samoocena będąc wymiarem osobowości o charakterze ciągłym, łączy się z akceptacją siebie lub jej brakiem. Natomiast samoakceptacja pozwala danej jednostce planować swój rozwój, akceptować własne sukcesy

---

<sup>811</sup> A. Brzeziński, *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na postępowanie*, Kwartalnik Pedagogiczny 1973, nr 3, s. 78.

<sup>812</sup> D. Pisula, *Poradnictwo karier przez całe życie*, Warszawa 2009, s. 64.

i zapobiegać niepowodzeniom<sup>813</sup>, pamiętając o tym, że planowanie, tak jak każdy inny rodzaj działania, polega na podejmowaniu wielu decyzji dotyczących realizacji wcześniej zdefiniowanych zadań rozwojowych. Osoba podejmująca decyzje (również decyzje dotyczące planowania własnego rozwoju zawodowego, a wśród nich decyzje z zakresu kształtowania umiejętności planowania zadań rozwojowych), posiada zazwyczaj kilka możliwości wyboru, co oznacza, że podejmuje decyzje w sytuacji niepewnej (w sytuacji ryzyka)<sup>814</sup>. Dopiero tworzenie planu działania (który ma miejsce po podjęciu decyzji) polega na dopracowaniu i uszczegółowieniu wybranego sposobu postępowania. Okoliczności wynikające z faktu, że decyzje podejmujemy w sytuacji ryzyka skłaniają do uczynienia problematykę kształtowania umiejętności planowania zadań rozwojowych przedmiotem dużej troski i należytej staranności (zwłaszcza jeśli idzie o umiejętność doboru takich zadań rozwojowych, które będą adekwatne do potrzeb i możliwości jednostki podejmującej trud planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego).

### **9.3. Kształtowanie umiejętności przewidywania skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi**

Umiejętność przewidywania skutków planowanych działań prorozwojowych to oczywista powinność każdego, kto przystępuje do tworzenia planów własnego rozwoju zawodowego. W praktyce ta oczywista powinność nierzadko jest niedoceniana. Tworzone są plany, a w nich różnego rodzaju działania, które nie są adekwatne ani do rzeczywistych potrzeb ani do możliwości, którymi powinna dysponować osoba mająca owe plany realizować. Taka sytuacja powodowana jest najczęściej albo niedostatkami wynikającymi z przeprowadzonej autodiagnozy (bądź jej braku), albo braku umiejętności dobrego rozpoznania własnych potrzeb i możliwości rozwojowych, by na tej podstawie zdefiniować odpowiednie dla siebie i własnego rozwoju zadania rozwojowe. W pierwszym przypadku na skutek nieodpowiedniego poznania siebie i błędnej samooceny swoich mocnych i słabych stron mamy problemy z samoakceptacją istniejącego stanu i niewystarczającą motywacją do podjęcia nowych wyzwań. W drugim zaś nie potrafimy obiektywnie i dogłębnie przeprowadzić analizy tych potrzeb, które w danym czasie okazują się – z punktu widzenia naszego rozwoju – najpilniejsze (a tym samym najważniejsze) i nie potrafimy prawidłowo zdiagnozować

---

<sup>813</sup> Cz. Noworol, W. Trzeciak, *Metodologia tworzenia Indywidualnych Planów Działania*, Warszawa 2005, s. 48.

<sup>814</sup> M. Czerwińska-Jasiewicz, *Informacja a wybór zawodu, wpływ przekazu informacji na decyzję zawodową człowieka*, Warszawa 1978, s. 2.

możliwości do ich realizacji. W konsekwencji do planu własnego rozwoju zawodowego definiujemy takie zadania rozwojowe, które albo nie będą powodować pożądanych zmian rozwojowych, albo ze względu na istniejące braki w naszej wiedzy bądź umiejętnościach nie będziemy mogli ich zrealizować lub w trakcie realizacji popełnimy takie błędy, które zniweczą nasz zamiar.

Jeśli nie posiadamy umiejętności przewidywania skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi, to o skutkach tych (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) dowiemy się dopiero po przeprowadzeniu działań ujętych w przygotowanym planie. To zbyt późno, żeby pokusić się o wprowadzenie ewentualnych korekt do swoich planów. Trzeba zatem w projektowanych planach swoich działań prorozwojowych przewidzieć takie sytuacje, w których możliwa będzie bieżąca (etapowa) ocena uzyskiwanych efektów i ewentualna możliwość wprowadzenia niezbędnych korekt. Jest to jednak zabieg nieco „kosmetyczny”, aczkolwiek niezbędny z punktu widzenia metodologii tworzenia indywidualnych planów działania<sup>815</sup>. Bieżące monitorowanie uzyskiwanych efektów nie jest sposobem na przewidywanie skutków, jakie niosą zaplanowane działania prorozwojowe, ale w wielu przypadkach (zwłaszcza jeśli skutki te są dalekie od oczekiwanych lub nieco od nich odbiegają) zapobiegają przed ich narastaniem. Żeby jednak różnica między oczekiwanymi skutkami wywołanymi zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi, a tymi, które będą uzyskiwane w trakcie ich realizacji była znikoma, osoba projektująca ten plan nie może opierać się jedynie na własnej intuicji, lecz postępować zgodnie z naukowymi zasadami i mieć świadomość, że proces planowania jest sekwencją wielu decyzji, które w trakcie tego planowania trzeba będzie podjąć, a podejmowanie decyzji wymaga wiedzy i wyobraźni oraz znajomości szerokiego ich kontekstu. Łączy – jak podkreśla J. Penc – sytuacje, w jakiej osoba znajduje się obecnie z działaniami, które zaprowadzą ją w przyszłość, a jednocześnie sięga do przeszłości. Doświadczenia z przeszłości – dobre i złe – odgrywają dużą rolę w ustalaniu, jakie rozwiązania i warunki ich wprowadzania dana osoba uważa za realne i pożądane. Jednak wobec dużego stopnia niepewności decydowanie wymaga mądrości i myślenia w szerokiej perspektywie<sup>816</sup>.

Mądrość wymaga patrzenia na dany problem lub zjawisko z wielu perspektyw i przejawia się w równomiernym akcentowaniu wiedzy i ignorancji (sceptyzmu). „Mądrość – zauważa J. Szczepański – jest sztuką wyboru i umiejętnością wybierania z wielu możliwości tego, co dla wybierającego jest rozwiązaniem optymalnym w danej sytuacji”<sup>817</sup>. J. Penc dodaje: „mądrość to

<sup>815</sup> Por. Cz. Noworol, W. Trzeciak, *Metodologia...*, dz. cyt.

<sup>816</sup> J. Penc, *Decyzje menedżerskie – o sztuce zarządzania...*, dz. cyt., s. 101.

<sup>817</sup> J. Szczepański, *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1988, s. 255.

stosunek do wiedzy dalekiej zarówno od dogmatyzmu, jak i nadmiernego sceptyzmu, to świadomość własnych ograniczeń posiadanej wiedzy i chęć jej poszerzenia oraz używania, a więc odczuwanie potrzeby zrywania z «jedynie słusznymi» poglądami, stawiania pytań, zgłaszania wątpliwości, wysłuchiwanie opinii innych ludzi itp.»<sup>818</sup>. Właśnie życiowa mądrość wyniesiona z przeszłości (z dotychczas podejmowanych działań i uzyskiwanych efektów) oraz świadomość nieustannego zgłębiania swojej wiedzy i kształtowania umiejętności sprawia w praktycznym działaniu, że przewidywane skutki wywołane zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi są takie (lub prawie takie), jakich oczekujemy.

Jeśli chcemy, żeby w procesie planowania własnej ścieżki rozwoju zawodowego skutki wywołane zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi były takie, jakich oczekujemy, to musimy mieć świadomość, że podejmowane decyzje muszą uwzględniać wiele czynników tworzących tzw. warunki ramowe działania jednostki, a także zasób jej wiedzy oraz przekonania jednostki o osiągalności celu lub wykonalności danego działania. Zazwyczaj proces ten – jak twierdzi J. Targalski – rozważany jest w dwóch znaczeniach. W pierwszym, szerokim znaczeniu – jest to złożony proces decyzyjny, na który składają się: rejestracja i ocena sytuacji, identyfikacja działań prorozwojowych i zastosowanie przyjętego kryterium wyboru, podjęcie decyzji dotyczących poszczególnych etapów tworzonego planu działania oraz rejestracja informacji o jego realizacji<sup>819</sup>. W drugim – węższym – znaczeniu podejmowane decyzji jest tylko jednym z kroków całego procesu decyzyjnego. W takim znaczeniu – zdaniem J. Targalskiego – decydowanie jest szczególnym przypadkiem dokonywania wyboru sposobu realizacji działań prorozwojowych, w którym wybór ten powinien zmierzać do określenia kierunku działania i musi być dokonany w sposób świadomy, na podstawie przyjętego kryterium po uprzednim przygotowaniu osoby tworzącej plan działania prorozwojowego<sup>820</sup>.

Przewidywanie w procesie planowania skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi nie zawsze bywa normą, również z tego względu, że niektóre osoby projektując swój plan rozwoju zawodowego, rzadziej poszukują rozwiązań optymalnych niż satysfakcjonujących. W konsekwencji takiego postępowania tworzony plan działania w ocenie osoby, która go zaprojektowała może wywoływać poczucie dobrze wykonanego zadania i nadziei na łatwe osiągnięcie zamierzonego efektu, podczas gdy brak należytej refleksji dotyczącej skutków (zwłaszcza negatywnych), które mogą powstać

---

<sup>818</sup> J. Penc, *Decyzje menedżerskie...*, dz. cyt., s. 101.

<sup>819</sup> Por. J. Targalski, *Podejmowanie decyzji* [w:] *Organizacja i zarządzanie*, red. A. Stabryła i J. Trzcieniecki, Warszawa 1986, s. 194.

<sup>820</sup> Por. J. Zieleniewski, *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981, s. 480-482.

w wyniku zaplanowanych działań (np. działań nieadekwatnych do możliwości jednostki bądź warunków, w jakich działania te miałyby być realizowane) może sprawić, że efekt ten będzie zupełnie inny od oczekiwanego.

W praktyce, przy tworzeniu konkretnych planów własnego rozwoju zawodowego jednostka napotyka wiele trudności w przewidywaniu skutków, które mogą wywołać planowane działania prorozwojowe. Największą przeszkodą (trudnością) jest niepewność<sup>821</sup> działania, które zawsze wymaga wielostronnej analizy. Ważne są też inne przeszkody czy ograniczenia, będące następstwem braku kwalifikacji, umiejętności i doświadczenia oraz niektórych cech osobowości czy ograniczenia natury poznawczej, strukturalnej, kompetencyjnej i motywacyjnej<sup>822</sup>. Kluczem do podejmowania prawidłowych decyzji w warunkach niepewności (w tym przypadku umiejętności przewidywania skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi) „jest umiejętność oszacowania wielkości przedziału możliwych wyników i oceny prawdopodobieństwa ich wystąpienia”<sup>823</sup>.

Warunki niepewności zawsze wpisane są w proces decyzyjny. Nie mogą one jednak wywoływać uczucia strachu wobec podejmowanych decyzji (w tym przypadku decyzji dotyczących działań prorozwojowych, które mogą wywoływać różne skutki – w tym również skutki negatywne dla naszego rozwoju zawodowego). Również nie zawsze muszą one być traktowane w procesie decyzyjnym (także w procesie kształtowania umiejętności przewidywania skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi) jako czynniki hamujące ten proces. Niekiedy mogą okazać się stymulatorami określonych działań czy decyzji.

Aby działanie w warunkach niepewności mogło być stymulatorem dla pewnych decyzji czy procesów (w tym przypadku większej sprawności przewidywania skutków wywołanych działaniami prorozwojowymi), jednostka musi obok rzetelnej wiedzy i kwalifikacji mieć:

- poczucie sprawstwa – występuje wówczas, gdy danej osobie zależy na realizacji celu, który jest dla niej ważny i gdy jest ona przekonana, że jej działania nie zależą od niej samej;

---

<sup>821</sup> Niepewność przedsięwzięć – w opinii J. Penca – będąca przeciwieństwem pewności występuje wówczas, gdy istnieje więcej niż jeden możliwy wynik decyzji i pochodzi z subiektywnego braku informacji lub wiadomości. Osoba podejmująca decyzje nie zna prawdopodobieństwa wystąpienia każdego możliwego wyniku. Wyboru dokonuje na podstawie intuicji, a wybór ten jest zawsze decyzją niepewną (stanowiącą konglomerat założeń, postulatów i niesprawdzonych teorii).

<sup>822</sup> A. Czerwiński, M. Czapiewski, *Organizacja procesów decyzyjnych*, Gdańsk 1995, s. 101-102.

<sup>823</sup> W. F. Samuelson, S. G. Marks, *Ekonomia menedżerska*, Warszawa 1998, s. 323.

- poczucie skuteczności działania – wynika ono z przekonania jednostki co do własnych możliwości i potwierdzenia tych możliwości w działaniu. Istotą poczucia własnej skuteczności jest przypisywanie sobie skutków własnego działania;
- poczucie odpowiedzialności – rozumiane jako zobowiązanie jednostki do jak najlepszego wykonania podjętych działań, które powinny być adekwatne do swoich możliwości. Poczucie odpowiedzialności powinno mobilizować jednostkę do prowadzenia w każdym przypadku rzetelnej analizy decyzji oraz zdobywania wiedzy na temat percepcji ryzyka. Wiedza w tym zakresie powinna zwiększać jej roztropność, rozumianą jako zdolność do trafnej oceny sytuacji i do działania z należytą rozwagą i odwagą;
- poczucie pewności sukcesu – traktowane jako przeświadczenie o wysokim prawdopodobieństwie osiągnięcia powodzenia;
- poczucie wsparcia środowiska, które dla jednostki jest układem odniesienia przy podejmowanych działaniach i wsparciem w przeświadczeniu o słuszności obranego kierunku działań<sup>824</sup>.

Powracając do barier, które sprawiają, że wiele osób przy projektowaniu planów określonych działań (tak jak w analizowanym przypadku planowania działań prorozwojowych) zapomina o przewidywaniu skutków planowanych działań, należy pamiętać o barierach psychologicznych (osobowościowych) związanych ze specyfiką ludzkiej natury. Do najważniejszych (nie zawsze uświadomionych) należy zaliczyć:

- konserwatyzm poznawczy, który przejawia się w ostrożnym formułowaniu diagnozy i równie ostrożnej ocenie powodzenia projektowanych działań;
- petryfikacja sprawności rozumiana jako proces utrwalania się określonych (wypracowanych w przeszłości) sprawności praktycznych i umysłowych jednostki. O takiej osobie mówi się często, że „czas przeszły uwięził ją w myśleniu”. Petryfikacja sprawności i brak wrażliwości na zaistniałe zmiany mogą uczynić taką osobę „niewolnikiem” jednej sprawdzonej metody myślenia i przedwcześnie zablokować jej możliwość własnego rozwoju;
- ograniczona racjonalność to taka cecha osobowości, która powoduje, że jednostka zamiast dążenia do wykrycia optymalnego rozwiązania (optymalnej decyzji) zadowala się tą, która w wystarczającym stopniu (ocenianym subiektywnie) zaspokaja jej potrzeby. Osoba charakteryzująca się tą cechą najczęściej korzysta z utartych i dobrze znanych ścieżek postępowania, rozpatruje możliwość tylko do chwili, gdy natrafi na rozwiązanie „dostatecznie

---

<sup>824</sup> Por. J. Penc, *Decyzje menedżerskie...*, dz. cyt., s. 202-204, a także: tenże, *Leksykon biznesu*, Warszawa 1997, s. 317-318 i 496; K. A. Madsen, *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980, s. 408-409.

- dobrze”, rozwiązanie, które ją usatysfakcjonuje (bez względu na to, jakie wywołuje ono skutki);
- bezpodstawne mniemania i nastawienia, które zwykle prowadzą do zniekształcenia obrazu percepcji i selektywne przetwarzanie informacji, tak aby nie zmieniać swojego sposobu widzenia rzeczywistości, pozostać przy zaprogramowanych stereotypach i zachować utrwalone nastawienia;
  - racjonalizacja – polega na tym, że dana osoba rozwija i utrzymuje przekonanie zniekształcające prawdziwe informacje, usprawiedliwiając swoje nieracjonalne zachowanie. Tak rozumiana racjonalizacja może polegać na: zaprzeczaniu przykrym konsekwencjom, pomniejszaniu niepowodzenia, przecenianiu korzyści i zalet lub unikaniu osobistej odpowiedzialności. Może ona wywierać bardzo niekorzystny wpływ na każdym etapie procesu planowania własnego rozwoju zawodowego;
  - unikanie – zwane „syndromem strusia”, gdy osoba projektująca określone działanie (w tym przypadku działania prorozwojowe) nie dostrzega (bądź nie chce dostrzegać) płynących z jej otoczenia sygnałów o ewentualnych zagrożeniach, uznając, że jej te zagrożenia nie dotyczą;
  - stosowanie reguły dominacji, która polega na wygenerowaniu pewnej alternatywy postępowania, która dla jednostki projektującej plan działania wydaje się być najkorzystniejsza i dalsze działanie według zasady ewaluatywnej zgodności, polegającej na przypisywaniu osobom lub obiektom albo wszystkich cech pozytywnych, albo wszystkich cech negatywnych;
  - presja zewnętrzna powodująca uzależnienie zachowania się danej jednostki od presji, jaką wywierają na nią różne czynniki zewnętrzne, grupy interesów, zachodzące zmiany technologiczne i społeczne, czynnik czasu itp.;
  - ambicje osobiste – dotyczące głównie osób młodych, które chcą się wykazać sukcesami, ale nie zawsze wystarcza im wiedzy i umiejętności do tego, aby osiągnąć wynik w sposób sprawny i skuteczny. Osoby takie zwykle formułują ambitne cele i projektują pod nie określone działania, ale często brak im pragmatyzmu umożliwiającego przełożenie pomysłów na konkretne działanie;
  - emocje i stres, które zwykle zakłócają procesy myślowe i sprawiają, że wszelkie oceny i pomysły działań dotyczące własnego rozwoju zawodowego są obarczone dużym błędem. Pod wpływem emocji działania stają się bardziej impulsywne, a tym samym pozbawione dogłębnej analizy zarówno
  - możliwości, jak i rzeczywistych potrzeb rozwojowych jednostki<sup>825</sup>.Przytoczone subiektywne przeszkody nie wyczerpują oczywiście całe-

---

<sup>825</sup> Por. J. Penc, *Decyzje menedżerskie...*, dz. cyt., s. 205-221; a także: B. Wawrzyniak, *Decyzje kierownicze w teorii i praktyce*, Warszawa 1980, s. 168-170; J. G. March,

go katalogu problemów, z którymi możemy mieć do czynienia w kształtowaniu umiejętności przewidywania skutków wywołanych zaplanowanymi działaniami prorozwojowymi. Literatura zagadnienia przytacza ich znacznie więcej. Jednak te wydają się być wszechobecne w codziennej pracy osób będących w różnym okresie życia i na różnym etapie własnego rozwoju zawodowego.

Złożoność problematyki dotyczącej kształtowania tych umiejętności obliuguje do ciągłego poszukiwania nowych uwarunkowań tego niełatwego procesu, bowiem umiejętności te zawsze rzutować będą na jakość projektowanych planów rozwoju, a w dalszej konsekwencji na przebieg i jakość rozwoju zawodowego każdego z nas.

#### **9.4. Kształtowanie umiejętności dostrzegania możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego**

Na podstawie wcześniejszych rozważań wiemy, że planowanie własnego rozwoju zawodowego nie jest jednorazową czynnością, którą podejmujemy w określonym okresie naszego życia. Jest to proces ciągły, rozpoczynający się jeszcze w okresie nauki szkolnej i trwający niemal do końca naszego życia. W różnych okresach dotyczy różnych zadań rozwojowych i ma różny przebieg (początkowo niemal zupełnie realizowany przez naszych rodziców, nauczycieli czy opiekunów. Później z niewielkim udziałem własnym wspomagany przez inne osoby bądź powołane do tego instytucje, aż dochodzimy do takiego okresu, w którym niemal zupełnie jesteśmy zdani na siebie, na swoje umiejętności, doświadczenie i posiadane kompetencje). Zwykle zawsze jesteśmy zainteresowani tym, żeby nasz plan (przewidziane w nim działania) nie tylko był poprawny pod względem formalnym czy merytorycznym, ale najlepiej jak to możliwe sprzyjał naszemu rozwojowi zawodowemu, słowem był pod względem jakości na najwyższym poziomie. Nigdy jednak nie jest tak, że raz zaplanowane działania (w tym przypadku projektowany plan własnego rozwoju zawodowego) – nawet wówczas, gdy oceniamy go bardzo wysoko – nie może być udoskonalone (poprawione, ulepszone, wzbogacone itp.). Do tego jednak, żeby sięgać po coraz lepsze rozwiązania, podwyższać jakość swoich produktów niezbędne są różnego rodzaju umiejętności – w tym umiejętności dostrzegania możliwości

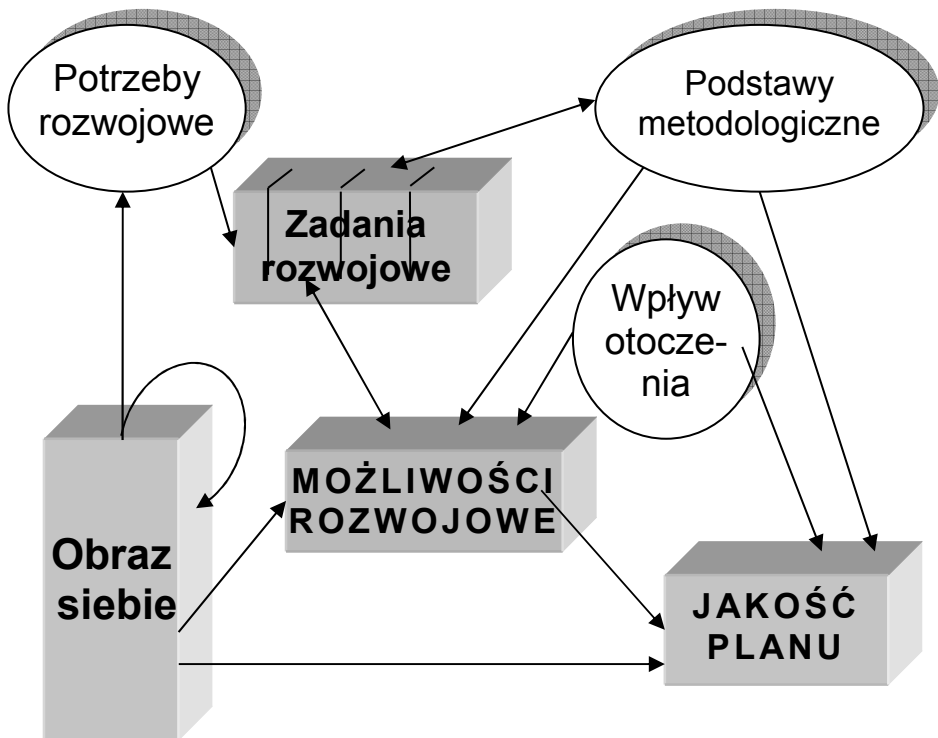
---

*Ograniczona racjonalność, dwuznaczność i technika wyboru*, „Prakseologia” 1980, nr 4, s. 9-10; J. Szczepański, *Sprawy ludzkie...*, dz. cyt., s. 45-46; P. F. Drucker, *Menedżer skuteczny*, Kraków 1994, s. 159; J. Reykowski, *Teoria motywacji a zarządzanie*, Warszawa 1975, s. 56-57; B. R. Kuc, *Zarządzanie doskonale*, Warszawa 1999, s. 59-69; K. Obuchowski, *Psychologia ludzkich dążeń...*, dz. cyt., s. 56-57.



poprawy jakości tego, co jest naszym dziełem (w tym przypadku jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego). Żeby móc dostrzegać te możliwości, trzeba: po pierwsze być do tego przygotowanym – posiadać odpowiednią wiedzę, umiejętności i zdolności; po drugie trzeba wiedzieć, jak i kiedy to czynić (przed podjęciem procesu projektowania czy w trakcie jego realizacji, a jeśli tak to na jakim etapie – na początku czy może przez cały czas); po trzecie – trzeba wiedzieć, gdzie szukać owych możliwości (wewnątrz czy na zewnątrz procesu projektowania, w określonych czynnościach czy ich uwarunkowaniach).

Możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego należy poszukiwać na każdym etapie projektowania i we wszystkich planowanych czynnościach czy podejmowanych decyzjach dotyczących różnych aspektów przygotowywanego planu, a także wewnątrz wszystkich procesów towarzyszących, czy też bezpośrednio związanych z procesem planowania (rys. 43).



**Rys. 41.** Obszary poszukiwania możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego

Ponieważ procesy te są dynamiczne (zmieniają się w czasie przyjmując różną postać), to dynamika ta stanowi dodatkową trudność dostrzegania tych możliwości, które będzie można w danym czasie wykorzystać do poprawy jakości przygotowywanego planu. Pokonywanie tych trudności będzie możliwe tylko wówczas, gdy w sposób świadomy i ciągły będziemy doskonalili swoją wiedzę i umiejętności.

Żeby określona osoba była w stanie dostrzegać możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego, powinna posiadać:

- świadomość siebie i bieżącego stanu (poziomu) własnego rozwoju zawodowego,
- zdolność koncentrowania się w działaniu na bieżących problemach, dostrzegając to, jakie konsekwencje mogą one „rodzić” w przyszłości,
- umiejętność rozpoznawania własnego stylu planowania i stosowanie go we właściwych sytuacjach,
- zaufanie do własnych możliwości i postawę tolerancji wobec własnego lęku i niepewności,
- umiejętność przewycięzania trudności pojawiających się w trakcie projektowania planu oraz zachowania wytrwałości w poszukiwaniu możliwości poprawy jego jakości,
- wrażliwość na sygnały (uwagi) płynące z otoczenia społecznego oraz umiejętność ich oceny pod względem przydatności w planowaniu własnej przyszłości,
- zdolność do dokonywania refleksji nad własną przeszłością, a w niej nad dalszym swoim rozwojem zawodowym,
- uczciwość wobec samego siebie<sup>826</sup>.

W praktyce dość często daje się zaobserwować, że niektóre zadania przewidziane w planie nie są realizowane z braku czasu. Może to świadczyć o tym, że autor takiego planu źle rozłożył w czasie zadania (czynności), które powinny być podjęte na etapie realizacji tego planu. Sytuacja taka zazwyczaj sprawia, że niektóre zadania są pomijane lub przekładane na później. Postępowanie takie w konsekwencji prowadzi do zniechęcenia brakiem przewidzianego efektu, a w skrajnych przypadkach porzucanie realizacji planu z powodu jego nieprzydatności. Trudno więc uznać taki plan za poprawny. Stąd podczas tworzenia

---

<sup>826</sup> Powinności te zostały sformułowane w oparciu o analizę różnych propozycji znajdującej się w literaturze, w tym w danej mierze z wykorzystaniem propozycji D. Pisuli dotyczącej cech charakteryzujących osoby, która rozwinęła własną umiejętność podejmowania decyzji przy dokonywaniu wyborów; zob.: D. Pisula, *Poradnictwo kariery przez całe życie...*, dz. cyt., s. 67.

planu tak ważne jest w miarę precyzyjne określenie ram czasowych niezbędnych do wykonania każdego przewidzianego w planie działania.

Po zaprojektowaniu planu działania i jego ram czasowych w celu troski o jego prawidłową jakość należy raz jeszcze przeanalizować, czy w planie tym nie przewidziano zbyt dużo działań na jeden dzień, tydzień, bądź miesiąc, pamiętając o tym, że zbyt duża liczba zadań bądź ich skomasowanie w krótkim czasie, może prowadzić do zniechęcenia, utraty entuzjazmu i zapału do działania.

W procesie kształtowania umiejętności dostrzegania możliwości zagwarantowania optymalnej jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego, należy na każdym etapie projektowania zastanawiać się nad tym, jakich informacji potrzebujemy, by plan ten był jakościowo dobry i gdzie możemy je zdobyć, ewentualnie kto może nam pomóc w poszukiwaniu takich informacji?

Odpowiedzi na powyższe pytania częściowo zawarte są w rozważaniach rozdziału szóstego i w pierwszym podrozdziale niniejszego rozdziału. Czytelników zainteresowanych nieco bardziej wnikliwą analizą zagadnienia odsyłam do lektury odpowiednich pozycji ujętych w bibliografii niniejszej pracy. Warto również sięgać do innych źródeł informacji nazwanych przez Z. Pietrasińskiego wspólnym mianem „biblioteki”. Oto przykładowy zbiór takich źródeł informacji ułatwiających planowanie własnego rozwoju, zawartych w takiej „bibliotece” (tab. 12).

**Tabela 12.** Zbiór niektórych informacji ułatwiających planowanie własnego rozwoju zawodowego zawartych w „bibliotece”

Pomoce metodologiczne	Ogólne	Zasady i strategie planowania własnego rozwoju Taktyka planowania (określająca kolejność i sposoby wyboru szczegółowych pomocy metodologicznych itp.)	
	Szczegółowe	Schematy ułatwiające planowanie Metody współpracy z doradcami Narzędzia diagnozy cech osobowości Narzędzia diagnozy potrzeb rozwojowych Narzędzia diagnozy szans oferowanych przez otoczenie Metody współpracy z doradcami Heurestyki ułatwiające poszczególne fazy planowania Ćwiczenia w planowaniu (w tym – gry dydaktyczne) Testy i metodyki oceny planów samorozwoju	
	Tworzywo do planów	Incydentalne, rozproszone, fragmentaryczne	Przykłady planów Przykłady wzorów osobowych Przykłady celów życiowych Przykłady karier
	Tworzywo do planów	Usystematyzowane, obszerne, czasem wyczerpujące	Komplety planów Komplety wzorów osobowych Zestawienie celów życiowych Zestawienia typów i wzorów karier Zestawienia i klasyfikacje cech osobowości
Pomoce metodologiczne	Wiedza ogólna	Etyka normatywna Aksjologia pedagogiczna Filozofia życia Wiedza o osobowości i jej rozwoju Teoria wychowania i samowychowania Socjologia kariery i inne	

Źródło: Z. Pietrański, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 83.

---

## **10. Kształtowanie umiejętności wdrażania i monitorowania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego**

### **10.1. Kształtowanie umiejętności adaptacyjnych**

Rozważania poprzedniego rozdziału dotyczyły głównie zagadnień z zakresu kształtowania umiejętności planowania własnego rozwoju zawodowego. Planowania, które zgodnie z teorią zarządzania, jest pierwszym etapem tego złożonego procesu, który z racji ukierunkowania na osiągnięcie zamierzonego efektu powinien być odpowiednio zaplanowany. To zaprojektowany w wyniku tego procesu szczegółowy plan działania otwiera drogę do osiągnięcia (bądź nie osiągnięcia) zamierzonych efektów. Drogę, która w zależności od umiejętności, jakimi dysponowała osoba przygotowująca ów plan działania, będzie zawierać w sobie większy bądź mniejszy ładunek prawdopodobieństwa osiągnięcia zamierzonych efektów rozwojowych. Sam nawet najlepiej zaprojektowany plan własnego rozwoju zawodowego nie wystarczy do tego, aby planowane efekty rozwojowe były zawsze tożsame z oczekiwanymi. Na rzeczywiste efekty w dużym stopniu rzutować będą również kolejne etapy procesu zarządzania (por. rys. 22), a w nich umiejętności wdrażania i monitorowania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym wcześniej planie. Umiejętności te (podobnie jak to miało miejsce w przypadku umiejętności planowania) nie sprowadzają się do jednego rodzaju, lecz stanowią – jak to określił Z. Pietrasiński – cały zespół<sup>827</sup>. Wszystkie muszą podlegać nieustannemu kształtowaniu.

W niniejszym rozdziale skoncentrowano uwagę na niektórych (wybranych) aspektach procesu zarządzania związanych z wdrażaniem i monitorowaniem przedsięwzięć prorozwojowych, nieco przybliżając istotę procesu kształtowania wybranych umiejętności. Pierwszą grupą są umiejętności adaptacyjne<sup>828</sup>.

W literaturze przedmiotu termin „adaptacja” jest różnie definiowany i używany zamiennie z terminem „przystosowanie”. Posługują się nim badacze z takich dziedzin jak: biologia, medycyna, socjologia, psychologia czy pedago-

---

<sup>827</sup> Z. Pietrasiński, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 177.

<sup>828</sup> Kolejność umiejętności, które uczyniono tu przedmiotem rozważań jest przypadkowa i nie rodzi żadnych konsekwencji metodologicznych.

gika. Zaczepnięte z nauk biologicznych, a pochodzące od łacińskiego słowa *adaptatio*, oznacza regulowanie wzajemnych stosunków organizmu z otoczeniem przez zmiany organizmu odpowiednio do otoczenia. Najczęściej „adaptacja” definiowana jest jako „proces, dzięki któremu organizmy lub organizacje zmieniają się, aby przetrwać w zmieniających się warunkach otoczenia”<sup>829</sup>.

W. Okoń rozpatruje pojęcie adaptacji z punktu widzenia biologicznego i społecznego. Adaptacja biologiczna oznacza zachowania przystosowawcze organizmu w stosunku do zmian zachodzących w środowisku, natomiast społeczna - określana jest jako proces lub wynik procesu uzyskiwania równowagi między potrzebami jednostki a warunkami otoczenia społecznego<sup>830</sup>.

W *Słowniku psychologicznym* W. Szewczuk pisze o adaptacji społecznej, nazywając ją „przystosowaniem społecznym” będącym procesem przystosowania się grupy bądź jednostki do określonych warunków działania społecznego<sup>831</sup>.

Natomiast A. Lewicki, rozpatrując problem adaptacji na gruncie psychologii dostosowania, wiąże pojęcie przystosowania z zaspokojeniem potrzeb psychicznych człowieka, określając przystosowanie jako umiejętność zaspokajania przez jednostkę swoich potrzeb w warunkach danego środowiska. Przy czym potrzeby te rozumie szeroko jako dążenie do określonych celów, zarówno zdobywanych, jak i obronnych<sup>832</sup>. Ten sposób pojmowania przystosowania prezentuje również K. Obuchowski, który uważa, że przystosowanie zależy od zharmonizowania sprawności i motywów jednostki z wymaganiami otoczenia, prowadząc w efekcie końcowym do osiągnięcia równowagi pomiędzy potrzebami jednostki a jej warunkami zewnętrznymi<sup>833</sup>.

Z kolei J. Szczepański, rozpatrując istotę pojęcia „adaptacja” na gruncie socjologicznym twierdzi, że istotę tego terminu można różnie postrzegać, zależnie od tego, do jakiego etapu będziemy się odnosili. Zatem wyróżnia on pięć następujących etapów adaptacji społecznej:

- rozeznanie się w nowej sytuacji,
- reorientacja psychologiczna, czyli uczenie się nowych wzorów zachowań, przyjmowanie nowych wzorów oceniania rzeczywistości społecznej itp.,

<sup>829</sup> J. Lapointe, McCormick, *Adapt yourself to lead* [@:] [http://articles.directory.com/adapt\\_yourself\\_to\\_lead854500.html](http://articles.directory.com/adapt_yourself_to_lead854500.html).

<sup>830</sup> Zob. W. Okoń, *Słownik psychologiczny...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>831</sup> W. Szewczuk, *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1979.

<sup>832</sup> Zob. A. Lewicki, *O teorii prospołecznego przystosowania osobowości*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 5.

<sup>833</sup> K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich...*, dz. cyt., s. 36.

- tolerancja polegająca na uznawaniu istnienia innych norm zachowań, ale nie traktowania ich na równi z własnymi,
- akomodacja, która polega na tym, że strony przystosowujące się uznają wzajemne pewne wzory przystosowania, zachowując jednak pewną odrębność zarówno w postępowaniu, jak i sferze wartości,
- asymilacja polegająca na przyjęciu wszystkich wzorów zachowania i wartości przez stronę przystosowującą się<sup>834</sup>.

Analizując przytoczone definicje pojęcia adaptacja (przystosowanie) oraz ich istoty, można dostrzec, że ich wspólną cechą jest ujmowanie tego terminu jako procesu, w wyniku którego jednostka dąży do uzyskania równowagi między nią a środowiskiem, w którym jednostka ta funkcjonuje. Zatem przystosowanie się (adaptowanie się) to proces dynamiczny, w którym w sposób ciągły dokonuje się modyfikacja dotychczasowych sposobów zachowania się jednostki, i w którym następuje permanentne dopasowywanie czynności do oczekiwanych bądź obserwowanych zmian.

Człowiek na każdym etapie swojego życia musi ciągle przystosowywać się do nowej rzeczywistości, bowiem zmieniają się zarówno warunki otoczenia, w jakim przychodzi nam funkcjonować, jak również następują ciągle zmiany w nim samym (w jego wiedzy, doświadczeniu, umiejętnościach, wyznawanych wartościach, preferowanych w danym czasie potrzebach itp.). Szczególnym okresem jego życia, w którym przystosowanie to nabiera istotnego znaczenia, jest okres pełnej aktywności zawodowej, w którym często bardzo dynamicznie zmieniają się zewnętrzne uwarunkowania jego działalności. Zatem niemal oczywistą koniecznością staje się potrzeba adaptowania się do zachodzących zmian. W okresie tym troska o własny rozwój zawodowy i umiejętności kierowania tym rozwojem przesądza o jego efektach – coraz częściej we współczesnych warunkach ocenianych przez pryzmat przydatności zawodowej jednostki. Działania adaptacyjne, które J. Koziński traktuje jako „codzienne, powszednie, nawykowe i rutynowe”<sup>835</sup> mogą okazać się bardzo skutecznym działaniem na drodze kierowania własnym rozwojem zawodowym pod warunkiem, że dana jednostka będzie potrafiła właściwie wykorzystać umiejętności adaptacyjne na drodze własnego rozwoju zawodowego.

Adaptacja do warunków pracy jest specyficznym rodzajem przystosowania się jednostki do określonego środowiska, bowiem – jak to określa J. E. Karney

---

<sup>834</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.

<sup>835</sup> J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, s. 39.

– w wyniku tego procesu korzyści osiągają obie strony – przedsiębiorstwo może realizować swoje zadania, a pracownik zaspokaja swoje potrzeby<sup>836</sup>.

Ważnym warunkiem w procesie adaptacji pracownika do pracy jest plastyczność – cecha, która według Z. Ratajczak: „(...) umożliwiała osiągnięcie stanu równowagi z otoczeniem”<sup>837</sup>. Jest ona zawsze swoistą próbą zmiany pracownika (przez innych lub przez samego siebie), aby sprostać wymaganiom stawianym przez pracę, bądź aby utrzymać dotychczasowy stan równowagi. Można zatem przyjąć, że pracownik jest przystosowany do swojej pracy, gdy spełnia stawiane mu wymagania oraz gdy jest ze swojej pracy zadowolony. Zatem pracownik jest przystosowany do pracy, gdy zna wymagania swojej roli, chce i umie je spełnić, gdy uzyskuje satysfakcjonujące siebie wyniki, gdy wyniki te pozytywnie oceniane są przez innych, a także gdy ponoszony, biologiczny i psychologiczny, koszt uzyskania tych wyników nie zwiększa ryzyka utraty przez niego zdrowia bądź życia<sup>838</sup>.

W przystosowaniu się do pracy można wyróżnić dwa procesy. „Pierwszy zapewnia nabywanie standardowych możliwości w zakresie wiedzy, wydolności fizycznej, doświadczenia i zachowań niezbędnych do spełniania statystycznie ujmowanych wymagań i obowiązków przypisanych do pełnienia funkcji albo pracy na danym stanowisku. Drugim jest proces przystosowania się do zmian zachodzących w realizowanych zadaniach, a także w obrębie stanowiska w np. oddziale lub przedsiębiorstwie”<sup>839</sup>.

Przygotowanie się (bądź adaptacja) postrzegane z perspektywy własnego rozwoju zawodowego można rozpatrywać w różnych kontekstach – jako potrzebę modyfikacji własnego potencjału (wiedzy, umiejętności, możliwości itp.), jako przygotowanie się do możliwości realizacji nowych zadań (w tym również zadań prorozwojowych), jako chęć zachowania dotychczasowego stanu posiadania i wiążącej się z tym konieczności doskonalenia czy aktualizowania posiadanego kapitału, jako naturalną potrzebę wynikającą z własnego rozwoju zawodowego, czy jako tzw. warunek realizacji czyichś oczekiwań, np. swoich przełożonych itp. W każdym z tych przypadków będziemy mieli do czynienia z nieco innymi działaniami adaptacyjnymi, ale zawsze do ich realizacji niezbędne będzie posiadanie odpowiedniego rodzaju umiejętności. Umiejętności te powinny podlegać nieustannemu kształtowaniu i doskonaleniu.

---

<sup>836</sup> J. E. Karney, *Psychopedagogika pracy...*, dz. cyt., s. 153.

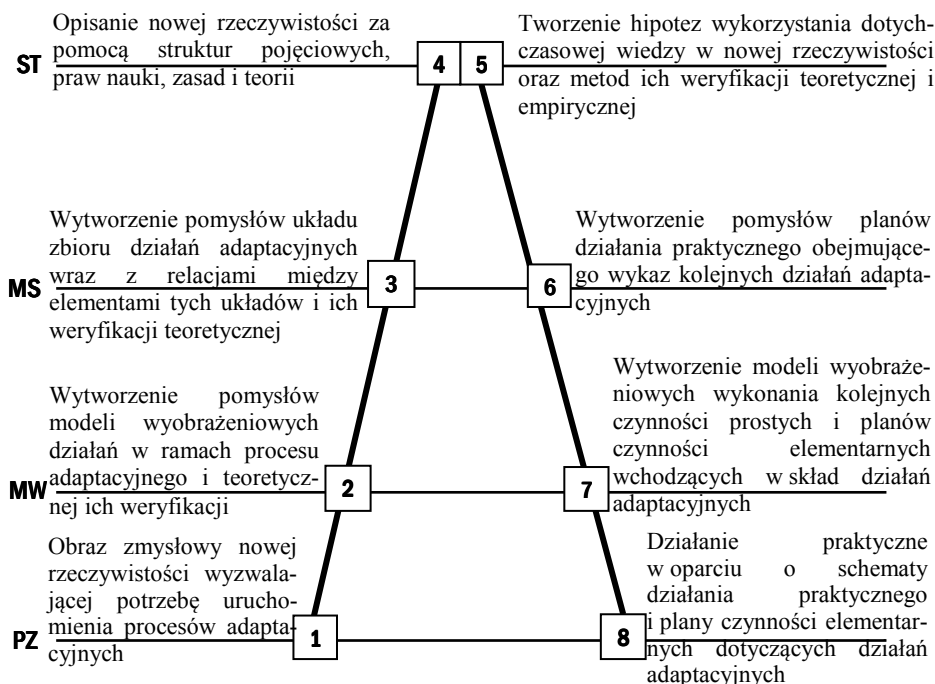
<sup>837</sup> Z. Ratajczak, *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*, Warszawa 1980, s. 185.

<sup>838</sup> Zob. *Psychologiczne modele efektywności pracy*, dz. cyt., s. 210.

<sup>839</sup> Tamże.



Proces kształtowania umiejętności adaptacyjnych w każdym przypadku (zależnie od pożądanych umiejętności) będzie przybierał nieco inną postać, ale nadal zawsze jego przebieg będzie podobny (rys. 42).



Rys. 42. Przebieg procesu kształtowania umiejętności adaptacyjnych

Obraz nowej rzeczywistości postrzeganej zmysłami (aczkolwiek w niektórych przypadkach niezbędna będzie pełna diagnoza zaistniałych zmian) będzie stanowił początek w procesie kształtowania umiejętności adaptacyjnych. Na podstawie tego obrazu (zależnie od rodzaju i zakresu zaistniałych zmian) powinny zostać podjęte decyzje o dalszym przebiegu czynności w całym procesie kształtowania umiejętności. Zwykle w procesie tym będziemy mieli do czynienia z czynnościami umysłowymi zachodzącymi na wszystkich czterech poziomach i obu drogach zdobywania wiedzy. Kończyć go będzie działanie praktyczne, podczas którego zostaną podjęte będą wcześniej ustalone działania adaptacyjne, przy czym w całym procesie kształtowania umiejętności adaptacyjnych konieczne jest ciągłe przechodzenie na drodze poznawczej od poznania

zmysłowego, będącego źródłem wiedzy, do teorii i od teorii do jej sprawdzenia empirycznego w działaniu praktycznym.

## 10.2. Kształtowanie umiejętności wyzwalań wytrwałości w działaniu

Wdrażanie przedsięwzięć prorozwojowych, ujętych w planie własnego rozwoju zawodowego, bardzo często jest rozłożone w czasie, a w związku z tym wymaga wytrwałości, którą powinna przejawiać osoba wdrażająca owe działania. Jest to w zasadzie problem, który w różnym stopniu dotyczy każdej osoby, bowiem wiele zadań, które realizujemy w swoim życiu, nie jest możliwych do wykonania w krótkim przedziale czasu. Wymaga wytrwałości, która często kojarzona jest z silną wolą osoby podejmującej działanie. To także jeden z ważnych problemów badań w psychologii (zwłaszcza psychologii motywacji).

Psycholodzy, badający uwarunkowania wytrwałości i skuteczności działania najczęściej, postrzegają je w dwóch odmiennych perspektywach – sytuacyjnej i dyspozycyjnej (osobowościowej). Perspektywa pierwsza – w opiniach W. Łukaszewskiego i M. Marszał-Wiśniewskiej – nakazuje poszukiwać sytuacyjnych, zadaniowych i kontekstowych uwarunkowań wytrwałości. Druga skłania do tego, by poszukiwać osobowościowych uwarunkowań wytrwałości w działaniu<sup>840</sup>. Obie z tych perspektyw – w opinii cytowanych autorów – nawzajem się uzupełniają, dając pełniejszy obraz czynników mających określony wpływ na wytrwałość działania.

Jeśli chcielibyśmy dokładnie zdiagnozować mechanizmy podtrzymujące aktywność w działaniu, to na problem wytrwałości należałoby spojrzeć od różnych stron: a) od strony dyspozycyjnej (osobowościowej), w której wytrwałość jest pewną właściwością podmiotu odpowiedzialną za kontynuowanie działania, niezależną od kontekstu sytuacyjnego (transysytuacyjnie stałą); b) od strony sytuacyjnej, w której wytrwałość jest pewną cechą zachowania – determinowaną wyłącznie przez czynniki zewnętrzne, oraz c) od strony, w której wytrwałość jest pewną formalną cechą zachowania – determinowaną zarówno przez zewnętrzne (sytuacyjne), jak i wewnętrzne (osobowościowe) czynniki<sup>841</sup>. Taka wielostronna analiza mechanizmów wytrwałości i skuteczności działania daje podstawy do sformułowania następujących wniosków:

- o wytrwałości możemy mówić tylko wtedy, gdy wykonanie jakiegoś zadania wiąże się z koniecznością przezwyciężenia pewnego doświadczanego dys-

<sup>840</sup> Zob. W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańsk 2006, s. 9 i nn.

<sup>841</sup> Tamże, s. 11.

komfortu (np. pokonaniu zamiaru zaprzestania kontynuowania wcześniej podjętego działania, przezwycięzeniu pojawiających się przeszkód, czy wreszcie odrzuceniem atrakcyjnych pokus),

- wytrwałość działania nie dotyczy wszystkich czynności, lecz tylko tych, które zostają podjęte z wyboru, a nie z konieczności,
- poziom prawdopodobieństwa wytrwałego dążenia do celu i reakcji emocjonalnych, które odciągają uwagę od przeszkody i nakazują bronić zagrożonej wartości własnej osoby zależy od tego, w jakim stopniu owa osoba skupia swoją uwagę na przeszkodzie, a w jakim na własnej osobie, a ściślej na Ja, jakie powoduje przeszkoda<sup>842</sup>,
- długotrwałe działanie nieprzynoszące wyników, brak kontroli nad związkiem między działaniem i jego konsekwencjami mogą prowadzić do utraty zainteresowania zadaniem nawet wtedy, gdy jego wykonanie może mieć ważne znaczenie życiowe<sup>843</sup>,
- najpoważniejszym źródłem wyczerpania i bezradności jest obiektywna nierozwiązywalność zadania, w tym dysharmonia między zadaniami i możliwościami (zdolnościami, wysiłkiem). Oznacza to, że źródłem bezradności prowadzącej do wyczerpania (utrata wytrwałości) są zadania przerastające poznawcze możliwości jednostki. Zasoby poznawcze i energetyczne, którymi dysponuje jednostka są wtedy zbyt małe w stosunku do wymagań sytuacji<sup>844</sup>,
- wytrwałość w działaniu zależy od stopnia złożoności zadania bądź sytuacji zadaniowej. Jeśli mamy do czynienia z dużym stopniem sytuacji zadaniowej (presja czasu, deficyt informacji, duża złożoność samego zadania wymagającego precyzji działania itp.), to może dojść do zaburzenia harmonii w układzie potrzeby-zadanie, kontekst, w jakim zadanie jest wykonywane, a także na osobę realizującą owe zadanie, a w rezultacie do obniżenia poziomu wytrwałości działania bądź całkowitego zaniku<sup>845</sup>,
- ważnym działaniem sprzyjającym wytrwałości w działaniu jest stosowanie techniki fragmentaryzacji lub segmentyzacji zachowania, polegającej na po-

<sup>842</sup> Zob. T. M. Newcomb, *Dwa typy nastawienia wobec przeszkód* [w:] A. Malewski (red.), *Zagadnienia psychologii społecznej*, Warszawa 1962, s. 195-208.

<sup>843</sup> Zob. M. Kofta, G. Sędek, *Wyuczona bezradność: podejście informacyjne* [w:] M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, Poznań 1993.

<sup>844</sup> Zob. G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995.

<sup>845</sup> Zob. R. Kanfer, P. L. Ackerman, *Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition*, *Journal of Applied Psychology* 1989, nr 74, s. 657-690.

dzieleniu aktywności jednostki niezbędnej do osiągnięcia pożądanego wyniku, na pewną liczbę fragmentów i traktowanie każdego z nich jako względnie autonomicznej części wydzielonej z całości<sup>846</sup>. Oznacza to, że wytrwałość w realizacji zadania złożonego jest większa wtedy, gdy zadanie to poddano fragmentaryzacji, niż wtedy, gdy jest ono wykonywane w trybie ciągłym,

- stymulując proces osiągania wyniku (strukturę czynności), można w sposób znaczący zwiększyć wytrwałość działania<sup>847</sup>,
- wytrwałość w działaniu zależy od warunków sytuacyjnych (np. rodzaju i ilości przeszkód i informacji zwrotnych o wykonaniu zadania, czy typie zadań), ale jest także modyfikowana przez uwarunkowania osobowościowe (właściwości temperamentalne i dyspozycje wolicjonalne – orientacja na działanie/stan)<sup>848</sup>,
- w różnych warunkach sytuacyjnych odmienne właściwości osobowościowe i w różny sposób wpływają na wytrwałość w działaniu.

Przywołano tu jedynie niektóre z dużej liczby wniosków, które w wyniku prowadzonych od lat badań naukowych (przez liczną grupę badaczy) zostały sformułowane. Wnioski te dotyczą różnych aspektów wytrwałości i skuteczności działania, co zaświadcza o tym, że wytrwałości w działaniu zarówno w sensie wyjaśnienia jej istoty, jak również czynników, od których w mniejszym bądź większym stopniu wytrwałość ta zależy, nie da się wyświetlić przy pomocy jednego prostego opisu. Ważną rolę zarówno w wyjaśnianiu, jak i, w jakimś stopniu, wpływaniu na wytrwałość działania (co zasygnalizowano w niektórych przytoczonych wnioskach) mają: emocje, które stanowią istotną informację zwrotną na temat postępu w realizacji celu, sposób ujmowania celu działania, procesy monitorowania zgodności zachowania ze standardami, jakość zaprojektowanego planu realizacji zadań, czy samoocena i poczucie skuteczności

<sup>846</sup> Zob. W. Łukaszewski, D. Doliński, *Mechanizmy leżące u podłoża motywacji* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, t. 3, s. 439-468; W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

<sup>847</sup> Zob. W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, *Wytrwałość w działaniu...*, dz. cyt., s. 63-99.

<sup>848</sup> Zob. R. R. McCrae, P. T. Costa, *A five-factor theory of personality* [w:] L. A. Pervin, O. P. John (red.), *Handbook of personality: theory and research*, New York 1999, s. 139-153; J. Block, J. J. Block, *The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior* [w:] W. A. Collins (red.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, Hillsdale 1980, t. 13, s. 39-101.

działania, a także optymizm w obliczu jawiących się przeszkód, trudności czy też chwilowych zwątpień i niepowodzeń itp.<sup>849</sup>

W obliczu tak dużej liczby różnego rodzaju czynników, od których zależy wytrwałość w działaniu, warto zauważyć, że zarówno badania psychologiczne, jak i codzienne obserwacje potwierdzają, iż brak wytrwałości na ogół jest konsekwencją rezygnacji z działania w obliczu trudności, przeszkód, a niekiedy początkowych niepowodzeń. P. M. Gollwitzer wraz ze swoimi współpracownikami twierdzą, że trudności w konsekwentnym realizowaniu celów wynikają głównie z braku umiejętności przewycięzania zakłócającego wpływu zarówno czynników zewnętrznych (jak np. pokusy, konkurencyjne cele itp.), jak i wewnętrznych (np. niepokój, wyczerpanie zdolności do samoregulacji itp.)<sup>850</sup>. Dlatego kształtowanie umiejętności wyzwalania i podtrzymywania wytrwałości w działaniu wymaga znajomości wszystkich czynników, które w określonych sytuacjach mogą mieć wpływ na tę wytrwałość i możliwości wpływania na te czynniki bądź optymalnego zachowania się wobec występowania tych czynników. Istotnego znaczenia w kształtowaniu tych umiejętności nabiera pozytywne zaangażowanie się w przewycięzanie wszystkich przeszkód, ograniczeń czy trudności, bowiem działanie, które jest zgodne z potrzebami i preferencjami danej jednostki staje się źródłem pozytywnych doświadczeń, które mają pozytywny wpływ na wytrwałość w działaniu<sup>851</sup>.

### 10.3. Kształtowanie umiejętności pokonywania trudności

Umiejętność pokonywania trudności wiąże się w sposób bezpośredni z wytrwałością w działaniu, bowiem – jak zostało to podkreślone w poprzednim podrozdziale – trudności, przeszkody czy chwilowe zwątpienia bądź niepowodzenia bardzo często prowadzą do rezygnacji z dalszego działania.

Trudności, które mogą jawić się w procesie wdrażania i monitorowania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego może być wiele, bowiem w zależności od potrzeb rozwojowych jednostki

---

<sup>849</sup> R. Kądzikowska-Wrzosek, *Wytrwałość i skuteczność działania. Wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, „Rocznik Psychologiczny” 2011, t. XIV, nr 2, s. 159-186

<sup>850</sup> Zob. P. M. Gollwitzer, K. Fujita, G. Oettingen, *Planning and the implementation of goals* [w:] R. F. Baumeister, K. D. Vohr (red.), *Handbook of self-regulation. Research theory and applications*, New York 2001, s. 211-228; F. Wieber, P. M. Gollwitzer, *Overcoming procrastination through planning* [w:] J. C. Andron, M. D. White (red.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination*, New York 2010, s. 185-205.

<sup>851</sup> Zob. C. Sansone, J. M. Harackiewicz, „I don't feel like it”. *The function of interest in self-regulation* [w:] L. L. Martin, A. Tesser (red.), *Interactions among goals, affect and self-regulation*, New Jersey 1996, s. 175-202.

i zaplanowanych przedsięwzięć prorozwojowych, które powinny sprawić, że potrzeby te zostaną zaspokojone, przyjdzie nam się zmierzyć z wieloma procesami przebiegającymi w różnych warunkach (nie zawsze możliwych do dobrego rozpoznania na etapie planowania). Warunki te – już na samym początku procesu wdrożeniowego – mogą okazać się źródłem jawiących się problemów, trudności czy przeszkód. Ważne jest, żebyśmy te trudności czy przeszkody traktowali jako normalny (naturalny) składnik naszej codziennej rzeczywistości, żebyśmy nie ulegli pokusie wycofania się, która w przypadku osób oceniających się jako nieprzygotowane do przewycięzania, pokonywania i rozwiązywania owych problemów, jest bardzo mocna.

Nasz stosunek do rozwiązywania problemów i pokonywania przeszkód (nasza postawa) działa – jak to określają H. Tarczyńska i M. Wojciechowski – jak „samospełniająca się przepowiednia, ponieważ ukierunkowuje nasze postrzeganie rzeczywistości (to, na co zwracamy uwagę), wpływa na jej interpretację i ocenę, a przez nie – na samo działanie. Jeśli stosunek ten jest negatywny, od problemów i przeszkód uciekamy, staramy się ich nie zauważać, liczymy na to, że albo rozwiążą się same, albo ktoś je za nas rozwiąże. Nierozwiązane narastają, stają się coraz poważniejsze i coraz trudniejsze do rozwiązania. Coraz bardziej negatywnie wpływają na realizację naszych potrzeb, osiąganie celów życiowych”<sup>852</sup>. Zatem pierwszą umiejętnością, która służyć będzie pokonywaniu trudności, jest umiejętność pozytywnego nastawienia do ewentualnych przeszkód jawiących się w trakcie wdrażania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego.

Żeby ukształtować w sobie pozytywny stosunek do problemów i przeszkód, warto rozpocząć od uzmysłowienia sobie niezwykle ważnej i ze wszech miar pozytywnej funkcji, jaką w życiu każdej osoby (niezależnie od etapu życia) pełni umiejętność rozwiązywania problemów i pokonywania przeszkód. To właśnie dzięki rozwiązywaniu problemów i pokonywaniu przeszkód zdobywamy nową wiedzę i kształtujemy nowe umiejętności, poznajemy swoje możliwości, rozwijamy się wewnętrznie, stajemy się silniejsi i odporniejsi psychicznie. w konsekwencji wzrasta nasza wiara w siebie i nasze poczucie własnej wartości, a to między innymi prowadzi do tego, że coraz sprawniej realizujemy trudne, długoterminowe i coraz ambitniejsze cele<sup>853</sup>.

Proces kształtowanie umiejętności przewycięzania trudności – podobnie jak to ma miejsce w przypadku innych umiejętności – może mieć nieco inną postać, zależnie od tego, jakiego rodzaju zaburzenia (motoryczne, poznawcze

<sup>852</sup> H. Tarczyńska, M. Wojciechowski, *Co to znaczy „umieć żyć”? Praktyczny przewodnik psychologiczny*, Warszawa 2012, s. 67.

<sup>853</sup> Tamże, s. 68-69.

czy też emocjonalne) stanowią podłoże owych trudności, aczkolwiek ogólny model przebiegu tego procesu będzie podobny (rys. 43).



Rys. 43. Przebieg procesu kształtowania umiejętności przezwyciężania trudności

Proces kształtowania umiejętności przezwyciężania trudności, jawiących się przy wdrażaniu przygotowanego wcześniej planu rozwoju zawodowego, rozpocznie się od analizy konkretnych trudności (określenia, na czym polega problem i która jego część – który aspekt sprawy – powoduje powstawanie trudności), dokonanej w oparciu o posiadaną wiedzę i doświadczenie nabyte w podobnych sytuacjach, a więc od poziomu struktur teoretycznych. Również

na poziomie struktur teoretycznych po przebyciu (najczęściej) całej drogi zdobywania wiedzy (przejściu przez wszystkie poziomy procesy poznawczego) – tym razem na drodze uogólnienia zdobytej wiedzy – będzie się kończył.

Przez cały czas szukania dróg wyjścia z trudności, które mogą się jawić w procesie wdrażania zaprojektowanego planu własnego rozwoju zawodowego, należy być optymistą, bowiem – jak twierdzi A. Loy McGinnis – pozytywny stosunek do przyszłości nazywany optymizmem prowadzi do szybszego osiągnięcia długofalowych celów życiowych<sup>854</sup>. Optymistyczne postrzeganie przyszłości, nawet w przypadku chwilowych niepowodzeń w przewyżczeniu określonych trudności, można traktować nie tylko jako wynik postępowania obciążonego popełnionymi błędami, ale również jako kolejną okazję zdobycia nowego doświadczenia (np. poznania kolejnej przyczyny powodującej, że „coś nie działa”).

Ważną rolę w kształtowaniu umiejętności przewyżczania trudności „odgrywa” również samodyscyplina rozumiana jako postawa, której efektem jest konsekwentne dążenie do wyznaczonego sobie celu. Jest to, inaczej mówiąc, wewnętrzna dyscyplina narzucona samemu sobie, która w przypadku przewyżczania (pokonywania) trudności sprawia, że nie poszukujemy łatwych, lecz skutecznych sposobów usuwania przeszkód, nie zniechęcamy się przy nieskutecznym pokonywaniu trudności, lecz poszukujemy nowego sposobu przewyżczania trudności i wdrażania ujętych w planie działań. Bez samodyscypliny nie jesteśmy w stanie działać skutecznie, często nawet w sytuacjach wolnych od zakłóceń czy trudności.

Do skutecznego kształtowania umiejętności pokonywania trudności niezbędne jest także poczucie własnego sprawstwa, a także cierpliwość, powściągliwość, pracowitość i przekonanie, że w każdej sytuacji zwykle istnieje kilka możliwości jej rozwiązania. Ważne jest, żebyśmy potrafili dokonywać wyborów optymalnych, a do tego potrzebne są nam odpowiednie umiejętności.

#### **10.4. Kształtowanie umiejętności wykorzystywania informacji zwrotnych**

Efekty, które uzyskujemy w wyniku wdrożenia przedsięwzięć rozwojowych ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego zależą zarówno od jakości przygotowanego planu, jak również od tego, w jaki sposób plan ten będzie realizowany. Wielokrotnie wcześniej podkreślano, że planowa-

---

<sup>854</sup> Por. Wyniki badań przeprowadzonych przez amerykańskiego badacza Alana Loya McGinnisa na próbie ponad 1000 wybitnych ludzi sukcesu, które opublikował w pracy zatytułowanej *Potęga optymizmu*, przeł. W. Łaszowski, Warszawa 1994.



nie (i plan, będący efektem procesu planowania) jest zaledwie początkiem (pierwszym etapem – aczkolwiek bardzo ważnym) żmudnego i długotrwałego procesu zarządzania (w tym przypadku kierowania własnym rozwojem zawodowym). Później następują kolejne etapy, których przebieg został zaprogramowany w przygotowanym planie. Zawsze jednak urzeczywistnienie przedsięwzięć ujętych w owym planie wiąże się z wieloma umiejętnościami, które powinny charakteryzować osobę przystępującą do realizacji (wdrożenia) tego planu. Jedną z takich umiejętności jest bez wątpienia umiejętność wykorzystania informacji zwrotnych.

Próby określenia wpływu informacji zwrotnych na wykonanie dalszych zadań (czynności) – jak trafnie zauważają W. Łukaszewski i M. Marszał-Wiśniewska – należą w psychologii empirycznej do najbardziej frustrujących. Dzieje się tak, bowiem z jednej strony z racji roli, jaką przypisuje się owym informacjom, z drugiej zaś w literaturze – mimo wielokrotnie podejmowanych prób jej uporządkowania – panuje chaos. Jedyne dane dotyczące oddziaływania informacji zwrotnych na przebieg procesu uczenia się są dość dobrze przedstawiane. Informacje są tu traktowane jako wzmocnienia pozytywne lub negatywne, brak informacji zaś jak procedura wygaszania. Znacznie gorzej, z kilku powodów (m.in. dużej różnicy w jakości samych zadań, rodzaju zadań – motoryczne lub umysłowe, różnych miar osiągniętego wyniku – czas wykonania zadania, liczba wykonanych zadań w czasie, liczba popełnionych błędów itp., różnej przydatności informacji zwrotnej traktowanej jako komunikat – sterujący, motywujący, agitujący itp.), wygląda problem charakterystyki informacji zwrotnych w przypadku badań dotyczących ich roli w procesach wykonawczych<sup>855</sup>, np. wdrażania w życie wcześniej zaprojektowanego planu działania.

Niezależnie jednak od braku spójnych koncepcji naukowych, dotyczących metodologii wykorzystania informacji zwrotnych w różnego rodzaju działaniach (w tym w kierowaniu własnym rozwojem zawodowym), w literaturze dostępne są wyniki badań dotyczące funkcji, jakie przypisywano informacji zwrotnej w poszczególnych procesach. Zwraca się tam uwagę na różne funkcje, w tym zwłaszcza na funkcję sterującą stanowiącą podstawę korekty działania.

W procesie wdrażania zadań prorozwojowych ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego, możemy mieć do czynienia z różnego rodzaju działaniami mającymi na celu pozyskanie nowej wiedzy, ukształtowanie nowych umiejętności, korektę postaw i wyznawanych wartości bądź przystosowanie się do nowego środowiska itd. W każdym z nich potrzebne nam

---

<sup>855</sup> W. Łukaszewski, M. Marszał-Wiśniewska, *Wytrwałość w działaniu...*, dz. cyt., s. 31.

będą nieco inne informacje zwrotne. W jednym przypadku będziemy chcieli wiedzieć, czy nasze działania nie odbiegają od tych, które zostały ujęte w planie (np. czy poprawna jest sekwencja czynności), w innym ważniejsze będzie, czy efekty naszych działań są zgodne z oczekiwanymi, a jeszcze innym, czy liczba popełnionych błędów mieści się w dopuszczalnej normie, bądź czy mieścimy się w czasie, w których określone sekwencje czynności miały być zrealizowane. Zawsze jednak będziemy chcieli, żeby uzyskiwane informacje przyczyniały się do usprawniania procesu wdrożeniowego i uzyskiwania zamierzonych efektów rozwojowych. Zamyśl ten będzie możliwy do osiągnięcia tylko wówczas, gdy nie zapomnimy o potrzebie kształtowania umiejętności wykorzystywania informacji zwrotnych, które w warunkach nieustannie zmieniającej się rzeczywistości powinny stać się nieodzownym komponentem naszych kompetencji.

Identyfikowanie informacji zwrotnych, skuteczne ich pozyskiwanie, właściwe przetwarzanie i mądre wykorzystywanie to ważne umiejętności, aczkolwiek często z różnych powodów niedoceniane i traktowane jako mało znacząca możliwość poprawy jakości wdrażanych przedsięwzięć prorozwojowych. Tymczasem niedocenywanie tej możliwości, a niekiedy wręcz jej zaniechanie, sprawia, że dana osoba nie może na bieżąco kontrolować (monitorować) swojego postępowania. Jeśli natomiast znajdzie potrzeba wprowadzenia korekt, to z braku należytych umiejętności czy poczucia pewności siebie, rodzą się frustracje, następuje zmniejszenie wytrwałości działania, a niekiedy również wycofanie się z dalszej realizacji wcześniej zaplanowanych przedsięwzięć prorozwojowych. Żeby zapobiec ewentualnemu powstaniu owych zjawisk nie wystarczy, że informacje zwrotne będziemy otrzymywali sporadycznie, np. jednorazowo po wdrożeniu dużej sekwencji zaplanowanych przedsięwzięć. Musi to być systematyczny, ciągły proces pozyskiwania uczciwych i obiektywnych informacji zwrotnych dotyczących różnych aspektów naszego działania – w tym głównie oczekiwanych efektów rozwojowych. Ponadto aby pozyskiwane informacje zwrotne przynosiły zamierzony efekt, ważne jest również, żeby osoba je rozumiała, zaakceptowała i najlepiej, jak to jest możliwe, wykorzystwała w procesie wdrażania kolejnych przedsięwzięć. Nie może być tak, że informacje, które są niewygodne (nie satysfakcjonujące osoby) są a priori odrzucane. Nietrudno zatem dostrzec, że omawiane umiejętności są w pełni zintegrowane z podstawowymi procesami poznawczymi, warunkując efektywność wszelkiej aktywności zawodowej.

## 10.5. Kształtowanie umiejętności wprowadzania korekt

Kolejną umiejętnością, którą powinna posiadać osoba przystępująca do wdrażania zaprojektowanego planu własnego rozwoju zawodowego, jest umiejętność wprowadzania korekt.

Korekta to: „usuwanie błędów, wad, usterek, nieprawidłowości; poprawianie, korygowanie”<sup>856</sup>. Termin ten w naukach o zarządzaniu najczęściej wpisany jest w różne konteksty rozważań dotyczących zarządzania jakością. Najczęściej mówi się o działaniach korygujących rozumianych jako działania podjęte w celu wyeliminowania przyczyny (przyczyn) wykrytej niezgodności lub innej niepożądananej sytuacji<sup>857</sup>.

Zarówno w literaturze, jak również dokumentach normatywnych używane są dwa (niekiedy zamiennie) terminy: 1) działania korygujące, 2) korekcja.

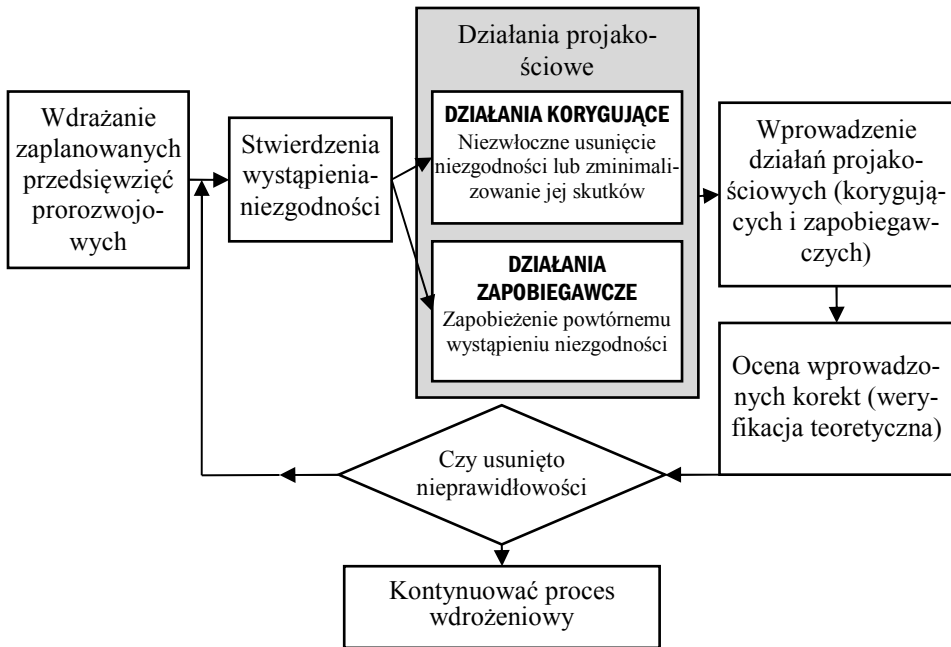
Korekcja definiowana jest jako zbiór działań, które podejmujemy w celu wyeliminowania wykrytej niezgodności. W przypadku korekcji mamy do czynienia wyłącznie z wykrytymi i ujawnionymi przypadkami nieprawidłowości. Korekcja nie daje podstaw do udzielenia odpowiedzi na pytanie „dlaczego tak się stało?”, jedynie pozwala ustalić, „co zrobić w tym konkretnym ujawnionym przypadku?”.

W przypadku działań korygujących, które – jak wcześniej podkreślono - podejmowane są w celu wyeliminowania przyczyn (poprzedzonych udzieleniem odpowiedzi na pytanie: „dlaczego mamy do czynienia z niezgodnością – co jest jej przyczyną?”), punktem wyjścia jest stwierdzenie wystąpienia niezgodności (np. błędu w postępowaniu w stosunku do zaprojektowanego planu działania, nieosiągnięcie oczekiwanych efektów rozwojowych itp.), na podstawie której podejmujemy dwie ścieżki działań (rys. 44). Pierwsza jest związana z niezwłocznym usunięciem niezgodności lub minimalizacji jej skutków. Druga natomiast dotyczy zapobieżenia powtórnemu wystąpieniu niezgodności.

---

<sup>856</sup> B. Dunaj, *Współczesny słownik języka polskiego...*, dz. cyt., s. 677.

<sup>857</sup> EN ISO 9000: 2005, pkt. 3.6.5.



**Rys. 44.** Działania projakościowe towarzyszące wdrażaniu zaplanowanych przedsięwzięć prorozwojowych

Działania korygujące podejmowane w trakcie wdrażania – ujętych w planie własnego rozwoju zawodowego – przedsięwzięć prorozwojowych polegają na systematycznym wprowadzaniu takich zmian, które pozwolą usunąć zaistniałe niezgodności i uniemożliwią powtórne ich wystąpienie. Należy rozpocząć od zdiagnozowania przyczyn, które sprawiły, że niezgodności wystąpiły. Przeprowadzona diagnoza i dokonana ocena jej wyników będzie rzutować nie tylko na przebieg całego procesu, ale również na jego skuteczność. Dlatego etap ten należy traktować bardzo poważnie i odpowiedzialnie. Następnie należy się zastanowić, w jaki sposób można usunąć przyczynę, lub przyczyny, zaistniałych nieprawidłowości. Wyszukać kilka pomysłów usunięcia przyczyny, dokonać weryfikacji teoretycznej wygenerowanych pomysłów i wybrać pomysł optymalny do istniejącej sytuacji. Kolejnym krokiem jest zaplanowanie i wykonanie działań (czyli kolejnych czynności), które zlikwidują przyczyny zaistniałych niezgodności lub przynajmniej je znacząco ograniczą. Ostatnim krokiem jest ocena wprowadzonych korekt (weryfikacja teoretyczna) celem uzyskania odpowiedzi na pytanie o to, czy w wyniku wprowadzonych korekt niezgodność

rzeczywiście została usunięta i nie powinna się powtórzyć w czasie wdrażania dalszych przedsięwzięć prorozwojowych.

Punktem wyjścia dla działań zapobiegawczych nie jest – tak jak w przypadku działań korygujących – stwierdzenie wystąpienia niezgodności, lecz stwierdzenie możliwości wystąpienia niezgodności. Oznacza to, że w tym przypadku niezgodność ta jeszcze nie wystąpiła, ale może wystąpić. Zatem mówimy o potencjalnej niezgodności.

Celem działań zapobiegawczych jest usunięcie przyczyn potencjalnych niezgodności, co sprawia, że jednostka w sposób niezakłócony może realizować zadania ujęte w swoim planie, nie musi również ponosić „kosztów” usunięcia niezgodności.

Procedura dotycząca działań zapobiegawczych jest podobna do procedury działań korygujących (tab. 13).

**Tabela 13.** Kolejne kroki w procesie kształtowania umiejętności wprowadzania korekt przy wdrażaniu działań prorozwojowych ujętych w planie własnego rozwoju zawodowego w aspekcie postrzegania działań korygujących i zapobiegawczych

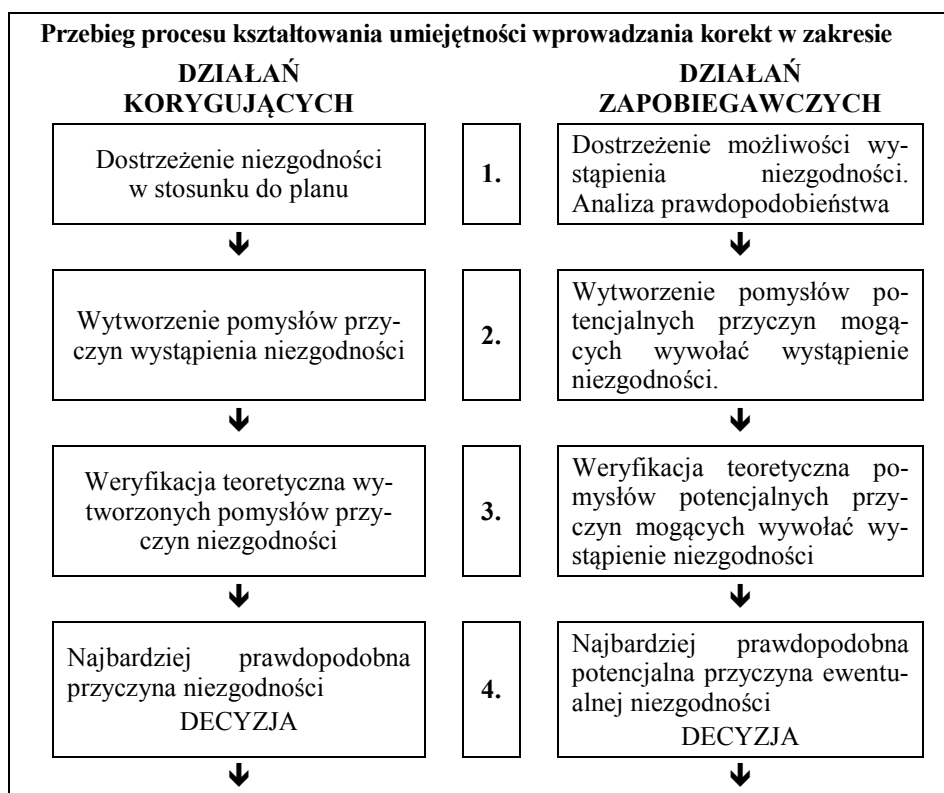


Tabela 13. Kolejne kroki w procesie kształtowania umiejętności (cd.)

Przebieg procesu kształtowania umiejętności wprowadzania korekt w zakresie		
DZIAŁAŃ KORYGUJĄCYCH	DZIAŁAŃ ZAPOBIEGAWCZYCH	
Wytworzenie pomysłów usunięcia przyczyny niezgodności	5.	Wytworzenie pomysłów działań, zapobiegawczych potencjalnej przyczynie wystąpienia niezgodności
↓		↓
Weryfikacja teoretyczna pomysłów dotyczących usunięcia przyczyny niezgodności	6.	Weryfikacja teoretyczna pomysłów działań zapobiegawczych potencjalnej przyczynie wystąpienia niezgodności
↓		↓
Optymalny sposób usunięcia przyczyny (działania korygujące) DECYZJA	7.	Optymalny pomysł działań zapobiegawczych eliminujących przyczynę potencjalnej niezgodności DECYZJA
↓		↓
Wytworzenie pomysłów planu wprowadzenia korekt (pomysły planów działania praktycznego)	8.	Wytworzenie pomysłów (planów) wprowadzenia działań zapobiegawczych potencjalnej przyczynie wystąpienia niezgodności
↓		↓
Weryfikacja teoretyczna pomysłów planów działania praktycznego	9.	Weryfikacja teoretyczna pomysłów planów wdrożenia działań zapobiegawczych
↓		↓
Wdrożenie działań (korekt), które zlikwidują przyczynę i usuną niezgodności	10.	Wdrożenie działań zapobiegawczych, które zlikwiduje przyczyn potencjalnych niezgodności
↓		↓
Ocena skuteczności wprowadzonych korekt i stwierdzenie czy niezgodności zostały usunięte	11.	Ocena skuteczności wprowadzonych działań zapobiegawczych potencjalnej niezgodności

Źródło: Opracowanie własne.

W przypadku prawdopodobieństwa (stwierdzenia) możliwości wystąpienia – w trakcie wdrażania zaplanowanych działań prorozwojowych – niezgodności, należy w pierwszej kolejności przeanalizować prawdopodobieństwo jej wystąpienia, a następnie sprawdzić, jakie przyczyny mogą spowodować wystąpienie tej niezgodności. Jeżeli w trakcie analizy i oceny tego prawdopodobieństwa dojdziemy do wniosku, że wystąpienie przyczyny jest prawdopodobne, to kolejnym etapem powinno być wytworzenie pomysłów dotyczących korekt, które trzeba będzie wprowadzić. Następnie dokonujemy weryfikacji wytworzonych pomysłów i wybieramy pomysł najbardziej odpowiedni, który pozwoli zlikwidować przyczyny potencjalnej niezgodności. Ostatnim etapem tej procedury – podobnie jak w przypadku działań korygujących – jest ocena i weryfikacja wprowadzonych zmian.

Z przytoczonego opisu dotyczącego działań korygujących i zapobiegawczych wynika, że w procesie kształtowania umiejętności wprowadzania korekt powinniśmy pamiętać zarówno o zapobieganiu powstawaniu błędów, jak również ich korygowaniu. W całym procesie kształtowania umiejętności wprowadzania korekt dotyczących wdrażania przygotowanego planu własnego rozwoju zawodowego będziemy mieli do czynienia z:

- określeniem i analizą przyczyn zaistniałych niezgodności (o ile niezgodności te zaistnieją),
- eliminacją niezgodności w możliwie najkrótszym czasie,
- weryfikacją skuteczności podjętych działań,
- ciągłą analizą tzw. „słabych ogniw”.
- Należy także pamiętać, że:
  - może być więcej niż jedna przyczyna niezgodności,
  - działania korygujące podejmuje się w odniesieniu do przyczyny powstałej niezgodności lub niepożądanego stanu w przeszłości,
  - należy wybrać i wdrożyć działanie (działania) korygujące, do którego (których) istnieje największe prawdopodobieństwo wyeliminowania przyczyny i zlikwidowania niezgodności oraz zapobieżenia jego ponownemu wystąpieniu.

## 10.6. Kształtowanie umiejętności panowania nad stresem

Pochodzące z języka angielskiego słowo „stres”, używane pierwotnie przez fizyków do określania odporności na obciążenie badanych materiałów, przeniósł H. Selye na grunt psychologii i medycyny, wykorzystując do oznaczania stanu, w jakim znajduje się organizm zagrożony utratą równowagi pod wpływem czynników lub warunków narażających na niebezpieczeństwo jego me-

chanizmy homeostatyczne<sup>858</sup>. Od tego czasu pojęcie to weszło do różnych nauk i ujmowane jest w różnych kontekstach, ale, podobnie jak wiele innych terminów, nie doczekało się jednej, powszechnie akceptowanej definicji.

Mówi się, że stres to zespół specyficznych i niespecyficznych reakcji organizmu na bodźce, które zakłócają równowagę, wystawiając jednocześnie na próbę zachowanie się jednostki, bądź pozbawiając ją zdolności radzenia sobie w sytuacji działania takich bodźców. Innym razem uważa się, że stres to taki stan, który charakteryzuje się brakiem równowagi między obciążeniami i zasobami, jakie posiada jednostka do wykonania zadania czy działania. A jeszcze innym razem, że stres to odmienny stan świadomości, zawężenie pola widzenia rzeczy w określony sposób, działanie i odczuwanie według powtarzalnych schematów<sup>859</sup>.

We współczesnej psychologii najczęściej przywoływana definicja stresu sformułowana przez R. S. Lazarusa i S. Folkmana, według której stresem jest „określona reakcja między osobą a otoczeniem, która oceniana jest przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi”<sup>860</sup>. Zgodnie z treścią tej definicji, o uznaniu relacji za stresową rozstrzygać ma subiektywna ocena jej znaczenia przez osobę w niej uczestniczącą, tzw. ocena poznawcza, a nie właściwości obiektywne. Inaczej uważa J. Strelau, który traktując jako źródło stresu określoną relację pomiędzy możliwościami a wymaganiami, odnosi samo pojęcie stresu do osoby. Stres określa on jako stan, na który składają się silne negatywne emocje oraz towarzyszące im zmiany fizjologiczne i biochemiczne, przekraczające normalny poziom pobudzenia. Autor ten uważa, że powodem tego stanu jest zakłócenie równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami ich spełnienia<sup>861</sup>.

Słowo „stres” od dawna – jak słusznie zauważa I. Heszen – przestało być terminem wyłącznie używanym w literaturze naukowej. Przeniknęło ono również do mowy potocznej, w której bardzo często używamy tego terminu do określenia niektórych naszych przeżyć, odczuć czy zachowań jako tych, które zachodzą właśnie pod wpływem działania stresu. Problematyka stresu łączy przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych, zajmujących się poszczególnymi aspektami życia ludzkiego, w tym głównie medycyny, psychologii, socjologii, a od pewnego czasu również nauk o zarządzaniu, której przedstawiciele są zainteresowani wyjaśnianiem tych relacji, które zachodzą między stresem a jakością

---

<sup>858</sup> H. Selye, *Stress. Bewältigung und Lebensgements*, München: Piper 1974.

<sup>859</sup> Zob. R. Gut, M. Piegowska, B. Wójcik, *Zarządzanie sobą...*, dz. cyt., s. 56-57.

<sup>860</sup> R. S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, appraisal and coping*, New York 1984.

<sup>861</sup> Zob. I. Heszen-Niejodek, *Stres psychologiczny. Pojęcie stresu* [w:] *Encyklopedia psychologii*, pod red. W. Szewczuka, Warszawa 1978, s. 868-869.



funkcjonowania jednostki w konkretnych sytuacjach zadaniowych, w tym również umiejętności radzenia sobie ze stresem w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym.

Współcześnie coraz mniej uwagi poświęca się czynnikom powodującym stres, na rzecz większego zainteresowania się aktywnością jednostki określaną jako „radzenie sobie ze stresem”. Na podstawie wielu wyników badań prowadzonych współcześnie nad poszukiwaniem możliwości radzenia sobie ze stresem, można wnioskować, że sposób radzenia sobie ze stresem może zmniejszyć wpływ stresu oraz łagodzić jego negatywne konsekwencje.

Wcześniej cytowani R. S. Lazarus i S. Folkman określają umiejętność radzenia sobie ze stresem jako „stałe zmieniające się poznawcze i behawioralne wysiłki mające na celu opanowanie określonych zewnętrznych i wewnętrznych wymagań, ocenianych przez osobę jako obciążające lub przekraczające jej zasoby”<sup>862</sup>. W ujęciu tym „radzenie sobie” jest celowym wysiłkiem podejmowanym przez jednostkę w wyniku oceny sytuacji jako stresującej. Działaniu temu możemy przypisywać dwie funkcje:

- funkcję instrumentalną (zorientowaną na problem), polegającą najczęściej na opanowaniu czynników powodujących stres poprzez oddziaływanie na otoczenie lub siebie samego. Będziemy mieli tu do czynienia ze zmianą sytuacji na lepszą albo ze zmianą własnego destrukcyjnego działania (koncentracja na „ja”), albo ze zmianą zagrażającego środowiska,
- funkcję paliatywną (odnoszącą się do regulacji przykrych emocji) - ukierunkowaną na własny stan emocjonalny, polegającą na uwalnianiu się od sprawiających cierpienie przeżyć emocjonalnych. Jej zadaniem jest obniżenie przykrego napięcia i innych negatywnych stanów emocjonalnych.

W najnowszych pracach coraz częściej dowodzi się, że stres stanowi pochodną zarówno wymogów sytuacyjnych, jak również indywidualnej oceny własnych zasobów i umiejętności<sup>863</sup>, a jeśli otoczenia nie postrzegamy jako niosącego zagrożenie, to ono nie wywołuje stresu. Gdy jednak odczuwamy je jako zagrożenie, a tym samym uznajemy za istotne, to ocena decyduje o tym, czy zareagujemy na tą sytuację stresem. Im bardziej niekorzystnie oceniamy swoje możliwości poradzenia sobie w danej sytuacji, tym większy odczuwamy stres. Kluczową rolę – jak twierdzą S. Max Litzke i H. Schuh – odgrywać tu będzie „wewnętrzne oczekiwanie efektywności własnego działania, co oznacza,

---

<sup>862</sup> R. S. Lazarus, *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne” 1986, nr 3-4, s. 2-3.

<sup>863</sup> A. Allensbach, IfD – Umfragen 2002, nr 7021.

że musimy wierzyć w to, że sami jesteśmy w stanie poradzić sobie z pojawiającymi się problemami”<sup>864</sup>.

Przystępując do kształtowania umiejętności panowania nad stresem (radzenia sobie ze stresem) trzeba wiedzieć, że dotychczasowe próby systematyzacji sposobów radzenia sobie z tym zjawiskiem nie doprowadziły do jednoznacznych rozstrzygnięć, co oznacza, że proponuje się różne sposoby. Najczęściej są to:

- konfrontacja – rozumiana jako obrona własnego stanowiska, walka z trudnościami, by zaspokoić swoje potrzeby,
- planowanie rozwiązania problemu – jest to zaplanowane działanie adekwatne do sytuacji stresowej,
- dystansowanie się – oznacza podejmowanie wysiłków mających na celu odsunięcie od siebie problemu, który może rodzić sytuację stresową, unikanie myślenia o nim,
- unikanie/ucieczka – przeczekanie, myślenie życzeniowe,
- samoobwinianie się – samokrytyka, autoagresja,
- samokontrola – prowadząca do powstrzymania negatywnych emocji,
- poszukiwanie wsparcia – szukanie pomocy lub współczucia ze strony innych osób lub instytucji,
- pozytywne przewartościowanie – polegające na szukaniu i podkreślaniu dobrych stron sytuacji stresowej, aby zmniejszyć poczucie straty lub porażki<sup>865</sup>.

Każdy z wymienionych tu sposobów radzenia sobie ze stresem spełnia – jak twierdzą autorzy tych sposobów – zarówno funkcje rozwiązywania problemów, jak i regulacji emocji. Każdy z nich może być ukierunkowany na „ja” bądź na otoczenie i każdy może odnosić się albo do przeszłości i terażniejszości (szkoda, strata), albo do przyszłości (zagrożenie lub wyzwanie).

Wybór odpowiedniego sposobu to sprawa bardzo indywidualna, bowiem różne osoby różnią się między sobą skłonnościami do posługiwania się określonego rodzaju sposobem, co oczywiście nie oznacza, że dana osoba w każdej sytuacji wykorzystuje ten sam sposób. Wykorzystujemy różne sposoby, bowiem każde nasze zachowanie, a więc i zachowanie w sytuacji stresowej, zawsze zależy zarówno od rodzaju sytuacji, jak również od indywidualnych cech osobowości danej osoby.

---

<sup>864</sup> S. Max Litzko, H. Schuh, *Stres, lobbying i wypalenie zawodowe*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2007, s. 13.

<sup>865</sup> Zob. R. S. Lazarus, S. Folkman, *Paradygmat stresu i radzenia sobie...*, dz. cyt.

Można zatem przyjąć – jak twierdzi wielu badaczy, a wśród nich I. Heszen-Niejodek – że każdy człowiek w ciągu swojego życia uczy się sposobu radzenia sobie ze stresem, tak jak uczy się innych form zachowania. „Stanowią one repertuar, zbiór sposobów zachowania, które mogą aktywizować się w procesie radzenia sobie w konkretnej sytuacji stresowej. Styl radzenia sobie określamy jako będący w dyspozycji jednostki i charakterystyczny dla niej zbiór strategicznych sposobów radzenia sobie, z których część uruchamiana jest w procesie radzenia sobie z konkretną konfrontacją stresową”<sup>866</sup>. Zatem w każdej sytuacji może istnieć potrzeba zastosowania innego sposobu panowania nad stresem. Oznacza to, że umiejętność panowania nad stresem wymaga permanentnego kształcenia.

### **10.7. Kształtowanie umiejętności monitorowania procesu wdrożeniowego**

Niemal zawsze po zaplanowaniu jakichś przedsięwzięć następuje ich realizacja (rozpoczyna się proces wdrożeniowy), zmierzająca do osiągnięcia przewidywanego efektu. Tak też jest w przypadku kierowania własnym rozwojem zawodowym, kiedy po przygotowaniu (przyjęciu) własnego planu rozwoju zawodowego przystępujemy do realizacji poszczególnych przedsięwzięć prorozwojowych, ujętych w tym planie.

Jeśli zaprojektowany przez siebie plan traktujemy jako optymalny produkt naszych wcześniejszych działań (analizy własnych potrzeb rozwojowych, oceny własnego potencjału i możliwości, którymi możemy zarządzać) – a tak przecież jest w zdecydowanej większości przypadków – to teraz na etapie wdrażania chcemy, żeby był on realizowany bez zakłóceń, a osiągnane efekty były zgodne z oczekiwaniami. Bardzo rzadko zdarza się jednak, aby realizacja poszczególnych przedsięwzięć prorozwojowych przebiegała dokładnie według zaprojektowanego planu. W rzeczywistości zdarza się, że wdrażanie zaplanowanych przedsięwzięć z różnych przyczyn, o których była mowa we wcześniejszych rozważaniach (w innych rozdziałach) wykazuje wiele odstępstw dotyczących np.: rodzaju użytych procedur wdrożeniowych, zmiany miejsca, kolejności czy tempa realizacji poszczególnych przedsięwzięć itp. Żeby proces wdrożeniowy przebiegał tak, jak tego życzy sobie autor przygotowanego wcześniej planu (a przynajmniej żeby był pod kontrolą), żeby zmierzał w kierunku osiągnięcia zakładanych celów i oczekiwanych efektów, musi on podlegać nieustannej kontroli. Takiej kontroli dokonuje się poprzez monitorowanie, które można zdefiniować jako systematyczne i ciągłe gromadzenie oraz analizowanie informacji dotyczących przebiegu procesu wdrożeniowego i wykorzystywanie ich do po-

---

<sup>866</sup> I. Heszen-Niejodek, *Stres psychologiczny...*, dz. cyt., s. 870.

dejmowania decyzji dotyczących dalszego przebiegu tego złożonego i trudnego procesu.

Monitorowanie procesu wdrożeniowego może się odbywać zarówno w wyniku wykorzystania zewnętrznego systemu monitorowania (czynności dotyczące monitoringu prowadzone są przez osobę lub zespół nie uczestniczący bezpośrednio w procesie wdrożeniowym), jak również przez tę osobę, która dokonuje wdrożeń. W przypadku monitorowania procesu wdrażania przedsięwzięć prorozwojowych dotyczących własnego rozwoju zawodowego, jednostka sama dokonuje monitorowania przebiegu procesu i rzeczywistych efektów rozwojowych. Sama w sposób ciągły śledzi wszystkie aspekty podejmowanych działań, analizuje je, a jeśli zachodzi taka potrzeba, to wprowadza niezbędne korekty. Taki złożony zbiór czynności, które podejmuje w trakcie wdrażania zaplanowanych przedsięwzięć prorozwojowych wiąże się z potrzebą posiadania wielu umiejętności, które stanowiły przedmiot rozważań wcześniejszych rozdziałów. Godzi się wspomnieć chociażby o takich umiejętnościach, jak: umiejętność wnikliwego postrzegania otaczającej rzeczywistości (w tym przypadku różnych aspektów dotyczących wdrażanych przedsięwzięć), dokonywania analizy i oceny, koncentracji uwagi, ale również podzielności uwagi, dostrzegania możliwości poprawy (wprowadzania korekt), pokonywania trudności, wykorzystywania informacji zwrotnych, i wielu innych. Wiele z tych umiejętności jest wyznacznikiem posiadanego przez jednostkę kapitału. Inne będzie musiała dopiero nabyć w toku procesu wdrożeniowego lub poza tym procesem.

Z punktu widzenia procesu monitorowania najważniejsze mogą okazać się te umiejętności, które dotyczą całego procesu pozyskiwania informacji, rozumienia tych informacji, ich wartościowania, a także odpowiedniego wykorzystania do tworzenia pomysłów ewentualnych działań korygujących i wyboru optymalnych procedur wdrażania tych pomysłów. Ważne także są umiejętności dotyczące powiązania potrzeb informacyjnych z różnymi poziomami procesu wdrożeniowego. Znajomość procedur wdrożeniowych, a także umiejętność ich wykorzystania w praktyce to nie tylko większe prawdopodobieństwo osiągnięcia zamierzonego celu i oczekiwanych efektów rozwojowych, ale także prawdopodobieństwo mniejszej liczby niezbędnych działań naprawczych (korygujących) ujawnionych w trakcie prowadzonego monitoringu. Umiejętności te, tak jak każde inne, powinny być nieustannie kształtowane i doskonalone nie tylko w toku procesów wdrożeniowych, ale również poprzez różnego rodzaju ćwiczenia, które każda osoba może podejmować we własnym zakresie lub w toku różnego rodzaju zewnętrznych form edukacji.

Przebieg procesu kształtowania umiejętności monitorowania podejmowanych wdrożeń może mieć różną postać, zależnie od tego, czy umiejętności te kształtowane są w trakcie procesu wdrożeniowego – zależnie od tego, jakich

przedsięwzięć rozwojowych wdrożenia te dotyczą i co jest przedmiotem monitoringu (przebieg, uzyskiwane efekty czy może odstępstwa od planu) – czy poza tym procesem, np. na różnego rodzaju warsztatach edukacyjnych. Zawsze jednak osoba przystępująca do wdrożenia wcześniej zaplanowanych przedsięwzięć (w tym przypadku przedsięwzięć prorozwojowych) powinna mieć świadomość, że rzeczywiste efekty rozwoju będą pochodną wielu czynników – w tym również umiejętności wdrożeniowych i umiejętności monitorowania tych wdrożeń.

## **10.8. Kształtowanie umiejętności dokonywania ocen i formułowania wniosków**

Każde działanie, które podejmowane jest z myślą o osiągnięciu określonego efektu wiąże się z jego oceną, a coś dopiero, gdy działanie to podejmowane jest z myślą o wywołaniu pożądanych zmian rozwojowych. Ocenianie staje się wówczas nieodzowną i bardzo ważną umiejętnością każdego, kto zamierza w różny sposób wpływać na przebieg i jakość własnego rozwoju zawodowego, a ocena w procesie tym pełni kilka ważnych funkcji.

Przede wszystkim pełni funkcję informacyjną, dostarczając osobie podejmującej działania prorozwojowe informacji o efektach tych działań, o ich przebiegu, ewentualnych zakłóceniach itp. Po drugie, ocena pełni funkcję wartościującą, która zwłaszcza w sytuacjach problemowych, w których istnieje alternatywa wyboru, ułatwia dokonanie wyboru optymalnego. Można zatem założyć, że zanim jednostka dokona wyboru jednej z kilku możliwości, analizuje wszystkie spośród nich i ocenia je. Aby jednak móc przewidzieć, którą możliwość owa jednostka wybierze i rozumieć, dlaczego ją wybrała, trzeba znać wartości, które mają dla tej jednostki określone znaczenie, ponieważ zwykle wybrana zostaje ta alternatywa, którą jednostka ta uznała za najlepszą. Ocena, stanowiąc jednocześnie informację zwrotną na temat działań, które jednostka podejmuje, pełni także funkcję motywacyjną, pobudzając bądź osłabiając chęć działania, czy wytrwałość w działaniu. W zależności od tego, gdzie, kiedy i w jakim celu stosuje się proces oceniania, można także mówić o innych funkcjach oceniania, takich jak: diagnostyczna, rozwojowa (rozwijająca), klasyfikująca, wspierająca, kształcąca, selekcyjna czy sumująca. Zagadnienia związane z oceną i ocenianiem od dawna stanowią przedmiot refleksji wielu psychologów, a także pedagogów i uczonych z innych dziedzin, którzy zwracają uwagę na pojawiające się w związku z nimi problemy i pytania. Oto niektóre z nich: Co powinno stanowić przedmiot oceny w poszczególnych obszarach rzeczywistości np. w rozwoju zawodowym jednostki? Jakie stosować kryteria oceny? Jak proces oceniania i sama ocena wpływają na przebieg dalszego działania, a także na dalszy rozwój zawodowy jednostki? Co czynić, żeby ocena będąca w swej istocie subiektywnym widzeniem rzeczywistości była w miarę obiek-

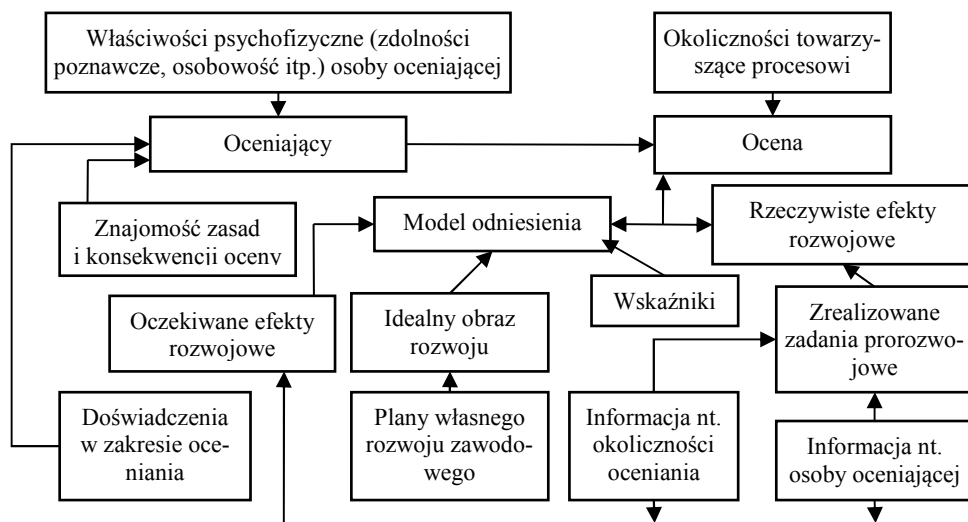
tywna? Podobnych pytań można formułować bardzo dużo, bowiem ocenianie (w tym dobre ocenianie) przez wielu badaczy jest traktowane jako jedna z najtrudniejszych czynności, jakie przychodzi każdemu z nas podejmować w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych<sup>867</sup>. Stąd też kształtowanie umiejętności oceniania i formułowanie na ich podstawie wniosków powinno, na każdym etapie życia i rozwoju jednostki, stanowić przedmiot troski zarówno samej jednostki, jak i jej otoczenia (rodziny, szkoły, zakładu pracy itp.).

Jednostka wdrażając w życie przedsięwzięcia prorozwojowe, ujęte w swoim własnym planie rozwoju zawodowego (bądź wytyczone przez nauczyciela, rodzica bądź inną osobę na etapie edukacji szkolnej lub w trakcie podjętych form doskonalenia zawodowego), czyni to w różnych warunkach, które zwykle sprawiają, że osiąga raz lepsze, a innym razem gorsze efekty. To, czy efekty te odpowiadają swojej jakością oczekiwaniom wynikającym z chęci zaspokojenia potrzeb rozwojowych, czy też w jakimś stopniu różnią się od tych oczekiwań, można będzie stwierdzić w oparciu o rezultaty prowadzonego monitoringu. Przy czym rezultaty tego monitoringu muszą być poddane wnikliwej i poprawnej merytorycznej ocenie. W przypadku monitoringu prowadzonego w procesie wdrażania przedsięwzięć ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego ocena ta może dotyczyć zarówno procesu, jak i jego rezultatów. Zarówno w jednym, jak i drugim przypadku powinna ona dla osoby realizującej proces wdrożeniowy dostarczać takich informacji, które z jednej strony będą wskazywać, na ile sam proces, jak i jego efekty są zgodne z oczekiwaniami, a z drugiej będą zaświadczać o tym, czy osoba ta opanowała w stopniu wystarczającym (czy też nie opanowała i w jakim zakresie nie opanowała) umiejętności wdrażania kolejnych przedsięwzięć prorozwojowych. Żeby ta informacja mogła mieć charakter użytkowy (stanowiła ocenę istniejącego stanu rzeczy) musi być poddana analizie, w trakcie której zostanie porównana z wcześniej określonymi wskaźnikami. Oznacza to, że proces oceny w gruncie rzeczy jest porównywaniem aktualnego stanu z określonym modelem odniesienia<sup>868</sup> (rys. 45).

---

<sup>867</sup> Zob. G. Noizet, J. P. Caverni, *Psychologiczne problemy oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1988; T. Tysza, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 2000; M. Grondas, *Psychologiczne aspekty oceniania*, Warszawa 2001; P. Peirce, *Rewolucja postrzegania rzeczywistości*, Białystok 2014.

<sup>868</sup> Zob. *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. nauk. S. Kowalik, Warszawa 2011, s. 169-188.



**Rys. 45.** Model oceny procesu wdrażania przedsięwzięć prorozwojowych ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego

Przedstawiony model oceny procesu wdrażania przedsięwzięć prorozwojowych ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego uwzględnia najbardziej istotne elementy, które rzutują na jakość procesu oceniania i sformułowanej w jego wyniku oceny. Z jednej strony są to (względnie stałe) czynniki podmiotowe, takie chociażby jak: style poznawcze, czy cechy osobowości oceniającego (w tym przypadku osoby, która wdraża przedsięwzięcia prorozwojowe własnego planu rozwoju zawodowego), a także wynikające z doświadczenia i wiedzy dotyczącej procesu oceny, zaś z drugiej uwarunkowania sytuacyjne towarzyszące procesowi, w którym dokonuje się oceny. Są to więc dodatkowe okoliczności, które należy uwzględnić w procesie kształtowania umiejętności dokonywania ocen i formułowania wniosków.

Na podstawie dokonanej oceny istniejącego stanu niemal zawsze formułujemy stosowne wnioski lub podejmujemy określone decyzje, co oznacza, że mamy do czynienia albo z procesem decyzyjnym, albo z wnioskowaniem.

Wnioskowanie to proces myślowy przyjmujący w swoim rozumowaniu za podstawę prawdziwość określonego faktu i dochodzenie na tej podstawie do przesvědzenia o potrzebie podjęcia określonych działań. Wnioskować to znaczy domniemywać lub wnosić na podstawie znanych faktów, sytuacji lub innych przesłanek, że jeśli np. do określonego procesu wprowadzimy jakieś działanie, to wywołamy określony skutek. Proces wnioskowania zwykle kończy się sfor-

mułowaniem wniosków adresowanych w kierunku tego, co ma (lub powinno) zadziać się w przyszłości<sup>869</sup>. Wnioskowanie, podobnie jak ocenianie, nie należy do czynności łatwych i dlatego musi być poddane odpowiednim zabiegom, które sprawią, że jednostka nabeędzie wystarczających umiejętności do tego, żeby czynić to z należytą wnikliwością, rzetelnością, ale także ostrożnością niezbędną do tego, żeby nie zakłócić procesu zasadniczego (wdrażania ujętych w swoim planie przedsięwzięć prorozwojowych).

W kształtowaniu umiejętności formułowania wniosków należy wykorzystać wszystkie możliwości, którymi w tym zakresie jednostka może dysponować – w tym: 1) intuicję (traktowaną jako natychmiastowe i mimowolne rozumienie rzeczywistości, będącej dla P. Sorakina „rodzajem nieprzewidywalnego i natychmiastowego objawienia”, pozwalającego na bezpośrednie dotarcie do istoty jakiegoś bytu lub rozwiązania problemu<sup>870</sup>, 2) empatii (traktowanej jako wyjątkowej zdolności do „wczuwania się” w coś, co jest przedmiotem poznania<sup>871</sup>, 3) myślenia w kategoriach podobieństw i analogii, traktowanego jako kluczowe w procesie wykorzystywania wcześniej zgromadzonej wiedzy i doświadczenia<sup>872</sup>. Najważniejsze jest, żeby w procesie kształtowania wykorzystywać umiejętności dokonywania ocen i formułowania wniosków, wykorzystywać takie procedury, które w sposób optymalny będą eliminować zjawisko subiektywizmu.

## 10.9. Kształtowanie umiejętności podejmowania decyzji

Nawiązując do rozważań przeprowadzonych w rozdziale 4.4., w którym ukazując podstawowe uwarunkowania procesu podejmowania decyzji kierowniczych wskazano, że niezależnie od tego, czy podejmowanie decyzji odnosi się do konkretnego faktu, czy też do pewnego zbioru działań, zawsze jest ono procesem, w którym dokonuje się świadomego, czyli myślowego, wyboru jednego spośród co najmniej dwóch uznanych za możliwe do realizacji wariantów działania. Skoro jest to wybór jednej z wielu możliwości działania, które ma do dyspozycji osoba dokonująca tego wyboru, to podjęcie decyzji nie oznacza tylko samego aktu wyboru, lecz zawiera w sobie także przygotowanie wyboru. Wybór polega na porównaniu i analizie istniejących wariantów możliwości działania i ocenie skutków ich realizacji. Sama zaś decyzja jest jedynie zwieńczeniem całego procesu. Nie oznacza to oczywiście pomniejszenia wagi, jaką

---

<sup>869</sup> Zob. J. Apanowicz, *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*, Gdynia 2000, s. 28-30.

<sup>870</sup> N. Sillamy, *Słownik psychologii...*, dz. cyt., s. 107.

<sup>871</sup> P. Peirce, *Rewolucja w postrzeganiu...*, dz. cyt., s. 157-160.

<sup>872</sup> A. Markman, *Myśleć efektywnie – czyli jak sprawniej rozwiązywać problemy i osiągać cele*, przeł. M. Konewko, Warszawa 2012, s. 124-128.

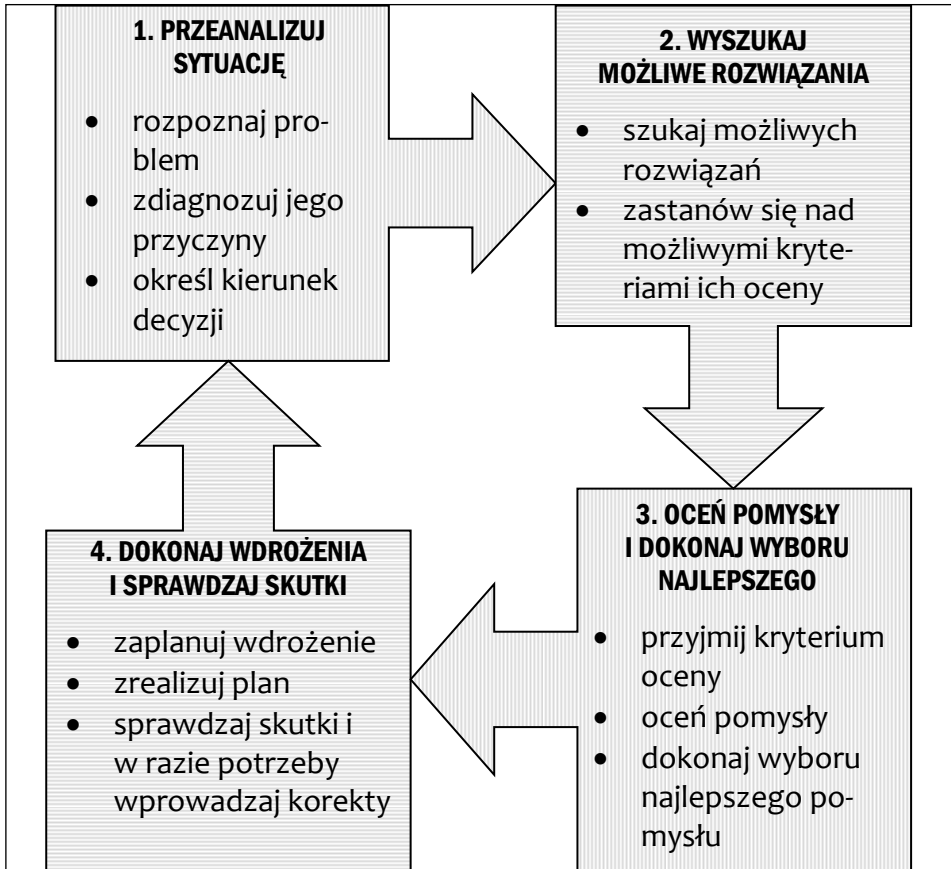


przypisuje się decyzji w całym procesie. Wręcz przeciwnie, decyzja, która niemal zawsze traktowana jako jest wybór optymalny w sposób znaczący rzutuje na jakość podjętego na jej podstawie działania. Natomiast sam proces decyzyjny, w wyniku którego decyzja ta została podjęta, powinien mieć taki przebieg, który będzie umożliwiał dokonanie najlepszego wyboru z istniejących wariantów działania.

W trakcie wdrażania przedsięwzięć prorozwojowych ujętych w planie własnego rozwoju zawodowego, trzeba podejmować wiele decyzji, które mogą dotyczyć różnych aspektów wdrażanych przedsięwzięć lub też procesu wdrożeniowego. Przyjdzie nam podejmować decyzje nie tylko związane z samym wdrażaniem zaplanowanych przedsięwzięć, ale również z ich monitorowaniem, z oceną efektów rozwojowych uzyskiwanych w wyniku wdrażania owych przedsięwzięć, z korygowaniem jawiących się odstępstw od tych, które zostały założone w planie, także z ewentualnym korygowaniem samego planu. Decyzje te mogą także dotyczyć czynności adaptacyjnych, które trzeba będzie podjąć w określonych sytuacjach, czy też związanych z nimi sposobami pokonywania trudności i panowania nad stresem. Ważną grupę decyzji stanowić będą te, które w sposób bezpośredni lub pośredni mieć będą związek z wyzwalaniem wytrwałości w działaniu, a także wykorzystywaniu informacji zwrotnych dotyczących różnych aspektów procesu wdrożeniowego. Podobnych decyzji może być wiele. Zawsze jednak, niezależnie od tego, czego one będą dotyczyć i jaki będą mieć zakres, do ich podejmowania musimy być dobrze przygotowani. Musimy posiadać określoną wiedzę dotyczącą procesu podejmowania decyzji i posiadać umiejętności jej wykorzystania w konkretnych sytuacjach, wtedy, gdy podejmowanie decyzji dotyczyć będzie konkretnego obszaru naszego działania. Zawsze jakość podjętej decyzji zależeć będzie od wielu czynników, ale głównie od tego, czy osoba podejmująca te decyzje posiada umiejętność dostrzegania tych czynników i ich uwzględnienia w procesie decyzyjnym. Umiejętności tych nabywa się w trakcie podejmowania decyzji. Można zatem oczekiwać, że im więcej i im częściej dana osoba podejmuje różnego rodzaju decyzje (w tym przypadku decyzje dotyczące wdrażania i monitorowanie przedsięwzięć związanych z własnym rozwojem zawodowym), tym posiada lepsze umiejętności podejmowania decyzji. W praktyce nie zawsze jednak ta z pozoru oczywista zależność ma miejsce. Jeśli proces podejmowania decyzji przebiegać (jak to nazwano w rozdziale 4.4) będzie ad hoc, bez głębszej refleksji nad zaistniałą sytuacją decyzyjną, to trudno oczekiwać, że efekty dotyczące umiejętności podejmowania decyzji będą zadowalające.

Podejmowanie decyzji – a tym samym proces kształtowania umiejętności podejmowania decyzji – powinien następować na podstawie określonej se-

kwencji działań, które prowadzić będą do wyselekcjonowania najkorzystniejszej (optymalnej) alternatywy<sup>873</sup>. Zwykle proces ten obejmuje cztery następujące po sobie etapy: 1) analiza sytuacji, 2) generowanie pomysłów, 3) ocena pomysłów i wybór pomysłu najlepszego, 4) wdrożenie decyzji i śledzenie jej skutków (rys. 46).



Rys. 46. Racjonalny model kształtowania umiejętności podejmowania decyzji

<sup>873</sup> Zob. J. Penc, *Decyzje menedżerskie – o sztuce zarządzania...*, dz. cyt., s. 113.

Zaprezentowany na rys. 46 model kształtowania umiejętności podejmowania decyzji jest sekwencją poszczególnych czynności, które niezależnie od rodzaju decyzji powinny wystąpić w procesie kształtowania umiejętności podejmowania tych decyzji. Jednak w praktyce tak, jak żaden sposób podejmowania decyzji nie może gwarantować, że podjęta zostanie trafna decyzja, tak żaden ogólny model kształtowania umiejętności podejmowania tych decyzji nie jest wystarczającą podstawą do tego, że umiejętność ta zostanie opanowana. Jest to jedynie model, który kierunkuje proces myślenia w kształtowaniu tych umiejętności. W każdym indywidualnym przypadku należy go odpowiednio zaadaptować i uzupełnić o te czynności, które są niezbędne i charakterystyczne dla tego przypadku.

### **10.10. Kształtowanie umiejętności koncentrowania się na najważniejszych czynnikach przy optymalizacji wysiłku i osiągnięcia właściwych efektów działania**

To, że głównym przesłaniem każdego ludzkiego działania, które podejmuje się w różnych okresach życia jest osiągnięcie (a już na pewno zmierzanie do osiągnięcia) zamierzonych efektów, wydaje się być nie tylko oczywiste, ale w zdecydowanej liczbie przypadków również realne, przy czym poziom prawdopodobieństwa osiągnięcia zamierzonego efektu warunkowany jest wieloma czynnikami. Stąd niemal zawsze zachodzi potrzeba koncentrowania się na czynnikach najważniejszych.

Koncentracja to skupienie działań (skupienie uwagi) na wybranym przedmiocie, zjawisku czy sytuacji dla osiągnięcia jakiegoś celu. Koncentrować się to kierować uwagę, wszystkie wysiłki itp. na wybrany obiekt lub cel<sup>874</sup>. To swoista umiejętność skupienia uwagi na tym, co się w danej chwili robi. Mam tu na myśli umiejętność świadomego skupiania uwagi, a więc świadomej koncentracji uwagi na wybranych elementach poznawanej rzeczywistości (w tym przypadku na najważniejszych czynnikach, które sprawiają, że osiągamy pożądane zmiany we własnym rozwoju zawodowym).

Świadome koncentrowanie się na czynnikach optymalizujących zarówno własny wysiłek skierowany na realizację zaplanowanych, a następnie skrupulatnie wdrażanych przedsięwzięć prorozwojowych, jak i optymalizujących uzyskiwane efekty dotyczące zmian rozwojowych, jest tą umiejętnością, która nie tylko ma znaczący wpływ na efektywność całego procesu wdrożeniowego, ale także wzmacnia poczucie własnej wartości, a tym samym sprawia, że rośnie wytrwałość w działaniu.

---

<sup>874</sup> Por. *Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów...*, dz. cyt., s. 310.

Zdolność koncentracji człowiek nabywa przez okres całego swojego życia poprzez wykonywanie codziennych zadań. Koncentrowanie uwagi na określonym zadaniu, czynności czy sytuacji może wynikać z zainteresowania jednostki, życiowej lub zawodowej przydatności, czy też określonych zdolności jednostki.

Zdolność do świadomego koncentrowania się na określonych obiektach (przedmiotach, czynnościach, zjawiskach czy procesach) jednostka nabywa poprzez odpowiednie ćwiczenia bądź świadome wykonywanie określonych zadań (w tym przypadku poprzez wdrażanie przedsięwzięć prorozwojowych ujętych w planie własnego rozwoju zawodowego). Oznacza to, że w trakcie świadomego wdrażania w życie wcześniej zaplanowanych przedsięwzięć prorozwojowych jednostka może koncentrować swoją uwagę na całym procesie wdrożeniowym lub w szczególny sposób na wybranych elementach tego procesu, np. na optymalizacji wysiłku czy osiągnięciu właściwych efektów działania. Jeśli koncentracja ta będzie mieć charakter świadomego działania, to możemy mówić o nabywaniu zdolności do świadomej koncentracji, a więc kształtowaniu umiejętności koncentrowania się na wybranych elementach procesu wdrożeniowego.

Kształtowanie i rozwijanie umiejętności świadomego koncentrowania się jest procesem, na który ma wpływ wiele czynników, zwiększających lub pomniejszających efekty tego procesu. Uwarunkowania te nie sprowadzają się – jak to określił Z. Pietrasiński – do jednego przymiotu, lecz „mają za osnowę cały ich kompleks”<sup>875</sup>. Jednym z nich jest – przywołana już wcześniej – motywacja, która sprawia, że im bardziej nam na czymś zależy, tym lepiej sobie z tym poradzimy. Odnosząc to do optymalizacji działań podejmowanych w trakcie wdrażania zaplanowanych przedsięwzięć prorozwojowych, których celem jest wywołanie określonej zmiany we własnym rozwoju zawodowym, znacznie łatwiej będziemy koncentrowali się na tych działaniach, które w naszej ocenie przynoszą szybsze i bardziej bezpośrednie zmiany w naszym rozwoju niż wtedy, gdy zmiany te mogą być dostrzeżone jedynie w dalszej perspektywie. Podobnie, jeśli nasz rozwój powodowany koncentrowaniem się na jakimś czynniku jest zgodny z naszymi oczekiwaniami, to zdolność do koncentracji uwagi na tym czynniku będzie większa niż wówczas, gdybyśmy w wyniku monitorowania uzyskiwanych efektów dostrzegli, że wpływ tego czynnika na uzyskiwane efekty nie odbiega w sposób znaczący od innych czynników towarzyszących procesowi wdrożeniowemu. Można więc przyjąć, że umiejętność świadomego koncentrowania się na czynnikach optymalizujących wysiłek i osiągnięcie oczekiwanych efektów będących skutkiem wdrażanych przedsię-

---

<sup>875</sup> Z. Pietrasiński, *Kierowanie własnym rozwojem...*, dz. cyt., s. 177.

wzięć prorozwojowych wzrasta wraz z pojawianiem się i dostrzeganiem przez jednostkę wymiernych korzyści, które są rezultatem owej koncentracji.

Znaczący udział w kształtowaniu umiejętności koncentrowania się na wybranych czynnościach procesu wdrożeniowego (czy w tym przypadku czynnikach optymalizujących wysiłek i osiągnięcia uzyskane w trakcie wdrażania zaplanowanych przedsięwzięć prorozwojowych) ma wyobraźnia i zdolność do przewidywania skutków podejmowanych działań.

Jeśli nie jesteśmy w stanie przewidzieć i wyobrazić sobie skutków, jakie mogą powstać w wyniku nadmiernej bądź nie wystarczającej koncentracji swojej uwagi, bądź działania na określonym czynniku mającym wpływ na rezultat tego działania, to nie jesteśmy również w stanie optymalizować ani podejmowanych działań, ani rezultatów wywołanych tymi działaniami.

Żeby potrafić przewidzieć i wyobrazić sobie skutki, jakie może wywołać koncentracja uwagi na określonym czynniku lub działaniu, trzeba zrozumieć sens tego postępowania. Możemy to osiągnąć odpowiadając sobie na trzy proste pytania: 1) na jakim czynniku lub jakich czynnikach skoncentrować swoją uwagę?; 2) dlaczego na tych, a nie na innych? – czyli jakie jest uzasadnienie, racje naszego działania; 3) jak to zrobić, żeby osiągnąć zamierzony cel? W praktyce najtrudniejsze wydaje się pytanie drugie, gdyż bardzo rzadko zastanawiamy się nad głębokimi uzasadnieniami naszych działań. Najczęściej decyzje o takim, a nie innym działaniu podejmujemy pod wpływem jakiegoś impulsu, a nie pogłębionego namysłu.

Innymi znaczącymi czynnikami w kształtowaniu umiejętności koncentrowania się na wybranych obiektach (czy tak jak w rozważanym przypadku - czynnikach przy optymalizacji wysiłku i osiągnięciu właściwych efektów działania) jest myślenie „systemowe”, umiejętność syntezy, osobowość, a także obciążenie psychiczne czy zmęczenie psychiczne.

Myśleć systemowo to znaczy widzieć rzeczy, procesy, czynności w ich wzajemnych związkach, potrafić opisywać je przy pomocy znanych teorii naukowych, praw i zasad postępowania, kojarzyć z innymi rzeczami, czynnościami, procesami itp. Myślenie systemowe to spostrzeganie związków między tym, co widzimy, a czymś większym, szerszym, czego najpierw możemy nie dostrzegać<sup>876</sup>.

Umiejętność dokonywania syntez to zdolność do ujmowania różnych składników w jednolitą całość oraz ujmowanie ich we wzajemnych proporcjach i zależnościach. Umieć dokonać syntezy to znaczy widzieć, co wspólnego jest w rzeczach czy czynnościach z pozoru bardzo różnych i umieć je traktować

---

<sup>876</sup> M. Adamiec, B. Kozusznik, *Sztuka zarządzania sobą...*, dz. cyt., s. 72-73.

jako w pewnym sensie tożsame lub przynajmniej pod jakimś względem do siebie podobne. Dla kształtowania umiejętności koncentrowania się na najważniejszych czynnościach przy optymalizacji wysiłku i osiągnięciu właściwych efektów działania jest to niezwykle ważna zdolność, bowiem koncentrując się na wybranym czynniku potrafimy dostrzegać i odpowiednio wykorzystać to, co może w podobny sposób wpływać na proces optymalizacji w przypadku koncentracji uwagi na innych czynnikach.

Nie sposób nie dostrzegać wpływu cech osobowości na umiejętność koncentrowania się na wybranym obiekcie. W zależności od cech charakteru, wrodzonej zdolności panowania nad sobą i wyuczonej umiejętności skupiania uwagi, można dysponować różnym poziomem zdolności koncentrowania się na wybranym obiekcie (zadaniu, czynności, czy jak w tym przypadku czynniku).

Niezwykle znaczący udział w kształtowaniu umiejętności koncentrowania się na wybranym obiekcie ma zmęczenie psychiczne, które charakteryzują następujące objawy:

- zmniejszenie stopnia koncentracji,
- utrudnione myślenie,
- spowolnione i osłabione postrzeganie,
- spadek motywacji,
- zaburzenia emocjonalne (apatia lub rozdrażnienie),
- pogorszenie się efektywności działania (wzrost liczby błędów),
- spadek formy fizycznej, energii organizacyjnej,
- wzrost zachorowań, urazów i wypadków.

Zmęczenie psychiczne jest takim stanem organizmu, który zawsze w sposób negatywny wpływa zarówno na proces kształtowania umiejętności koncentracji uwagi, jak również efekty tego procesu. Dlatego na każdym etapie podejmowanej działalności (nie tylko w trakcie kształtowania umiejętności koncentrowania się na wybranych obiektach) nie powinniśmy lekceważyć nawet najdrobniejszych symptomów zmęczenia psychicznego.

W procesie wdrażania przedsięwzięć prorozwojowych ujętych w planie własnego rozwoju zawodowego, umiejętność koncentrowania się na najważniejszych czynnikach, powodujących optymalizację wysiłku i osiągnięć dotyczących pożądanym zmian rozwojowych, zależeć będzie w dużej mierze także od poziomu wiedzy ogólnej, sprawności umysłowej i doświadczenia, które jednostka nabyła w ciągu całego dotychczasowego okresu swojego życia.

## Zakończenie

Całozyciowy rozwój człowieka w swej niezwyklej złożoności stanowi odwieczny przedmiot zainteresowań ludzkich. Od połowy XIX wieku ma on także wymiar dociekań naukowych. Z oczywistych względów w początkowym okresie największe zaangażowanie w poszukiwanie i wyjaśnianie prawidłowości tegoż rozwoju wykazała psychologia – a w niej psychologia rozwojowa. Nie wszystkie jednak problemy dotyczące różnych aspektów rozwoju człowieka mogły być dogłębnie rozpoznane i wyjaśnione przez psychologię. Stąd już od początków XX wieku problematyka ta stała się także przedmiotem ożywionych zainteresowań i badań innych dyscyplin naukowych – w tym również pedagogiki pracy, która szczególne zainteresowanie wykazuje wobec całozyciowego rozwoju człowieka postrzeganego w kontekście działalności zawodowej i kariery zawodowej, a więc różnych aspektów rozwoju zawodowego.

Rozważania zawarte w niniejszej książce dotyczą problematyki związanej z procesem kierowania własnym rozwojem zawodowym. Są one prowadzone na gruncie różnych dyscyplin naukowych, bowiem usytuowanie rozwoju zawodowego nie tylko na płaszczyźnie pedagogiki pracy – dyscypliny, którą uprawiam – spowodowało konieczność sięgania do psychologii, nauk o zarządzaniu czy też prakseologii. Wykładnię teoretyczną z konieczności stanowi teoria całozyciowego rozwoju człowieka, a także związana z nią współcześnie rozumiana teoria kariery zawodowej.

Dbłość o wszechstronny rozwój osobowości i posiadanie umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym w warunkach dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości to jedno z podstawowych wyzwań kierowanych wobec każdej jednostki współczesnej cywilizacji. Potencjał intelektualny, którym jednostka dysponuje i umiejętność właściwego nim gospodarowania w różnych sytuacjach życiowych i zawodowych są przez wielu badaczy, zajmujących się rozwojem zawodowym, wskazywane jako podstawowe wyznaczniki dobrobytu jednostki. Podkreśla się, że w codziennej aktywności jednostki zatroskanej o własny rozwój zawodowy najpierw pojawia się pragnienie związane ze światem dążeń osoby, a następnie obiektywizacja tego dążenia w postaci samowiedzy i refleksji, która wyraża się w procesach orientacyjnych. Powstający obraz siebie i świata pozwala osobie zorientować się w wartości autotelicznych, a więc w tych relacjach, które są konieczne do życia i rozwoju jednostki. Przy czym dążenia – jak podkreślają psycholodzy – są podmiotowym uwarunkowaniem

wyborów zawodowych<sup>877</sup>. Stan dążeń, podobnie zresztą jak stan motywacji jednostki ma duży wpływ na decyzje i wybory, których owa jednostka dokonuje. Zatem podobnie jak wiele innych czynników podmiotowego pochodzenia mają one wpływ na przebieg i poziom rozwoju zawodowego jednostki. Jest to jednak – jak często podkreśla się w literaturze – wpływ mimowolny. Dopiero zamierzone, a więc świadome kierowanie swojej aktywności na zaspokojenie potrzeb uświadomionych jest potwierdzeniem tego, że dana jednostka nabyła umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym i potrafi umiejętność tę wykorzystać w każdej sytuacji, stosownie do potrzeb wynikających z tych sytuacji i własnych uświadomionych możliwości.

Umiejętność kierowania własnym rozwojem zawodowym jest tą umiejętnością, która potrzebna jest człowiekowi w każdym okresie jego życia (niemal od pierwszych chwil własnej edukacji aż po ostatnie chwile jego zawodowej aktywności), niezależnie od uwarunkowań cywilizacyjnych, ale w warunkach współczesności wydaje się być jedną z tych, które powinny być kształtowane w toku całościowych procesów edukacyjnych, poczynając już od edukacji przedszkolnej. Potrzebę tę uważa się niemal jako wyzwanie cywilizacyjne, bowiem współczesna zmienność sprawia, że rozmaite jej przestrzenie są możliwe do zrozumienia tylko dla tych osób, które potrafią je antycypować, świadomie kreować, rozważnie i odpowiedzialnie w nich funkcjonować, przełamywać własne ograniczenia i dobrać własne miary sukcesu.

Uznając umiejętność kierowania własnym rozwojem zawodowym za podstawę optymalizacji własnego rozwoju zawodowego i sposób na zmierzanie do zawodowego profesjonalizmu, w rozważaniach podjętych w niniejszej książce przeprowadzono cały szereg teoretycznych analiz różnych czynników mających związek z owym rozwojem i procesami mu towarzyszącymi. Zwrócono uwagę na pewne tendencje mające miejsce zarówno w rozważaniach teoretycznych obecnych w literaturze przedmiotu, jak również w poczynaniach praktycznych samego podmiotu rozwoju, a także instytucji, z którymi podmiot ten wchodzi w różnego rodzaju relacje. Charakteryzując poszczególne problemy, procesy i działania odwoływałem się zarówno do literatury przedmiotu, jak również do własnych obserwacji i doświadczeń, wskazując na rolę, jaką w procesie kierowania własnym rozwojem zawodowym i osiąganym efektem tego rozwoju przypisuje się tym obiektom. Ukazując wielowymiarowość procesu własnego rozwoju zawodowego wielokrotnie wracano do jednego z zasadniczych wątków tej pracy, czyli do znajomości samego siebie. Podkreślano, że zarówno umiejętność poznawania siebie, jak i dobra znajomość siebie stanowi niejako funda-

---

<sup>877</sup> H. Jarosiewicz, *Psychologia dążeń i skłonności zawodowych*, Wrocław 2012, s. 429.



---

ment dla definiowania własnych potrzeb i możliwości (własnego potencjału), wytyczania celów, projektowania planów, dokonywania optymalnych wyborów i podejmowania wielu decyzji. Bez dobrej znajomości siebie i jasnego obrazu własnej rzeczywistości trudno byłoby prawidłowo kierować sobą, a jeszcze trudniej osiągać zamierzone efekty. Między innymi dlatego nie tylko psychologia, ale również pedagogika – a w niej pedagogika pracy – a także nauki o zarządzaniu, podejmujące problematykę związaną z kierowaniem procesem rozwoju zawodowego, coraz więcej uwagi poświęcają zagadnieniom związanym z kształtowaniem umiejętności poznawania siebie.

Opanowanie umiejętności kierowania własnym rozwojem zawodowym, a w nich umiejętności poznawania siebie wymagają dużo czasu, ciężkiej pracy i wytrwałości. Są one – jak wykazują wyniki badań prowadzonych w tym zakresie oraz doświadczenia wielu osób – warte każdego wysiłku i poświęconego im czasu. Jeśli zatem rozważania zawarte w treściach niniejszej książki choć trochę przyczynią się do przybliżenia i zrozumienia istoty własnego rozwoju zawodowego i umiejętności nim kierowania, to będzie można uznać, że zamierzony cel, który przyświecał autorowi tej książki został osiągnięty.

## Bibliografia

- Adamiec M., Kozusznik B., *Sztuka zarządzania sobą*, Warszawa 2001.
- Allport G. W., *Personality: a psychological interpretation*, New York 1957.
- Apanowicz J., *Metodologiczne elementy procesu poznania naukowego w teorii organizacji i zarządzania*, Gdynia 2000.
- Appelt K., *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać potencjał dojrzałych dorosłych?* [w:] Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Appelt K., *Związek osoba – otoczenie i jego zmienność w okresie dorosłości* [w:] A. Brzezińska, K. Appelt, J. Wojciechowska (red.), *Szanse i zagrożenia okresu dorosłości*, Poznań 2002.
- Armstrong M., *Jak być lepszym menedżerem*, Warszawa 1997.
- Armstrong M., *Zarządzanie ludźmi*, Poznań 2007.
- Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 2007.
- Ashby W. R., *Wstęp do cybernetyki*, Warszawa 1961.
- Aurich H., *Laboratorium życia*, Warszawa 1974.
- Bahrdieu P., *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Warszawa 2001.
- Bakiera L., Stelter Ż., *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, Warszawa 2011, t. 1.
- Bandura A., *Health Promotion by Social-Cognitive Means*, Health Education & Behavior 2004, nr 31.
- Bandura A., *Self-efficacy. Toward a unifying theory of behavioral change*, Psychological Review 1992, nr 84.
- Bandura A., *Social cognitive theory*, "Annals of Child Development" 1989, nr 6.
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Englewood Cliffs, NY: Prentice-Hall 1986.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- 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.
- Barday J. R., *Psychological assessment: A theory and systems*, FL: Krieger Publishing Co, Malabar 1991.
- Baron A., Armstrong M., *Zarządzanie kapitałem ludzkim. Uzyskiwanie wartości dodanej dzięki ludziom*, Kraków 2008.
- Barrow C., Barrow P., *Business plan*, Warszawa 1992.
- Bartkowiak G., Januszek H., *Umiejętności kierownicze*, Poznań 1999.
- Baścik A., *Wybór zawodu a szkoła*, Warszawa 1975.
- Baumeister R. F., Campbell I. D., Krueger J. I., Vohs K. D., *Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier?*, *Psychology Science in the Public Interest* 2003, nr 4, s. 1-44.
- Baumeister R. F., *Escaping the self: Alcoholism, spirituality, masochism and other fights from the burden of selfhood*, New York 1991.
- Bavelier D., Neville J. H., *Cross-modal plasticity. Where and how?*, "Nature Reviews: Neuroscience" 2002, nr 3, s. 443-452.
- Becker G. S., *Human capital. A theoretical and empirical analysis with special reference to education. Third edition*, Chicago-London 1993.
- Bee H., *Psychologia rozwoju człowieka*, Poznań 2004.
- Belbin M. R., *Twoja rola w zespole*, Gdańsk 2003.
- Bełczewska E., Herde M., Kwiatkowska E., Wasilewska I., A. Łada-Grodzicka, *ABC... Program wychowania przedszkolnego XXI wieku*, Warszawa 2000.
- Bieniok H. i zespół, *Metody sprawnego zarządzania. Planowanie. Organizowanie. Motywowanie. Kontrola*, Warszawa 1999.
- Birch A., *Psychologia rozwojowa w zarysie. Od niemowlęctwa do dorosłości*, tłum. J. Łuczyński i M. Olejnik, Warszawa 2007.
- Bittel L. R., *Krótki kurs zarządzania*, Warszawa-Londyn 1994.
- Block J., Block J. J., *The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior* [w:] W. A. Collins (red.), *The Minnesota Symposium on Child Psychology*, Hillsdale 1980, t. 13.
- Bloom B. S., *Stability and Change in Human Characteristic*, New York 1964.
- Blum D. J., Davis T. E., *The School Counselor's Book of Lists*, San Francisco 2010.
- Bojko E. J., *K postanowkie problemy uczenia i nawyków w sowriemiennojj psychologii*, *Sowietskaja Piedadogika* 1955, nr 1.
- Bono E., de, *Umysł kreatywny*, Warszawa 2009.
- Boryś W., *Słownik etymologiczny języka polskiego*, Kraków 2005.

- Botkin J. W., Elmandijra M., Malitza M., *Uczyć się bez granic. Jak zewrzeć „lukę ludzką”?*, Warszawa 1982.
- Brainerd Ch. J., *Learning research and Piagetian theory* [w:] *Alternatives to Piaget*, red. L. S. Siegel, Ch. I. Brainerd, New York 1978.
- Brdulak J. J., *Zarządzanie wiedzą a proces innowacji produktu. Budowanie przewagi konkurencyjnej firmy*, Warszawa 2005.
- Bremond A., Couet J. E., Davic A., *Kompendium wiedzy o socjologii*, tłum. K. Malaga, Warszawa 2007.
- Brentano F., *Psychologia z empirycznego punktu widzenia*, tłum. W. Galewicz, Warszawa 1999.
- Brockhaus Enzyklopädie*, F. A. Brockhaus, Mannheim 1994.
- Bruner J. S., *Kultura edukacji*, Kraków 2006.
- Bruner J. S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*, Warszawa 1978.
- Bryzek M., *Aspiracje zawodowe młodzieży* [w:] *Praca w systemie wychowawczym w Ochotniczych Hufcach Pracy*, red. Z. Jasiński, I. Mudrecka, Opole-Dobieszków 2002.
- Brzezińska A. I. (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Brzezińska A., Janiszewska-Rain J., *W poszukiwaniu złotego środka. Rozmowy o rozwoju człowieka*, Kraków 2005.
- Brzezińska A., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2007.
- Brzeziński A., *Struktura obrazu własnej osoby i jego wpływ na postępowanie*, *Kwartalnik Pedagogiczny* 1973, nr 3.
- Buczny J., Łukaszewski W., *Regulacja zachowania wytrwałego*, *Czasopismo Psychologiczne*, t. 14, 2008, nr 2.
- Budkiewicz J., *Psychologiczna problematyka rozwoju zawodowego i 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.
- Bussey K., Bandura A., *Social cognitive theory of gender development and differentiation*, *Psychological Review* 1999, nr 4.
- Carver Ch. S., Scheier M. F., *Control theory: a useful conceptual framework for personality social clinical and health psychology*, *Psychological Bulletin* 1982, nr 92.
- Carver Ch. S., Scheier M. F., *Perspectives on personality*, Boston 2004.
- Chałasiński J., *Spoleczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1958.

- Checkland P., Holwell S., *Information. Systems and information systems: making sense of the field*, Chichester 2002.
- Chirkowska-Smolak T., Hanziniński A., Łaciak M., *Drogi kariery. Jak wspomagać rozwój zawodowy dzieci i młodzieży*, Warszawa 2011.
- Chomczyńska-Rubacha M., Rubacha K., *Test Poczucia Skuteczności. Opracowanie teoretyczne i psychometryczne Pracowni Narzędzi Badawczych KNP PAN*, DOI [@:] <http://dx.doi.org/10.12775/PBC.2013.007>.
- Chrostowski A., Szczepankowski P., *Planowanie [w:] Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, Warszawa 1999.
- 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.
- Cybal-Michalska A., *Rozwój kariery jako proces inwestowania w kapitał kariery*, „Studia Edukacyjne”, Poznań 2012, nr 22.
- Cyrański Cz., Kwaśniewska M., *Moje przedszkole. Program wychowania przedszkolnego*, Kielce 2001.
- Czabała J. C., *Psychologiczna diagnoza zaburzeń psychicznych [w:] Psychologia. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, red. J. Strelau, t. 3, Gdańsk 2000.
- Czapów C., *Wychowanie resocjalizujące. Elementy metodyki i diagnostyki*, Warszawa 1978.
- Czarnecki K. M., *Historyczne uwarunkowania rozwoju [w:] K. M. Czarnecki (red. nauk.), Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Sosnowiec 2008.
- Czarnecki K. M., *Rozwój zawodowy człowieka*, Warszawa 1985.
- Czarnecki K. M., Karaś S., *Profesjologia w zarysie. Rozwój zawodowy człowieka*, Radom 1996.
- Czarnecki K. M., *Psychologia zawodowa rozwoju osobowości*, Kraków 1998.
- Czarnecki K. M., *Podstawy psychologii pracy. Dla studentów wyższych szkół zawodowych*, Kraków 2001.
- Czarnecki K. M., *Teoretyczne podstawy zawodowego rozwoju człowieka [w:] H. Moroz (red.), Rozwój zawodowy nauczyciela*, Kraków 2005.
- Czarnecki K. M., *Psychologia zawodowej pracy człowieka*, Sosnowiec 2006.
- Czarnecki K. M. (red. nauk.), *Podstawowe pojęcia zawodoznawstwa*, Sosnowiec 2008.
- Czarnecki K. M., *Profesjologia*, Sosnowiec 2010.
- Czarnecki K. M., *Różnice indywidualne człowieka*, Sosnowiec 2013.
- Czekaj J., *Metody zarządzania informacją w przedsiębiorstwie*, Kraków 2000.

- Czerwiński A., Trzecieński J., *Elementy teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa-Kraków 1973.
- Czerwiński A., Czerska M., Nogalski B., Rutka R., *Organizacja i zarządzanie*, Gdańsk 1993.
- Czerwiński A., Czapiewski M., *Organizacja procesów decyzyjnych*, Gdańsk 1995.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Informacja a wybór zawodu, wpływ przekazu informacji na decyzję zawodową człowieka*, Warszawa 1978.
- Czerwińska-Jasiewicz M., *Psychologiczna analiza decyzji życiowych młodzieży szkolnej*, Warszawa 1979.
- Czeżowski T., *Pisma z etyki i teorii wartości*, Warszawa 1989.
- Człowiek – obywatel – pracownik na rynku pracy*, red. Cz. Plewka, H. Bednarski, Szczecin 2011.
- Daft R. L., *Organization Theory and Design*, St. Paul 1992.
- Davis R. H., Alexander L. T., Yelon S. L., *Konstruowanie system kształcenia. Jak doskonalic nauczanie?*, przeł. J. Łasicz, Warszawa 1983.
- Davis R. V., Lofquist L. H., Weiss D. J., *A theory of work adjustment*, Minnesota Studies in Vocational Rehabilitation University of Minnesota 1968.
- Dobrołowicz W., *W stronę kreatywności*, Warszawa 2003.
- Dróżka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynki do dyskusji*, Przegląd Pedagogiczny 2011, nr 1.
- Drucker P. F., *Menedżer skuteczny. Nowoczesność*, Kraków 1994.
- Drucker P. F., *Myśli przewodnie Druckera*, przeł. A. Doroba, Warszawa 2002.
- Drucker P. F., *Zarządzanie XXI wieku – wyzwania*, przeł. A. i L. Śliwa, Warszawa 2009.
- Drwal R. K., *Poczucie kontroli jako wymiar osobowości – podstawy teoretyczne, techniki badawcze i wyniki badań* [w:] L. Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, *Metody badań psychologicznych*, Warszawa 1978, t. 3.
- Dubois B., Krogsrud Miley K., *Praca socjalna*, Warszawa 1996, t. 2.
- Dubos R., *Tyle człowieka co zwierzęcia*, Warszawa 1973.
- Duckworth A. L., Peterson C., Matthews M. D., Kelly D. R., *Perseverance and passion for long-term goals*, Journal of Personality and Social Psychology 2007, nr 92 (6).
- Duraj-Nowakowa K., *Profesjonalizacja studentów przez teorie i praktyki pedagogiczne*, Łowicz 1996.
- Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r.
- Ekel J., *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965.

- Eliasz A., *Temperament a system regulacji stymulacji*, Wrocław 1981.
- Eliasz A., *Rola interakcji temperamentu i środowiska w rozwoju człowieka* [w:] A. Eliasz, M. Marszał-Wiśniewska (red.), *Temperament a rozwój młodzieży*, Warszawa 1992.
- Eliasz A., *Psychologia ekologiczna*, Warszawa 1993.
- Emerson H., *Dwanaście zasad wydajności*, Warszawa 1926.
- Encyklopedia organizacji i zarządzania*, Warszawa 1982.
- Encyklopedia powszechna PWN*, Warszawa 1995, t. 3.
- Erikson E. H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań 1997.
- Fayol H., *Administracja przemysłowa i ogólna*, Poznań 1947.
- Fayol H., *Ogólne zasady administracji* [w:] J. Kurnal (red.), *Twórcy naukowych podstaw organizacji*, Warszawa 1972.
- Formański J., *Psychologia*, Warszawa 2003.
- Frąckiewicz J., *Organizacja pracy i kierownictwo*, Warszawa 1969.
- Fromm E., *Niech się stanie człowiek*, tłum. R. Saciuk, Warszawa 2011.
- Fryczyńska M., Jabłońska-Wołoszyn M., *Praktyczny przewodnik rozwoju zawodowego pracowników*, Warszawa 2008.
- Furmanek W., *Podstawy edukacji zawodowej*, Rzeszów 2000.
- Furmanek W., *Zarys humanistycznej teorii pracy*, Warszawa 2006.
- Furmanek Z., *Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka*, Rzeszów 2013.
- Galperin P. J., *Główne wyniki badań na temat problemu „Rozwój działań intelektualnych i pojęć”*, Moskwa 1965.
- Gasiul H., *Psychologia osobowości. Nurty, teorie, koncepcje*, Warszawa 2006.
- Gerlach R., *Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania*, Bydgoszcz 2012.
- Giddens A., *Nowe zasady metody socjologicznej. Pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*, Kraków 2001.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. Ja i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, Warszawa 2001.
- Giddens A., *Stanowienie społeczeństwa*, Poznań 2003.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2007.
- Ginzberg E., Ginzburg S. W., Alexander S., Herma J. L., *Occupational choice: an approach to a general theory*, New York 1951.
- Gliszczyńska X., *Psychologia badań wartości w środowisku pracy* [w:] X. Gliszczyńska (red.), *Systemy wartości w środowisku pracy*, Warszawa 1982.
- Gliszczyńska X., *Skala I-E w pracy*, Warszawa 1990.

- Gnitecki J., *Zarys metodologii badań w pedagogice empirycznej*, Zielona Góra 1993.
- Godlewski M., Krawcewicz S., Wujek T. (red.), *Pedagogika*, Warszawa 1974.
- Gollwitzer P. M., Fujita K., Oettingen G., *Planning and the implementation of goals* [w:] R. F. Baumeister, K. D. Vohr (red.), *Handbook of self-regulation. Research theory and applications*, New York 2001.
- Gollwitzer P. M., *The volitional benefits of planning* [w:] P. M. Gollwitzer, J. A. Bargh (red.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior*, New York 1996.
- Gościński J., *Elementy cybernetyki w zarządzaniu*, Warszawa 1968.
- Goźlińska E. (red.), *Reforma kształcenia zawodowego*, Warszawa 1997.
- Goźlińska E., Szlosek F., *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Radom 1997.
- Grabowski M., Zając A., *Dane, informacja, wiedza – próba definicji* [a:] [www.uci.agh.edu.pl/uczelnia/tad/PSI11art/dane\\_informacje\\_wiedza.pdf](http://www.uci.agh.edu.pl/uczelnia/tad/PSI11art/dane_informacje_wiedza.pdf).
- Gray M., *Siły życia*, Warszawa 2002.
- Griessman E., *Czynniki osiągnięcia sukcesu*, Gliwice 2007.
- Griffin R. W., *Podstawy zarządzania organizacjami*, Warszawa 1996.
- Gromnicka D., *Jak zbudować poczucie własnej wartości*, Warszawa 2013.
- Gromulska L., Piotrowicz M., Ciamciara D., *Własna skuteczność w modelach zachowań zdrowotnych oraz w edukacji zdrowotnej*, Przegląd Epidemiologii 2009, nr 63.
- Grondas M., *Psychologiczne aspekty oceniania*, Warszawa 2001.
- Grudzewski W. M., Hejduk I. K., *Zarządzanie wiedzą w przedsiębiorstwach*, Warszawa 2004.
- Grüner G., Kahl O., Georg W., *Berufs- und Arbeitspädagogische Kenntnisse. Kleines berufspädagogisches Lexikon*, Bertelsmann Verlag, Darmstadt 1971.
- Grzeszkiewicz B., *Preorientacja zawodowa dzieci w wieku przedszkolnym*, Szczecin 2004.
- Gud B. E., *Guide to strategic planning*, New York 1980.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa 1978.
- Gurycka A., *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, wyd. 2 popr., Warszawa 1989.
- Gurycka A., *Światopogląd młodzieży*, Warszawa 1991.
- Gut R., Piegowska M., Wójcik B., *Zarządzanie sobą. Książka o działaniu, myśleniu i odczuwaniu*, Warszawa 2008.
- Haber L. H., *Management. Zarys zarządzania małą firmą*, Kraków 1998.



- Halicka M., *Satysfakcja życiowa ludzi starych*, Białystok 2004.
- Hall C. S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, Warszawa 2004.
- Hammersley M., Atkinson A., *Metody badań terenowych*, Poznań 2000.
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2000.
- Havighurst R. J., *Developmental tasks and education*, New York 1981.
- Herzberg F. W., Mausner B., Snyderman B., *The motivation to work*, New York 1957.
- Heszen-Niejodek I., *Stres psychologiczny. Pojęcie stresu* [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1978.
- Hilgard E. R., *Wprowadzenie do psychologii*, przeł. I. Radzicki, Warszawa 1967.
- Holland J. L., *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*, Blaisdell 1966.
- Holland J. L., *Making vocational choices. A theory of careers*, New Jersey 1973.
- Hoppeck R., *Occupational information*, New York 1976.
- Hornowski B., *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 1985.
- Hull I. G., *A self-awareness model of the causes and effects of alcohol consumption*, *Journal of Abnormal Psychology* 1981, nr 90.
- Hurlock E. B., *Rozwój dziecka*, Warszawa 1961.
- Huttenlocher P. R., *Neural plasticity: The effects of experience on the development of the cerebral cortex*, Cambridge 2002.
- Inny słownik języka polskiego*, Warszawa 2000.
- Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka*, red. D. Elsner, Chorzów 2003.
- Jakubowska U., *Badania nad psychoterapią* [w:] *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, red. L. Grzeciak, Warszawa 1994.
- Janiszowska I., *Zagadnienia orientacji i selekcji szkolnej*, Warszawa 1971.
- Janus K., *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, Warszawa 2011.
- Jarosiewicz H., *Psychologia dążeń i skłonności zawodowych*, Wrocław 2012.
- Jarosz E., *Wybrane obszary diagnozowania pedagogicznego*, Katowice 2001.
- Jarosz E., Wysocka E., *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.
- Jaroszyński J., *Mały słownik psychologiczny*, Warszawa 1965.

Jeruszka U., *Kwalifikacje zawodowe. Przeglądy teoretyczne a rzeczywistość*, Warszawa 2006.

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

Jurek K., *Wybrane koncepcje tożsamości jednostki w perspektywie psychologicznej* [w:] psychologia.net.pl, Portal psychologiczny.

Jurkowski A., *Charakterystyka rozwojowa ucznia* [w:] J. Strelau (red.), *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1978.

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.

Kalata J. W., *Biologiczne podstawy psychologii*, Warszawa 2006.

Kamiński A., *Metoda, technika, procedura badawcza w pedagogice empirycznej* [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. R. Wroczyński i T. Pilch, Wrocław 1974.

Kamiński G., *Rahmtheoretische Ueberlegungen zur Taxonomic psychodiagnostischer Prozesse* [w:] K. Pawlik (red.), *Diagnose der Diagnostik. Beträge zur Diskussion der psychologischen Diagnostik in der Verhaltensmodifikation*, Stuttgart 1976.

Kanfer R., Ackerman P. L., *Motivation and cognitive abilities: An integrative/aptitude-treatment interaction approach to skill acquisition*, *Journal of Applied Psychology* 1989, nr 74.

Kanfer R., Wanberg C., Kantrowicz T., *Job search and employment: A personality – motivational analysis and review*, *Journal of Applied Psychology*, 2001, nr 86.

Kaplan P. S., *Educational psychology for tomorrow's teacher*, St. Paul 1990.

Karłowicz J., *Słownik języka polskiego*, Warszawa 1919.

Karney J. E., *Człowiek i praca – wybrane zagadnienia psychologii i pedagogiki pracy*, Warszawa 1998.

Karwowski M., *Kreatywność, twórczość czy permanentna transgresja* [w:] I. Gładkowska, A. Giżyński (red.), *Kreatywność osób niepełnosprawnych intelektualnie. Czy umiemy myśleć inaczej*, Kraków 2009.

Karwowski M., *Zgłębienie kreatywności. Studia nad pomiarem poziomu i stylu twórczości*, Warszawa 2009.

Kawczyńska-Butrym Z., *Diagnoza pielęgniarska*, Warszawa 1999.

Kaźmierczyk J., *Pomost między dzieciństwem a dorosłością. Program profilaktyczno-wychowawczy dla gimnazjum*, Warszawa 2003.

- Kądzikowska-Wrzosek R., *Wytrwałość i skuteczność działania. Wpływ kontekstu sytuacyjnego i siły woli*, „Rocznik Psychologiczny” 2011, t. XIV, nr 2.
- Kemball-Cook R. B., *Luka organizacyjna*, Warszawa 1973.
- Kielar-Turska M., *Jak stymulować badawczą aktywność dziecka*, „Wychowanie w Przedszkolu” 1987, nr 9.
- Kieżun W., *Sprawne zarządzanie organizacją*, Warszawa 1997.
- Kijak M., *Sztuka wyznaczania i osiągania celów. Jak skutecznie wyznaczać swoje cele, tworzyć plany ich realizacji i skutecznie je osiągać*, Gliwice 2010.
- Klasik A. (red.), *Planowanie strategiczne*, Warszawa 1993.
- Kleyff Z., *Kierowanie i organizacja*, „Problemy Organizacji” 1967, nr 6.
- Kłak M., *Zarządzanie wiedzą we współczesnym przedsiębiorstwie*, Kielce 2010.
- Kocowski T., *Potrzeby człowieka. Koncepcja systemowa*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1982.
- Koczniewska-Zagórska L., Nowacki T. W., Wiatrowski Z. (red.), *Słownik pedagogiki pracy*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Lódź 1986.
- Kofta M., Sędek G., *Wyuczona bezradność: podejście informacyjne* [w:] M. Kofta (red.), *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, Poznań 1993.
- Kołkowski L., *Drogi problemowego zdobywania wiedzy w szkole zawodowej* [w:] S. Kaczor, Z. Wiatrowski (red.), *Kształcenie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, Warszawa 1978.
- Kołkowski L., *System dydaktyczny i działalność uczącego się w procesie zdobywania wiedzy* [w:] *Problemy organizacji i automatyzacji procesu dydaktycznego*, red. M. Godlewski, L. Kołkowski, E. Lipiński, Warszawa 1983.
- Kołkowski L., *Nauczanie zawodu w systemie szkolnym*, Warszawa 1986.
- Kołkowski L., Kwiatkowski S. M., *Elementy treści kształcenia zawodowego*, Warszawa 1994.
- Koontz H., Donnel C., *Principles of management*, New York 1959.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1990.
- Korabiowska-Nowacka K., *Procedura badań przydatności do pracy absolwentów szkół zawodowych*, Wrocław 1974.
- Korabiowska-Nowacka K., *Metodyka badania zadań zawodowych* [w:] *Metodologia pedagogiki pracy. Materiały*, red. T. W. Nowacki, Warszawa 1979.
- Kotarbiński T., *Traktat o dobrej robocie*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1975.
- Kotliński G., *System informacji marketingowej w zarządzaniu bankiem komercyjnym*, Poznań 1999.

- Kowalczyk R., Sieczyński T., *Psychologia i socjologia pracy*, Katowice 1979.
- Kozielecki J., *Model rozwiązywania problemów diagnostycznych*, „Przegląd Psychologiczny” 1972, t. 15, nr 4.
- Kozielecki J., *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997.
- Kozielecki J., *Koncepcja poznawcza człowieka, cz. 3, Koncepcja poznawcza, czyli człowiek samodzielny*, s. 1-2 [a:] [www.survival.infocentrum.com/s/notatki/kozielecki\\_kompetencje\\_poznawcze.pdf](http://www.survival.infocentrum.com/s/notatki/kozielecki_kompetencje_poznawcze.pdf).
- Kozielecki J., *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 2000.
- Kozielecki J., *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*, Warszawa 2001.
- Koźmiński A. K., *Zarządzanie tu i teraz*, Warszawa 1996.
- Krajewski W. *Pojęcie rozwoju i postępu* [w:] J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, Warszawa 1977.
- Kreutz M., *Próba zdefiniowania terminu czynność*, „Przegląd Psychologiczny” 1975, nr 16.
- Kreutz M., *Rozwój psychiczny młodzieży*, Warszawa 1948.
- Kreyenberg J., *Coaching, czyli wspieranie rozwoju pracowników*, Warszawa 2010.
- Krzewiński T., *Zarządzanie przez cele – najlepsze praktyki* [a:] [www.sudeckibiznes.hb.pl/pigulki/5-6pdf](http://www.sudeckibiznes.hb.pl/pigulki/5-6pdf).
- Krzychała S. (red.), *Spoleczne przestrzenie doświadczenia. Metody interpretacji dokumentalnej*, Wrocław 2004.
- Kuc B. R., *Zarządzanie doskonale*, Warszawa 1999.
- Kupczyk J., *Uwarunkowania aspiracji życiowych młodzieży w starszym wieku szkolnym*, Poznań 1978.
- Kurcz I., Reykowski J. (red.), *Studia nad teorią czynności ludzkich*, Warszawa 1975.
- Kurcz I., *Uczenie się i pamięć* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1978.
- Kurianiuk J., *Problemy kształcenia zawodowego w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej*, Warszawa 1981.
- Kurianiuk J., *Teorie rozwoju zawodowego a systemy klasyfikacyjne zawodów* [w:] T. Nowacki (red.), *Pedagogika pracy, problematyka i przegląd badań*, Warszawa 1982.
- Kurnal J., *Elementy teorii organizacji i zarządzania*, Warszawa 1965.
- Kwiatkowski S. M., Symela K. (red.), *Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria. Metodologia. Projekty*, Warszawa 2001.

- Kwiatkowski S. M. (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004.
- Kwiatkowski S. M., *Problemy terminologiczne w procedurach standaryzacji kwalifikacji zawodowych* [w:] S. M. Kwiatkowski (red.), *Kwalifikacje zawodowe na współczesnym rynku pracy*, Warszawa 2004.
- Langefors B., *Theoretical analysis of information systems*, Philadelphia 1973.
- Lapointe J., McCormick, *Adapt yourself to lead* [a:] [http://articles.directory.com/adapt\\_yourself\\_to\\_leada854500.html](http://articles.directory.com/adapt_yourself_to_leada854500.html).
- Lawler E. E., Porter I. W., *The effect of performance on job satisfaction*, "Industrial Relations" 1967, nr 12.
- Lazarus R. S., Folkman S., *Stress, appraisal and coping*, New York 1984.
- Lazarus R. S., *Paradygmat stresu i radzenia sobie*, „Nowiny Psychologiczne” 1986, nr 3-4.
- Leon J., Frąckiewicz J., *Poradnik sprawnego i efektywnego kierowania*, Warszawa 2000.
- Lesca H., Lesca E., *Gestion de l'information. Qualite de l'information et performances de l'enterprise*, Litec 1995.
- Levinson D. J., *A conception of adult development*, „American Psychologist” 1986, nr 41.
- Lewicki A., *O teorii prospołecznego przystosowania osobowości*, „Nowa Szkoła” 1966, nr 5.
- Lewis M., *On the development of personality* [w:] L. A. Pervin, O. P. John (red.), *Handbook of personality: Theory and research*, wyd. 2, New York 1999.
- Lexikon der Wirtschaft . Berufsbildung*, Verlag die Wirtschaft, Berlin 1977.
- Linton R., *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 2000.
- Locke E. A., Latham G. P., *A theory of goal settings and task performance*, New York 1990.
- Locke E. A., *Effect of self-efficacy, goals and task strategies on task performance*, "Journal of Applied Psychology" 1984 nr 69.
- Louar P., *Kierowanie personelem w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1997.
- Luecke R., *Zarządzanie kreatywnością i zmianą*, Czarnów 2005.
- Luthans F., Avolio V. J., *The 'point' of positive organizational behavior*, „Journal of Organizational Behavior” 2009, vol. 30.
- Luthans F., Youssef C. M., Avolio B. J., *Psychological capital developing the human competitive edge*, Oxford 2007.
- Łastowski K., *O kryterium postępu w biologii* [w:] J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, Warszawa 1977, s. 54.
- Łukaszewski W., *Oceny działania a wykonanie nowych zadań*, Wrocław 1973.

- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Łukaszewski W., Doliński D., *Mechanizmy leżące u podłoża motywacji* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, t. 3.
- Łukaszewski W., *Psychologiczne koncepcje człowieka* [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2000, t. 1.
- Łukaszewski W., Marszał-Wiśniewska M., *Wytrwałość w działaniu. Wyznaczniki sytuacyjne i osobowościowe*, Gdańsk 2006.
- Maas P., *Wiedza praktyczna. Zarządzanie poprzez cele*, Warszawa 2011.
- Madsen K. A., *Współczesne teorie motywacji*, Warszawa 1980.
- Magai C., Halpern B., *Emotional development during the middle years* [w:] M. E. Lachman (ed.), *Handbook of midlife development*, New York 2001.
- Malinowski A., Strzałko J., *Antropologia*, Warszawa-Poznań 1985.
- Mały słownik języka polskiego*, red. S. Skompka, H. Auderska, Z. Kempieńska, Warszawa 1969.
- Mandrzejewska-Smól J., *Edukacyjno-zawodowe wybory młodzieży gimnazjalnej*, Bydgoszcz 2001.
- Mandrzejewska-Smól I., *Przechodzenie na emeryturę i wiek senioralny w świetle pedagogicznych badań empirycznych* [w:] *Pedagogika pracy i andragogika z myślą o dorastaniu, dorosłości i starości człowieka w XXI wieku*, pod red. Z. Wiatrowskiego, Włocławek 2009, t. 2.
- March J. G., *Ograniczona racjonalność, dwuznaczność i technika wyboru*, „Prakseologia” 1980, nr 4.
- Marchewczyk A., *Charakterystyka okresu rozwojowego uczniów gimnazjum*, Luborzycza 2005.
- Mariański J., *Między nadzieją i zwątpieniem*, Lublin 1998.
- Markman A., *Myśleć efektywnie – czyli jak sprawniej rozwiązywać problemy i osiągać cele*, przeł. M. Konewko, Warszawa 2012.
- Markowski A., Pawelec R., *Wielki słownik wyrazów obcych i trudnych*, Warszawa 2007.
- Maruszewski T., *Psychologia poznawcza*, 1996.
- Marynowicz-Hetka E., *Diagnostyka pedagogiczna w pracy socjalno-wychowawczej* [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa 1987.
- Maslow A. H., *A theory of human motivation*, *Psychology Review* 1943, nr 50, s. 370-396.
- 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., *Z badań nad różnicami intraindywidualnymi w zakresie zdolności* [w:] *Różnice indywidualne – możliwości i preferencje*, red. J. Strelau, W. Ciar-kowska, E. Nęcka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992.
- Matczak A., *Zarys psychologii rozwoju. Podręcznik dla nauczycieli*, Warszawa 2003.
- Materska M., *Teoria czynności Tadeusza Tomaszewskiego* [w:] I. Kurcz, D. Kądziaława (red.), *Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, Warszawa 2002.
- Materska M., *Treść przygotowania teoretycznego a struktura czynności praktycznych*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972.
- Max Litzko S., Schuh H., *Stres, lobbing i wypalenie zawodowe*, przeł. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańsk 2007.
- Mazurkiewicz E., *Problemy diagnostyki społecznej w praktyce pedagogicznej* [w:] *Metodologia pedagogiki społecznej*, red. T. Pilch, R. Wroczyński, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1974.
- Mazur M., *Cybernetyka i charakter*, Warszawa 1976.
- Mazurkiewicz E., *Teoretyczne podstawy diagnostyki pedagogicznej* [w:] *Elementy diagnostyki pedagogicznej*, red. I. Lepalczyk, J. Badura, Warszawa 1987.
- Mazurkiewicz E., *Diagnostyka w pedagogice społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 1995.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- McCrae R. R., Costa P. T., *A five-factor theory of personality* [w:] L. A. Pervin, O. P. John (red.), *Handbook of personality: theory and research*, New York 1999.
- McCrae R. R., Costa P. T., *Osobowość dorosłego człowieka*, Kraków 2005.
- McGinnis A. L., *Potęga optymizmu*, przeł. W. Łaszowski, Warszawa 1994.
- Mehlberg H., *Czas fizyczny i pozafizyczny*, „Przegląd Filozoficzny” 1934, nr 37.
- Messner Z., *Informacja ekonomiczna a zarządzanie przedsiębiorstwem*, Warszawa 1971.
- Mikołaczyk Z., *Techniki organizatorskie*, Warszawa 1977.
- Miller G. A., Galanter E., Pribram K. H., *Plans and the structure of behavior*, New York 1960 [wyd. pol.: *Plany i struktura zachowania*, przeł. A. Grzybowski, A. Szewczyk, Warszawa 1980].

- Milward G. E., *Organization and methods – A service to management*, London 1967.
- Mockler R. J., *The Management Control Process*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, 1984.
- Molloy J. C., *Development networks: literature review and future research*, "Career Development International" 2005.
- Murray H. A., *Próba analizy sił kierunkowych osobowości* [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, Warszawa 1964.
- Musialska K., *Aspiracje życiowe młodzieży stojącej u progu dorosłości*, Kraków 2008.
- Newcomb T. M., *Dwa typy nastawienia wobec przeszłości* [w:] A. Malewski (red.), *Zagadnienia psychologii społecznej*, Warszawa 1962.
- Newman B. M., Newman Rh. R., *Development through life. A psychosocial approach*, Homewood, III: The Dorsey Press, 1984, s. 37.
- Nęcka E., *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków 1994.
- Nęcka E., Orzechowski J., Szumura B., *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008.
- Nikitowicz J., *Udział dziecka w organizacji życia rodzinnego*, Warszawa 1987.
- Noizet G., Caverni J. P., *Psychologiczne problemy oceniania osiągnięć szkolnych*, Warszawa 1988.
- Nonaka I., Takeuchi H., *Kreowanie wiedzy w organizacji*, Warszawa 2000.
- Nowacki T. W., *Wychowanie przez pracę*, Warszawa 1966.
- Nowacki T. W., *Podstawy dydaktyki zawodowej*, Warszawa 1971.
- Nowacki T., *Wychowanie młodego robotnika*, Warszawa 1980.
- Nowacki T. W., *Pedagogika pracy. Problematyka i przegląd badań*, Warszawa 1982.
- Nowacki T. W., *Zawodoznawstwo*, Radom 1998.
- Nowacki T., *Zawodoznawstwo*, Radom 1999.
- Nowacki T. W., Korabiowska-Nowacka K., Baraniak B., *Nowy słownik pedagogiki pracy*, Warszawa 2000.
- Nowacki T.W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Warszawa 2004.
- Nowak-Grobelska K., Pilecka B., *Program wychowania przedszkolnego wspomagający rozwój aktywności twórczej dzieci*, Białe Błota-Bydgoszcz 2000.
- Nowakowski A., *Ekonomiczne podstawy zarządzania* [w:] Cz. Plewka i H. Bednarczyk (red.), *Vademecum menadżera oświaty*, Radom 2008, s. 273-293.
- Noworol Cz., Trzeciak W., *Metodologia tworzenia Indywidualnych Planów Działania*, Warszawa 2005.



- Nowy leksykon PWN*, Warszawa 1998.
- Nuttin J., *Tache, reussite et echec; theorie de la conduite humaine*, Louvain 1961.
- O'Shaughnessy P., *Organizacja zarządzania w przedsiębiorstwie*, Warszawa 1975.
- Obuchowska I., *Adolescencja* [w:] B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa 2000.
- Obuchowska I., *Drogi dorastania. Psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*, Warszawa 1996.
- Obuchowski K., *Skuteczność i osobowość*, „Literatura” 1976, nr 4.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1982.
- Obuchowski K., *Psychologia dążeń ludzkich*, Warszawa 1983.
- Obuchowski K., *Galaktyka potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Poznań 2000.
- Odkryj TOP – Twój Osobisty Potencjał* [a:] wup-krakow.pl/uslugi-rynku-pracy/poradnictwo-zawodowe/centrum-informacji-i-planowania-kariery-zawodowej/inne/poradniki-centrum-pliki/TOP37.pdf.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1996.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.
- Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Olechnicki K., Załęcki K., *Słownik socjologiczny*, Warszawa 1997.
- Olechnik M., *Średnia dorosłość. Wiek średni* [w:] *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, t. 2, Warszawa 2006.
- Oleński J., *Standardy informacyjne w gospodarce*, Warszawa 1997.
- Oleszkiewicz A., *Kryzys młodości – istota i przebieg*, Wrocław 1995.
- Oleś P. K., *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011.
- Oleś P., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Warszawa 2003.
- Olszewski L., *Potrzeby zawodowe nauczyciela a proces jego profesjonalizacji* [w:] H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak (red.), *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Oniszczenko W., *Genetyczne podstawy ludzkich zachowań. Przegląd badań w populacji polskiej*, Gdańsk 2005.
- Organizacja i zarządzanie*, red. A. Sabryła, J. Trzeciński, Warszawa 1986.
- Ostrowska K., *Wokół rozwoju osobowości i systemu wartości*, Warszawa 1998.
- Ostrowska U., *Doświadczenie wartości a sens życia* [w:] A. M. de Tchorzewski (red.), *Sens życia – sens wychowania*, Bydgoszcz 2001.

- Padovani M. H., *Uleczyć zranione uczucia. Jak przezwyciężyć trudności życiowe*, Kraków 2006.
- Paluchowski W. J., *Diagnoza psychologiczna. Proces – narzędzia – standardy*, Warszawa 2007.
- Papalia D. E., Olds S., *Human development*, New York 1981.
- Parsons F. W., *Choosing a vocation*, Boston 1969.
- Pascual-Leone J., *Organismic processes for neo-piagetian theories: a dialectical casual account of cognitive development*, "International Journal of Psychology" 1987, nr 22, s. 531-570.
- Paszowska-Rogacz A., Skłodowski H., *Teorie rozwoju zawodowego* [w:] H. Skłodowski (red.), *Psychologiczna problematyka doradztwa zawodowego*, Łódź 1999.
- Paszowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003.
- Paszowska-Rogacz A., Tarkowska M., *Metody pracy z grupą w poradnictwie zawodowym*, Warszawa 2004.
- Paszowska-Rogacz A., *Doradztwo zawodowe. Wybrane metody badań*, Warszawa 2009.
- Pawłow I., *Wykłady o czynności mózgu*, Warszawa 1951.
- Pawłow I., *Dwadzieścia lat badań wyższej czynności nerwowej (zachowania się) zwierząt*, Warszawa 1952.
- Peirce P., *Rewolucja w postrzeganiu rzeczywistości. Jak zdolność koncentracji może zmienić Twoje życie*, Białystok 2014.
- Penc J., *Informacje rynkowe a sukces firmy*, „Marketing i Rynek” 1994, nr 3.
- Penc J., *Leksykon biznesu*, Warszawa 1997.
- Penc J., *Kreatywne kierowanie. Organizacja i kierownik jutra. Rozwiązywanie problemów kadrowych*, Warszawa 2000.
- Penc J., *Decyzje menedżerskie – o sztuce zarządzania*, Warszawa 2001.
- Pervin A. L., *Psychologia osobowości*, Gdańsk 2002.
- Pervin L. A., John O. P., *Osobowość. Teoria i badania*, Kraków 2002.
- Pervin L. A., *Psychologia osobowości*, przeł. M. Orski, Gdańsk 2005.
- Piaget J., *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Piaget J., *Psychologia wychowawcza*, Warszawa 1969.
- Pieczykolan R., *Informacja marketingowa*, Warszawa 2005.
- Pieter J., *Spoleczne problemy psychologii*, Warszawa 1969.
- Pieter J., *Testy uzdolnień ruchowych*, „Rocznik Kultury Fizycznej” 1974, nr 1.

- Pieter J., *Słownik psychologiczny*, Katowice 2004.
- Pietrasiański J., *Kierowanie własnym rozwojem*, Warszawa 1977.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.
- Pisula D., *Poradnictwo karier przez całe życie*, Warszawa 2009.
- Plewka Cz., *Kultura pracy*, Szczecin 1992.
- Plewka Cz., *Zeszyty metodyczne*, Szczecin 1992, nr 3.
- Plewka Cz., *Problemy rozwoju zawodowego pracujących*, Oświatowiec 2006, nr 2; 2007, nr 2.
- Plewka Cz., *Zawodowy rozwój pracujących w warunkach gospodarki wolnorynkowej i tworzenia się społeczeństwa informacyjnego* [w:] E. Pyrzycka, A. Stachura (red.), *Pedagogika informacyjna. Media w kształceniu ustawicznym*, Warszawa 2007.
- Plewka Cz., *Interkulturowe aspekty zawodowego rozwoju nauczycieli współczesnej szkoły* [w:] S. Kaczor, T. Sarleja (red.), *Edukacja dla interkulturowości*, Radom 2009.
- Plewka Cz., *Uwarunkowania zawodowego rozwoju nauczycieli*, Warszawa 2009.
- Plewka Cz., *Gorące pytania do pedagogiki pracy i o pedagogikę pracy*, „Studia Pedagogiczne” LXV, Warszawa 2012.
- Plewka Cz., *Refleksje nad potrzebą powiązania rynku pracy z nauką i edukacją* [w:] *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie*, red. Cz. Plewka, Szczecin 2013.
- Plomin R., DeFries J. C., McClearn G. E., McGuffin P., *Genetyka zachowania*, Warszawa 2001.
- Podgórecki A., *Charakterystyka nauk praktycznych*, Warszawa 1962.
- Podgórecki A., *Tok postępowania celowościowego* [w:] *Wokół problemów działania społecznego*, red. E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, Katowice 1998.
- Podsiad A., *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2000.
- Popper K. R., *W poszukiwaniu lepszego świata: wykłady i rozprawy z trzydziestu lat*, Warszawa 1997.
- Powszechna encyklopedia filozofii*, red. A. Maryniarczyk i in., Lublin 2001, t. 2.
- Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny*, pod red. H. Zgólkowej, Poznań 2001.
- Pryor R., Brihgt J., *The chaos theory of careers. New perspective on working in twenty-first century*, New York 2001.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, Warszawa 2006, t. 1.

- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2006.
- Przetacznik-Gierowska M., *Wybrane systemy periodyzacji rozwoju* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 2006.
- Przetacznikowa M., *Rozwój psychiczny dzieci i młodzieży*, Warszawa 1967.
- Przetacznikowa M., *Podstawy rozwoju psychicznego dzieci i młodzieży*, Warszawa 1977.
- Przewęda R., *Rozwój motoryczny* [w:] A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 2001.
- Psychologia czynności. Nowe perspektywy*, red. I. Kurcz, D. Kądziałowy, Warszawa 2001.
- Psychologia rozwojowa człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, red. nauk. B. Harwas-Napierała, J. Trempała, Warszawa 2000.
- Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki*, red. nauk. S. Kowalik, Warszawa 2011.
- Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1976.
- Psychologiczny model efektywności pracy*, red. X. Gliszczyńska, Warszawa 1991.
- Pszczołowski T., *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1978.
- Pszczołowski T., *Organizacja od dołu i od góry*, Warszawa 1978.
- Pyrek R., *Specyfika informacji i jej rola w zarządzaniu*, „Zeszyty Naukowe MWSE”, Tarnów 2005, z. 7.
- Pytka L., *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym*, Warszawa 1986.
- Rachwalska W. (red.), *Orientacja i poradnictwo zawodowe w szkole podstawowej*, Warszawa 1980.
- Rachwalska W., *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie*, Warszawa 1984.
- Rachwalska W., *Problemy orientacji zawodowej*, Warszawa 1987.
- Rachwalska W., *Wychowanie przez pracę w rodzinie jako przygotowanie do prawidłowego wyboru zawodu*, Częstochowa 1990.
- Ratajczak Z., *Człowiek w sytuacji innowacyjnej*, Warszawa 1980.
- Ratajczak Z., *Niezawodność człowieka w pracy*, Warszawa 1988.
- Ray J. A., *Nauka sukcesu. Jak osiągnąć harmonijny sukces dzięki sprawdzonym zasadom*, przeł. K. Pawłowski, Warszawa 2006.
- Reber A. S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2000.

- Reichmann W., Siwiński O., *Za pięć dwunasta. Techniki efektywnego zarządzania czasem, organizacją pracy indywidualnej i zespołowej*, Kraków 1997.
- Reykowski J., *Emocje, motywacje, osobowość*, Warszawa 1992.
- Reykowski J., *Teoria motywacji a zarządzanie*, Warszawa 1975.
- Robicka E., *Wzory karier kierowniczych w gospodarce państwowej. Z badań nad ludnością dużego miasta*, Łódź 1995.
- Rogers C. G., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Wrocław 1991.
- Rola ZZL w kreowaniu innowacyjności organizacji*, red. S. Borkowska, C.H. Beck, Warszawa 2010.
- Rosalska M., *Warsztat diagnostyczny doradcy zawodowego. Przewodnik dla nauczyciela i doradcy*, Warszawa 2012.
- Rothman A. J., *Towards theory-based analysis of behavioral maintenance*, Health Psychology 2000, nr 19.
- Rothman A. J., Baldwin A., Hertel A., *Self-regulation and behavior change: Disentangling behavioral initiation and behavioral maintenance* [w:] R. F. Baumeister, K. D. Vohs (red.), *The handbook of self-regulation*, New York 2004.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2012 r., poz. 977).
- Różnice indywidualne: możliwości i preferencje*, red. J. Strelau, W. Cierkowska, E. Nęcka, Wrocław-Warszawa-Kraków 1992.
- Rutkowski W., *Przemiany w kwalifikacyjno-zawodowej strukturze zatrudnienia w Polsce*, Warszawa 1974.
- Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Kraków 2008.
- Samuelson W. F., Marks S. G., *Ekonomia menedżerska*, Warszawa 1998.
- Sansone C., Harackiewicz J. M., „I don't feel like it”. *The function of interest in self-regulation* [w:] L. L. Martin, A. Tesser (red.), *Interactions among goals, affect and self-regulation*, New Jersey 1996.
- 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.

- Schmeichel B. J., Baumeister R. F., *Self-regulatory strength* [w:] R. F. Baumeister, K. D. Vohs (red.), *Handbook of self-regulations. Research, theory and applications*, New York 2004.
- Schwarzer R., Fushs R., *Self-efficacy and health behaviours* [w:] M. Conner, P. Norman (red.), *Predicting Health Behaviour*, Open University Press, Buckingham-Philadelphia 1996.
- Selye H., *Stress. Bewältigung und Lebensgements*, München 1974.
- Sędek G., *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995.
- Shrobe W. A., Voich D., *Organization and Management*, Irwin: Homewood, Illinois 1974.
- Sillamy N., *Słownik psychologii*, tłum. K. Jarosz, Katowice 1994.
- Siuta J. (red.), *Słownik psychologii*, Kraków 2005.
- Skrzypiec S., *Kształtowanie postaw dzieci i młodzieży wobec pracy*, Wrocław 1979.
- Skyrme D. J., *Knowledge Networking. Creating the Collaborative Enterprise*, Oxford 1999.
- Słomczyński K. M., *Pozycja zawodowa i jej związki z wykształceniem*, Warszawa 1983.
- Słownik 100 tysięcy potrzebnych słów*, pod red. J. Bralczyka, Warszawa 2005.
- Słownik języka polskiego*, Warszawa 1983.
- Słownik kluczowych pojęć związanych z Krajowym Systemem Kwalifikacji*, Warszawa 2001.
- Słownik pedagogiki pracy*, red. L. Koczniewska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiątrowski, Wrocław 1986.
- Sobolewska M., *Diagnoza i metody badań w poradnictwie* [w:] *Psychologia praktyczna w systemie oświaty*, red. K. Ostrowska, Warszawa 1999.
- Socha P. (red.), *Duchowy rozwój człowieka. Fazy życia – osobowości – wiara – religijność*, Kraków 2000.
- Spionek H., *Zaburzenia psychomotorycznego rozwoju dziecka*, Warszawa 1969.
- Stańda A., Banaszyk P., *Zarządzanie* [w:] P. Banaszyk, R. Fimińska-Banaszyk, A. Stańda, *Zasady zarządzania w przedsiębiorstwie*, Poznań 1997.
- Stańda A., *Kierowanie podwładnymi* [w:] P. Banaszyk, R. Fimińska-Banaszyk, A. Stańda, *Zasady zarządzania w przedsiębiorstwie*, Poznań 1997.
- Staudinger U. M., *Life reflection: A social-cognitive analysis of life review*, Review General Psychology 2001, nr 5.
- Stefanowicz B., *Rola informacji*, „E-mentor” 2007, nr 5.
- Stefańska-Klar R., *Development aspects of responding to poverty and socio-economical stress*, Bordeaux 1997.

- Sternberg J. R., *Cognitive psychology*, For Worth 1996.
- Stoner J. A., Freeman R. E., Gilbert D. R. Jr., *Kierowanie*, przeł. A. Ehrlich, Warszawa 2001.
- Stoner. J. A., Wankel Ch., *Kierowanie*, Warszawa 1992.
- Straś-Romanowska M., *Refleksje na temat rozwoju moralnego w kontekście zagadnień psychologii osobowości* [w:] B. Kaja (red.), *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, Bydgoszcz 1997, t. 1.
- Strelau J., *Rola temperamentu w rozwoju psychicznym*, Warszawa 1978.
- Strelau J., *Temperament, osobowość, działanie*, Warszawa 1985.
- Strelau J., *Badania nad temperamentem. Teoria, diagnoza, zastosowanie*, Wrocław 1992.
- Strelau J., *The location of the regulative theory of temperament (RTT) among other temperament theories* [w:] J. Hettema, J. Deary (red.), *Foundations of personality*, Doordrecht 1993.
- Strelau J., *Temperament* [w:] Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
- Strelau J., *Psychologia temperamentu*, Warszawa 2002.
- Strelau J., *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa 2006.
- Strelau J., *Kilka refleksji na temat różnic indywidualnych – z perspektywy psychologa*, Nauka 2006, nr 4.
- Strelau J., Doliński D., *Psychologia: podręcznik akademicki*, Gdańsk 2008.
- Strzałecki A., *Przestrzeń i czas psychologiczny jako teorie interpretowania rzeczywistości* [w:] W. Chrostowski (red.), *Czynić sprawiedliwość w miłości*, Warszawa 2001.
- Super D. E., *Theory of vocational development*, "American Psychologist" 1955, nr 8.
- Super D. E., *Career development. Essays in vocational development*, New York 1963.
- Super D. E., *Psychologia zainteresowań*, Warszawa 1972.
- Super D., Savickas M. L., Super C. M., *A life-span, life-spance. Approach to careers* [w:] D. Brown, L. Brooks (red.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice*, San Francisco 1996.
- Symela K., *Standardy programowania treści kształcenia zawodowego* [w:] *Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych*, red. M. Butkiewicz, Warszawa-Radom 1995.
- Szajek S., *Orientacja i poradnictwo zawodowe*, Warszawa 1979.
- Szajek S., *Rola szkół zawodowych w orientacji zawodowej*, Warszawa 1980.
- Szajek S., *System orientacji i poradnictwa zawodowego*, Warszawa 1989.

- Szamotulska Z., *Wychowanie do pracy dzieci 7–9-letnich w domu rodzinnym*, Bydgoszcz 1997.
- Szczepankowski P., *Kontrola i controlling* [w:] *Zarządzanie. Teoria i praktyka*, red. A. K. Koźmiński, W. Piotrowski, Warszawa 1999.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Szczepański J., *Sprawy ludzkie*, Warszawa 1988.
- Szefer-Timoszenko J., *Aspiracje w życiu człowieka*, Katowice 1981.
- Szewczuk W. (red.), *Słownik psychologiczny*, Warszawa 1985.
- Szewczuk W. (red.), *Encyklopedia psychologii*, Warszawa 1998.
- Szewczuk W., *Zdolność* [w:] *Encyklopedia psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Szmidt K., *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Warszawa 2013.
- Sztompka P., *Imponderabilia wielkiej zmiany*, Kraków 1999.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, Katowice 1995.
- Szuman S., *Rola działania w rozwoju umysłowym małego dziecka*, Wrocław 1955.
- Szustorowa T., *Wychowanie w rodzinie a trwała gotowość do podejmowania działań na rzecz celów pozasobistych*, „Psychologia Wychowawcza” 1971, nr 3.
- Tarczyńska H., Wojciechowski M., *Co to znaczy „umieć żyć”? Praktyczny przewodnik psychologiczny*, Warszawa 2012.
- Targalski J., *Podejmowanie decyzji* [w:] *Organizacja i zarządzanie*, red. A. Stabryła i J. Trzecienciecki, Warszawa 1986.
- Tarkowski Z., *Diagnozowanie w pomocy profesjonalnej* [w:] *Zarządzanie i organizacja pomocą społeczną*, Lublin 2000.
- Taylor Ch., *Źródła współczesnej tożsamości* [w:] *Tożsamość w czasach zmiany. Rozmowy w Castel Gandolfo*, przeł. S. Amsterdamski, przyg. i przedm. K. Michalski, Kraków 1995.
- Taylor F. W., *Kierowanie warsztatem wytwórczym*, Warszawa 1926.
- Templar R., *Zasady zarządzania*, przeł. A. Rogalińska, Warszawa 2008.
- Terelak J. F., *Człowiek i stres*, Warszawa 2009.
- Thorne F. C., *Diagnostic implications of integrative psychology* [w:] A. R. Mahrer (red.), *New approaches to personality classification*, New York 1970.
- Thorne F. C., Nathan P. E., *Systems analysis methods for integrative diagnosis*, *Journal of Clinical Psychology*, 1970, nr 26.



- Tiwana A., *Przewodnik po zarządzaniu wiedzą. E-biznes i zastosowanie QRM*, Warszawa 2003.
- Tomaszewski T., *O porównywalności zawodów* [w:] A. Sarapata (red.), *Socjologia zawodów*, Warszawa 1965.
- Tomaszewski T., *Aktywność człowieka* [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967.
- Tomaszewski T., *Czynności świadome* [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, Warszawa 1967.
- Tomaszewski T., *Podstawowe formy organizacji i regulacji zachowania* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975.
- Tomaszewski T., *Człowiek i otoczenie* [w:] T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa 1975.
- Tomaszewski T., *Praca zawodowa jako centralne pojęcie kształcenia zawodowego* [w:] S. Kaczor, Z. Wiatrowski (red.), *Kształtowanie zawodowe w służbie gospodarki i kultury narodowej*, Warszawa 1978.
- Tomaszewski T., *Wstęp do psychologii*, wyd. 5, Warszawa 1979.
- Tooby J., Cosmides L., *On the universality of human nature and the uniqueness of the individual: The role of genetics and adaptation*, "Journal of Personality" 1990, nr 58.
- Tracy B., *Mysł inaczej – zmień swoje życie*, tłum. M. Jatowska, Warszawa 2009.
- Traczyńska H., Wojciechowski M., *Co to znaczy „umieć żyć”? (Praktyczny przewodnik psychologiczny)*, Warszawa 2008.
- Trawkowska D., *Portret współczesnego pracownika socjalnego. Studium socjologiczne*, Katowice 2006.
- Trempała J., *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000.
- Trempała J., *Rozwój poznawczy* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1966.
- Tullier L. M., *Networking. Jak znaleźć pracę i odnieść sukces zawodowy dzięki tworzeniu sieci kontaktów*, Kraków 2006.
- Turska E., *Od zabawy do pracy*, Katowice 2000.
- Twardowski K., *O czynnościach i wytworach*, Kraków 1911.
- Tylińska R., *Analiza SWOT instrumentem w planowaniu rozwoju*, Warszawa 2005.
- Tyszka T., *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 2000.
- Tyszkowa M. (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988.

- Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1996.
- Tyszkowa M., Przetacznik-Gierowska M., *Wybrane koncepcje i teorie rozwoju psychicznego człowieka* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1996.
- Tyszkowa M., *Rola kultury w rozwoju psychicznym jednostki* [w:] M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa 1966.
- Uniwersalny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007.
- Vroom V. H., *Work and motivation*, New York 1969.
- Waitley D., *Psychologia sukcesu. Zbiór technik i narzędzi dla doradców oraz prowadzących szkolenia*, przeł. K. Sobiepanek-Szczęśna, Warszawa 2011.
- Walczyzna I., *Problematyka podmiotów i twórczości w wychowaniu dzieci w wieku przedszkolnym*, [w:] *Główne zagadnienie psychopedagogiczne wychowania dzieci w przedszkolu*, red. I. Walczyzna, Warszawa 1990.
- Wawrzyniak B., *Decyzje kierownicze w teorii i praktyce zarządzania*, Warszawa 1998.
- Webber R. A., *Zasady zarządzania organizacjami*, Warszawa 1990.
- Wendt R., Turniak G., *Profesjonalny networking – czyli kontakty, które procentują*, Warszawa 2006.
- West M. A., *Rozwijanie kreatywności wewnątrz organizacji*, Warszawa 2000.
- Weysenhoff A., Kruk-Krymula E., Biłko J., Piekarski M., *Poradnik Orientacja zawodowa z serii Wybór zawodu. Poradnik dla doradców zawodowych, nauczycieli i pedagogów szkolnych (klasa IV-VI)*, Kraków 2011.
- White R. W., *Lives in progress*, New York 1975.
- Wiatrowski Z., *Pedagogika pracy w zarysie*, Bydgoszcz 1985.
- Wiatrowski Z., *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005.
- Wiatrowski Z., *Działalność zawodoznawcza w kontekście rozwoju zawodowego człowieka*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1, s. 29.
- Wiatrowski Z., *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery zawodowej*, Radom 2009.
- Wieber F., Gollwitzer P. M., *Overcoming procrastination through planning* [w:] J. C. Andron, M. D. White (red.), *The thief of time: Philosophical essays on procrastination*, New York 2010.
- Wielki słownik wyrazów obcych*, red. M. Bańko, Warszawa 2005.
- Wilgocka-Okoń B., *Zasób umysłowy dzieci dawniej i dziś*, Warszawa 1989.
- Witek S., *Jak osiągnąć sukces zawodowy*, Jelenia Góra 1999.

- Włodarski Z., Hankała A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Warszawa-Kraków 2004, s. 16.
- Wojciszke B., *Psychologia miłości. Intymność. Namiętność. Zaangażowanie*, Gdańsk 1993.
- Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z poradownictwa*, Wrocław 1994.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa karier. Poradnik dla nauczycieli*, Warszawa 2012.
- Wojtczak-Turek A., *Zachowanie innowacyjne w pracy. Wybrane zagadnienia teoretyczne i praktyczne*, Warszawa 2012.
- Wojtyła K., *Osoba i czyn oraz inne studia antropologów*, Lublin 1986.
- Wolański N., Pařízkova I., *Sprawność fizyczna a rozwój człowieka*, Warszawa 1976.
- Wolański N. (red.), *Czynniki rozwoju człowieka – Wstęp do ekologii człowieka*, Warszawa 1981.
- Wolański N., *Rozwój biologiczny człowieka*, Warszawa 2005.
- Wolicka E., *Osobowa tożsamość i odrębność w perspektywie hermeneutyki dialogicznej* [w:] I. Kłoczkowska, S. Łukasiewicz (red.), *Tożsamość, odmienność, tolerancja a kultura pokoju*, Lublin 1998.
- Wołk Z., *Edukacja do zmian jako czynnik warunkujący przygotowanie do życia i pracy zawodowej*, „Pedagogika Pracy” 2001, nr 38.
- Wołk Z., *Całościowe poradnictwo zawodowe*, Zielona Góra 2007.
- Wołk Z., *Kultura pracy, etyka i kariera zawodowa*, Radom 2009.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania*, Warszawa 1966, t. 3.
- Współczesny słownik języka polskiego*, Warszawa 2007.
- Wysocka E., *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Warszawa 2007.
- Zadrożyńska A., *Homo faber i homo ludens. Etnologiczny szkic o pracy w kulturach tradycyjnej i współczesnej*, Warszawa 1993.
- Zakrzewski J., *Poczucie skuteczności a samoregulacja zachowania*, Przegląd Psychologiczny 1987, nr 3.
- Zamiara K., *Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych* [w:] M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, s. 21-43.
- Zamiara K., *W sprawie statusu pojęć ontologicznych rozwoju i postępu* [w:] J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, Warszawa 1977.

- Zawód i praca w świecie urynkowienia i konkurencji globalnej*, „Studia Pedagogiczne” LXV, red. S. M. Kwiatkowski, Warszawa 2012.
- Zdanowicz A. i in., *Słownik języka polskiego*, Wilno 1961.
- Zieleniewski J., *Organizacja zespołów ludzkich*, Warszawa 1976.
- Zieleniewski J., *Organizacja i zarządzanie*, Warszawa 1981.
- Ziemiński Z., *Sens życia a system wartości*, „Studia Filozoficzne” 1981, nr 4.
- Ziemski S., *Przydatność prakseologicznej aparatury pojęciowej w diagnostyce* [w:] *Przydatność prakseologicznej aparatury pojęciowej dla poszczególnych dyscyplin naukowych*, Wrocław 1964.
- Ziemski S., *Problemy dobrej diagnozy*, Warszawa 1973.
- Ziółkowska B., *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Ziółkowska B., *Okres wczesnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał młodych dorosłych?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Ziółkowska B., *Środkowy okres dorosłości. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* [w:] *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*, Gdańsk 2005.
- Znanięcki F., *Socjologia wychowania*, Warszawa 1793.
- Żebrowska M. (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1979.
- Żebrowska M., *Teorie rozwoju psychicznego* [w:] M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986.

## Spis rysunków

Rys. 1. Miejsce rozwoju zawodowego w ogólnym rozwoju człowieka .....	28
Rys. 2. Źródła wiedzy o rozwoju człowieka .....	39
Rys. 3. Model zawodu człowieka .....	44
Rys. 4. Model definiowania umiejętności zawodowych wg L. Kołkowskiego ....	50
Rys. 5. Zmodyfikowany model definicji umiejętności zawodowej .....	50
Rys. 6. Czynniki wpływające na rozwój zawodowy wg D. E. Supera .....	102
Rys. 7. Uwarunkowania zawodowego rozwoju wg K. M. Czarneckiego .....	104
Rys. 8. Interakcja uwarunkowań biologicznych zawodowego rozwoju .....	112
Rys. 9. Interakcja psychicznych uwarunkowań zawodowych rozwoju .....	117
Rys. 10. Interakcja społecznych uwarunkowań zawodowego rozwoju .....	121
Rys. 11. Interakcja kulturowych uwarunkowań zawodowego rozwoju .....	123
Rys. 12. Proces zawodowego rozwoju człowieka .....	135
Rys. 13. Wzajemność oddziaływań kontekstu wewnętrznego i zewnętrznego ....	136
Rys. 14. Trzy główne okresy rozwoju dotyczące wyboru zawodu wg koncepcji E. Ginzberga .....	140
Rys. 15. Podział biegu życia wg A. I. Brzezińskiej .....	140
Rys. 16. Fazy rozwoju zawodowego wg koncepcji E. H. Scheina .....	142
Rys. 17. Podział przebiegu życia człowieka na okresy i stadia wg koncepcji D. E. Supera .....	144
Rys. 18. Linia rozwoju zawodowego pracownika .....	149
Rys. 19. Najważniejsze procesy rozwojowe w fazie średniej dorosłości .....	202
Rys. 20. Potencjały i zagrożenia fazy średniej dorosłości .....	206
Rys. 21. Proces zarządzania .....	227
Rys. 22. Model procesu podejmowania decyzji .....	238
Rys. 23. Schemat czynników wpływających na efektywność kierowania .....	244
Rys. 24. Procedura podejmowania efektywnych decyzji .....	245
Rys. 25. Komponenty kultury pracy .....	289
Rys. 26. Kształtowanie się wiedzy. Piramida wiedzy – relacje .....	306
Rys. 27. Zależności między danymi, informacją i wiedzą .....	308
Rys. 28. Ilustracja planowania z przyszłości .....	332
Rys. 29. Ilustracja graficzna techniki „Gwiazda pytań” .....	333

---

Rys. 30. Ilustracja graficzna połączonej metody „planowania z przyszłości” i techniki „gwiazdy pytań” możliwych do zastosowania przy tworzeniu indywidualnych planów rozwojowych .....	334
Rys. 31. Ilustracja graficzna monitorowania przyjętego planu działań .....	336
Rys. 32. Graficzny schemat błędów przy wykonywaniu czynności .....	352
Rys. 33. Wybrane klasyfikacje czynności człowieka .....	354
Rys. 34. Układ zbiorów czynności w zakresie dowolnej technologii (metody działania praktycznego) .....	355
Rys. 35. Schemat trójwymiarowej typologii czynności .....	356
Rys. 36. Klasyfikacja umiejętności ze względu na liczbę ruchów składających się na daną umiejętność .....	360
Rys. 37. Model czynności poznawczych uczącego się w procesie zdobywania wiedzy (model systemu kodowania informacji) .....	366
Rys. 38. Schemat procesu diagnozowania .....	382
Rys. 39. Klasyfikacja rodzajów i typów diagnoz .....	384
Rys. 40. Model procesu kształtowania umiejętności planowania zadań rozwojowych adekwatnych do swoich potrzeb i możliwości .....	408
Rys. 41. Obszary poszukiwania możliwości poprawy jakości projektowanych planów własnego rozwoju zawodowego .....	417
Rys. 42. Przebieg procesu kształtowania umiejętności adaptacyjnych .....	425
Rys. 43. Przebieg procesu kształtowania umiejętności przezwyciężania trudności .....	431
Rys. 44. Działania pro jakościowe towarzyszące wdrażaniu zaplanowanych przedsięwzięć prorozwojowych .....	436
Rys. 45. Model oceny procesu wdrażania przedsięwzięć prorozwojowych ujętych w zaprojektowanym planie własnego rozwoju zawodowego .....	445
Rys. 46. Racjonalny model kształtowania umiejętności podejmowania decyzji ..	448

## Spis tabel

Tabela 1. Porównanie wybranych teorii rozwoju człowieka .....	61
Tabela 2. Kategorie cech osobowych i środowiska w teorii J. L. Hollanda .....	93
Tabela 3. Przegląd koncepcji teoretycznych rozwoju zawodowego i wyboru zawodu .....	97
Tabela 4. Linia rozwoju zawodowego jednostki .....	153
Tabela 5. Proces rozwoju zawodowego jednostki .....	161
Tabela 6. Wybrane definicje danych i informacji zaczerpnięte z literatury .....	304
Tabela 7. Różnice między informacją a wiedzą .....	309
Tabela 8. Klasyfikacja cech i informacji .....	311
Tabela 9. Zestawienie wybranych określeń informacji i odpowiadających im funkcji .....	312
Tabela 10. Metoda czterech kroków .....	332
Tabela 11. Podstawowe zasady diagnozy decyzyjnej .....	399
Tabela 12. Zbiór niektórych informacji ułatwiających planowanie własnego rozwoju zawodowego zawartych w „bibliotece” .....	420
Tabela 13. Kolejne kroki w procesie kształtowania umiejętności wprowadzania korekt przy wdrażaniu działań prorozwojowych ujętych w planie własnego rozwoju zawodowego w aspekcie postrzegania działań ko- rregujących i zapobiegawczych .....	437

## Conclusion

A lifelong human development in its incredible complexity stands as the eternal subject of human interest. Since the second half of XIX century it has been the subject of scientific inquiries as well. From obvious reasons during the initial period developmental psychology was most of all engaged in searching and explaining regularities of just mentioned development. Nevertheless, not every issue regarding different aspects of human development could psychology either explore or explain thoroughly. This is why since the beginning of XX century the issue has also become the subject of heated inquiries and researches of other branches of knowledge including pedagogy of labour which shows particular interest in a lifelong human development enriched with the context of various aspects of human vocational progress, namely professional activity and professional career.

Deliberations included in this book touch on issues connected with the process of managing personal vocational progress. They are carried out in relation to various scientific disciplines since the consideration of vocational progress not only in the context of pedagogy of labour – the discipline I am involved in – imposed the necessity of reaching for psychology, management as well as prakseology. Theoretical interpretation in this case is the theory of a lifelong human development as well as the modern theory of professional career which is strongly connected with a lifelong human development.

The attention to comprehensive development of personality and to possessing the ability to manage personal vocational progress in dynamically changing reality is one of the most basic challenges of every single individual existing in contemporary civilization.

The intellectual potential of an individual and the ability to manage it properly in various life as well as vocational situations are, by many researchers who are involved in the issue of vocational progress, referred to as indicators of prosperity of an individual. It is commonly believed that in everyday activities an individual worried about his or her vocational progress shows yearning for own world of aspiration to, later on, objectivize this aspiration in the shape of self-knowledge and reflections which express themselves in orienteering processes. The emerging vision of oneself and the world enables an individual to be knowledgeable about autotelic values which an individual needs to live and develop. It is worth mentioning – as psychologists emphasize – that aspirations are subjective conditions shaped by professional choices. The state of aspirations along with the state of motivations of an individual determine decisions and choiced made by an individual. This means that they, as well as many other



factors of subjective origin, have their influence on the process of the vocational progress of an individual. It is, however, a kind of influence which is of a rather unintentional nature. Only deliberate and conscious actions taken by an individual to fulfill and to satisfy own intentional needs means that an individual is in possession of skills which enable him or her to manage personal vocational progress. It also means that an individual can use those skills in every necessary situation.

The ability to manage personal vocational progress is the skill that is necessary for every human during every period of one's life (almost since the first steps of education until the last days of vocational activity), regardless of conditions of civilization. However, in contemporary conditions the ability seems to be one of those which should be shaped throughout all educational processes beginning from nursery school education. This need is somehow perceived as a challenge for our civilization. This is because contemporary variability makes its various fields more clear and understandable for those who can anticipate them, create them consciously, prudently and responsibly function among them, break their own limits and create own measures of success.

Considering the ability to manage personal vocational progress as a base to optimize one's personal vocational progress and as the mean of reaching one's vocational professionalism considerations carried out in this book are numerous theoretical analysis of various factors that have are connected with just mentioned progress and processes that go along with it. Specific tendencies were touched on. The tendencies being observed in theoretical speculations of the literature on the subject as well as in practical activities of the object of the progress and institutions which the object comes into relations with. Characterizing particular issues, processes and activities that I would base on the literature on subject as well as my own observations and experience pointing out the role which, in the process of vocational progress and personal achievements, is generally attributed to those objects. Very often, when presenting the complexity of personal vocational progress, it is necessary to go back to one specific aspect, namely self-exploration. It would be claimed that the ability to explore oneself along with a good knowledge of oneself are the foundations of defining one's needs and possibilities (one's potential), establishing purposes, making plans, making optimal choices and making a number of decisions. It would be difficult to manage one's career without a thorough knowledge of oneself and one's reality. Achieving planned purposes would be even more problematic. This is why not only psychology but also pedagogy, including pedagogy of labour, along with management which deal with the issue of managing personal vocational progress, put more and more attention to issues connected with shaping the ability to explore oneself.

Mastering the ability to manage one's personal vocational progress, including the ability to fully explore oneself, require plenty of time, much effort and perseverance. They are, as the results of multiple researches and people's personal experience show, worth of every effort and commitment. Therefore, if analysis included in this books is at least slightly make the process of personal vocational progress and the ability to manage it easier and more clear to understand it can be stated that the purpose of the author of the book has been achieved.